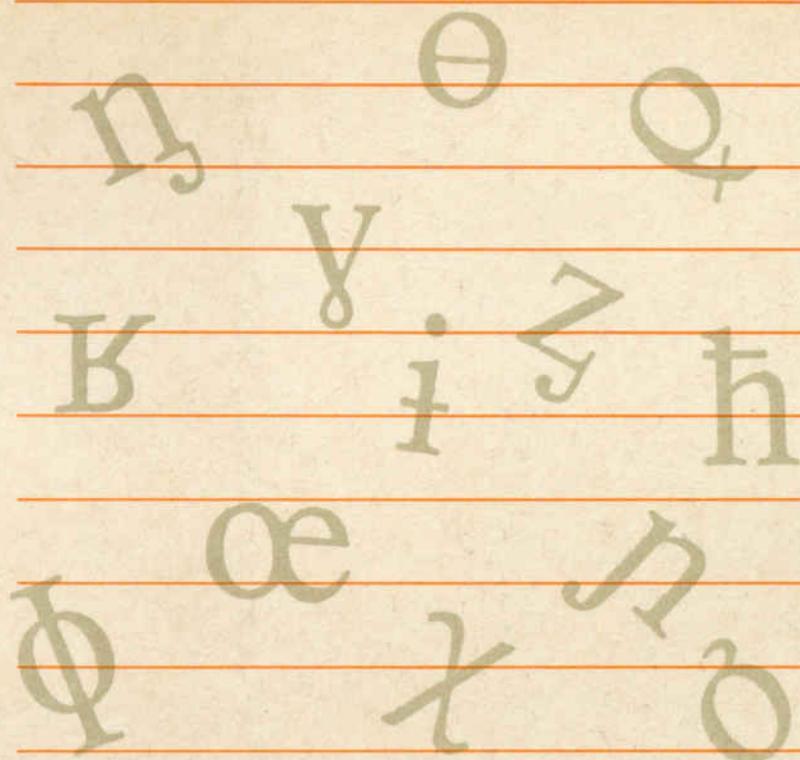
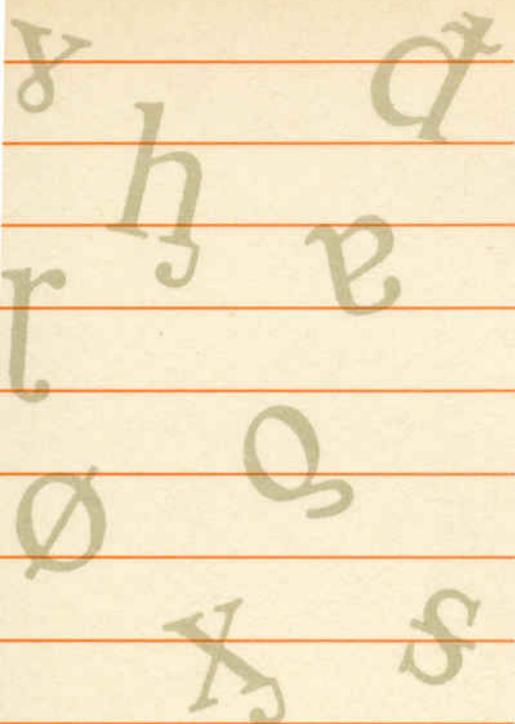


MIQUEL SIGUAN
(Coord.)



LENGUA DEL ALUMNO, LENGUA DE LA ESCUELA



La pedagogía de la lengua está experimentando en nuestros días profundas transformaciones que responden a la necesidad de una participación más activa del alumno en el proceso educativo y también a la creciente conciencia de la distancia que existe entre la modalidad de lengua con la que el alumno llega a la escuela y el modelo de lengua que ésta le propone. *Lengua del alumno, lengua de la escuela* ilustra sobre las nuevas posibilidades pedagógicas a partir de investigaciones recientes y presenta ejemplos de las distintas situaciones lingüísticas en las que actúa la escuela.

LENGUA DEL ALUMNO, LENGUA DE LA ESCUELA, LENGUA DE LA ESCUELA

XII Seminario sobre
«Educación y Lenguas»

Coordinador: MICHEL SERRA

ICE
1996

Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

LENGUA DEL ALUMNO, LENGUA DE LA ESCUELA

XII Seminario sobre «Educación y Lenguas»

Coordinador: MIQUEL SIGUAN

ICE
1990

Colección Seminarios S-20

Printed in Spain

1a. edició, març 1990

Traducció: Àngels Garcia

Composició, maquetació i paginació en Macintosh: Josep Vila

La reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment, compresos la reprografia i el tractament informàtic i la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec públics, resta rigorosament prohibida sense l'autorització escrita dels titulars del "Copyright", i estarà sotmesa a les sancions establertes a la Llei.

© Miquel Siguan (Coord.)

© Publicacions de l'ICE. Universitat de Barcelona

Col.lecció Seminaris S-20

PPU

Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Marqués de Campo Sagrado, 16

08015 Barcelona

I.S.B.N.: 84-7665-629-7

D.L.: B-13.504-90

Impress a : Limpergraf, S.A. Calle del Río, 17. Nave 3.

Ripollet (Barcelona)

Este volumen recoge ponencias y comunicaciones presentadas al XII Seminario sobre «Educación y Lenguas» celebrado en Sitges, 1987, organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona y con el patrocinio de la CE y el "Patronat Català pro Europa".

LA LINGÜÍSTICA LINGÜÍSTICA DE LA INSTRUCCIÓN	13
<i>Anna Caspary</i>	
UN NUESTRO TIPO DE CONCIENCIA DE LA CAPACIDAD LINGÜÍSTICA	25
<i>Federic Vaz de Castro, José Hualde</i>	
LA LINGÜÍSTICA LINGÜÍSTICA, ALFABETIZACIÓN Y CHESTIA DE ALFABETIZACIÓN	37
<i>Geoffrey Hodge</i>	
LA ALFABETIZACIÓN DE LOS NIÑOS A TRAVÉS DE LA LINGÜÍSTICA	49
<i>LA LECTURA Y EL LENGUAJE</i>	59
<i>Chen Ling-M. Chang</i>	
EXPERIENCIAS DE ALFABETIZACIÓN EN EL TERCER MUNDO	105
<i>Willy Sells</i>	
LA INSTRUCCIÓN DE ALFABETIZACIÓN EN EL TERCER MUNDO	119
<i>Augustin Dolz</i>	
LA CUESTIÓN DEL NIVEL DE LINGÜÍSTICA EN LA INSTRUCCIÓN	129
<i>Clara Badoya-Bacardit</i>	
LA CONSTRUCCIÓN DE UNA LINGÜÍSTICA DEL LENGUAJE EN LA INSTRUCCIÓN	141
<i>BRUNO FERRARI Y DEBORD</i>	151
<i>Josep M. Artigas</i>	
EL NIVEL DE LINGÜÍSTICA EN LA INSTRUCCIÓN	163
<i>CONCEPTOS Y METODOS EN LA INSTRUCCIÓN DE LINGÜÍSTICA</i>	173
<i>Joaquín Arca</i>	
EL NIVEL DE LINGÜÍSTICA EN LA INSTRUCCIÓN	185
<i>Joaquín Arca</i>	
ESTANDARIZACIÓN Y RECUPERACIÓN DE LA LINGÜÍSTICA	197
<i>RETRAZOS EN LA INSTRUCCIÓN DE LINGÜÍSTICA</i>	207
<i>Ignasi Iñiguez, Rogelio Cruz</i>	
LA INSTRUCCIÓN DE LINGÜÍSTICA EN LA INSTRUCCIÓN	219
<i>TRABAJO DE EXPERIENCIA</i>	231
<i>P. Álvarez, F. Fontana</i>	
EL NIVEL DE LINGÜÍSTICA EN LA INSTRUCCIÓN	243
<i>Sief Sijssen, Tew Valley</i>	

ÍNDICE

EL LENGUAJE EN LA ESCUELA	9
<i>Miquel Siguan</i>	
LOS OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN	29
<i>Anna Camps</i>	
UNA NUEVA FORMA DE CONSIDERAR LA CAPACIDAD LINGÜÍSTICA	45
<i>Peter Van de Craen, Ilse Humblet</i>	
LA LENGUA EN CLASE: ALFABETIZACIÓN Y CHARLA COLABORATIVA ...	57
<i>Gordon Wells</i>	
LA ALFABETIZACIÓN DE LOS NIÑOS A TRAVÉS DE LA ESCRITURA, LA LECTURA Y EL HABLA	89
<i>Chen Ling M. Chang</i>	
LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL DIÁLOGO PEDAGÓGICO	109
<i>Núria Saló</i>	
LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA	119
<i>Joaquim Dolz</i>	
LA CUESTIÓN DEL HANDICAP LINGÜÍSTICO: UNA REVISIÓN	135
<i>Claire Blanche-Benveniste</i>	
LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL PRIMER DISCURSO EN CATALÁN EN UN PROGRAMA DE INMERSIÓN	147
<i>Josep M. Artigal</i>	
EL HABLA DEL MAESTRO EN SITUACIONES DE INMERSIÓN: CONCEPTO Y APROXIMACIONES METODOLÓGICAS	165
<i>Joaquim Arnau</i>	
LENGUA Y ESCUELA MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE	183
<i>Joaquim Arenas</i>	
ESTANDARIZACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN: PROCESOS PARALELOS E INTERDEPENDIENTES. EL CASO DEL EUSKARA	197
<i>Itziar Idiazabal, Begoña Ocio</i>	
LA ESCOLARIZACIÓN DE LA LINGUA ASTURIANA: TRES AÑOS DE EXPERIENCIA	211
<i>F. Álvarez, F. Ferreiro</i>	
MULTILINGÜISMO Y EDUCACIÓN: LA SITUACIÓN HOLANDESA	221
<i>Sjef Stijnen, Ton Vallen</i>	

LINGUA DEL ALUMNO Y LINGUA DE LA ESCUELA EN LAS ESCUELAS DE ENSEÑANZA PREESCOLAR Y PRIMARIA FLAMENCAS DE BRUSELAS..... 239
Kas Deprez, Armel Wynants
 APRENDER LA LINGUA MATERNA COMO SEGUNDO IDIOMA 259
Eugenia Koutsouvanou
 INTEGRACIÓN ESCOLAR Y ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LINGUA 271
Geneviève Lambelin
 LA VARIACIÓN EN EL DISCURSO DEL NIÑO Y LA VARIACIÓN DE LAS POSICIONES QUE SE ATRIBUYE EN UN INTERCAMBIO CON UN ADULTO 279
Françoise Lapeyre
 ASPECTOS PSICOLINGÜÍSTICOS DE LA INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES EMIGRANTES..... 295
Raymond Renard

Los objetivos lingüísticos de la escuela

En nuestras sociedades y desde la introducción y la difusión de la escritura los productos culturales se transmiten principalmente en forma escrita y por ello el primer escalón de la educación formal consiste en el aprendizaje de la lectura y la escritura y el ser capaz de leer y escribir constituye la frontera que separa las personas formalmente instruidas de las que no lo son.

Pero aunque la adquisición de la lengua escrita sea su tarea más visible los objetivos de la escuela en el orden lingüístico son mucho más amplios y en su forma más general pueden resumirse en:

- a) Desarrollar la capacidad lingüística del alumno para aumentar y mejorar su capacidad de expresarse y de pensar.
- b) Moldear su lengua sobre un modelo de "lengua correcta" dando por supuesto que esta lengua correcta es la más adecuada para la expresión en cualquier campo.

Para alcanzar estos objetivos la escuela propone al alumno el aprendizaje de la gramática y la realización de ejercicios gramaticales y semánticos al mismo tiempo que le pone en contacto con ejemplos típicos de lengua correcta.

Podemos todavía añadir que aunque este perfeccionamiento de la capacidad lingüística que se propone la escuela se refiere tanto a la lengua oral como a la escrita, la norma en la que la escuela fundamenta su enseñanza igual que los ejercicios o los ejemplos con que la ilustra se refieren en primer lugar a la lengua escrita.

Los párrafos anteriores describen adecuadamente los objetivos clásicos o tradicionales de la escuela en el orden lingüístico pero hay que añadir que en

los últimos años y en todos los países estos objetivos han variado sensiblemente o al menos han variado su formulación explícita. Probablemente el cambio más visible ha consistido en situar como objetivo principal el desarrollo de la "competencia comunicativa" y ésto se aplica tanto al perfeccionamiento de la lengua propia como a la adquisición de lenguas extranjeras. Y paralelamente con esta prioridad se abandona la insistencia exclusiva en la "lengua correcta", en favor de una mayor atención y una mayor tolerancia a las peculiaridades lingüísticas de los alumnos.

Y en la vertiente pedagógica se pone en duda el valor del aprendizaje de la gramática para mejorar la capacidad lingüística de los alumnos y se tiende a una pedagogía más activa basada en la reflexión sobre la propia lengua tal como la usa el alumno. Y como consecuencia de esta insistencia en la comunicación y en la reflexión sobre la propia lengua en su uso cotidiano la lengua oral resulta revalorizada.

La amplia difusión que han encontrado estas propuestas ha producido una cierta oposición no exenta de tensiones entre una "pedagogía tradicional" de la lengua y de la competencia lingüística de las nuevas promociones escolares y las acusaciones mutuas que atribuyen este descenso a la ineficacia del sistema tradicional o por el contrario a la laxitud del moderno contribuyen a animar este debate. Debate complicado además por el hecho de que los pedagogos de la lengua y programadores de su enseñanza gustan de justificar sus propuestas con las últimas novedades de las distintas ciencias que se ocupan del lenguaje olvidando la facilidad y la frecuencia con que estas ciencias difieren y aun se contradicen entre sí. Aunque es posible sospechar que por debajo de estos cambios a primera vista aparatosos, los objetivos lingüísticos de la escuela se mantengan relativamente estables y solo varíe el énfasis otorgado a ciertos aspectos de la lengua.

El desarrollo de las funciones lingüísticas en la escuela

Cuando el niño alcanza la edad escolar, a los seis años, e incluso antes a partir de los cuatro, su desarrollo lingüístico está ya plenamente asentado. Posee el repertorio de sonidos básicos de la lengua, posee un vocabulario adaptado a sus necesidades y posee las estructuras fundamentales de frase y

maneras de combinar frases entre sí. Es cierto que todavía seguirá progresando, que le quedan algunos sonidos por adquirir, así como algunas estructuras sintácticas como la voz pasiva o muchos modos complejos de combinar frases entre sí y de concordar sus elementos. Pero la base fundamental está ya adquirida.

Y hay más todavía. El niño de cuatro años no sólo es capaz de entender y de producir frases sino que es capaz de dialogar lo que significa que conoce y utiliza las reglas básicas que regulan la alternancia de la actividad verbal a la relación social entre los hablantes.

¿Qué ocurre cuando el niño entra en la escuela? Lo primero que ocurre es que entra en contacto y se ve llevado a dialogar con compañeros en principio desconocidos y con el profesor o la profesora en el aula y en otros ambientes como el patio de juegos. Pero para dialogar así su capacidad de diálogo no es todavía suficiente. En su casa, con sus padres o sus hermanos o con sus compañeros habituales, el conocimiento previo y la relación afectiva entre los interlocutores aseguraba la atención mutua y permitía sobreentender muchos significados. En la nueva situación de entrada ésto no ocurre y no debemos extrañarnos de que, como ya observaba Piaget en sus primeros estudios, los diálogos en estas circunstancias son muchas veces meros monólogos en compañía. Paulatinamente el niño deberá aprender a seguir estrictamente las reglas del diálogo, a distinguir cuando el otro está dispuesto a prestar atención y cuando no, a desarrollar ardidés para atraer su atención, a callar y a escuchar con atención cuando habla el otro si se quiere que el diálogo continúe y sobre todo a ponerse en la perspectiva del otro para ofrecerle información en forma que le resulte comprensible. Y al mismo tiempo, en este entrenamiento al diálogo el niño confirma lo que en su casa había ya comenzado a advertir, que no se puede hablar de la misma manera a los distintos interlocutores.

En el patio y hablando con sus compañeros de juego se expresa libremente, dice lo que se le ocurre y como se le ocurre y su problema principal es conseguir que el otro le preste atención. En el aula y con el profesor las cosas son muy distintas, no se puede iniciar el diálogo en cualquier momento sino esperar a que él lo inicie o en todo caso elegir el momento oportuno, hablar en un tono adecuado y referirse a algo que pueda interesarle. Y hay que vigilar el vocabulario y redondear las frases. Y aunque para dirigirse a otro com-

pañero en el aula no hay que tomar tantas precauciones, es evidente que la presencia del profesor influye sobre el comportamiento verbal; en su presencia no se habla de la misma manera que si no estuviese. El niño que en ausencia del maestro para recuperar un lápiz que un compañero le ha cogido, intenta arrebatárselo acompañando su acción de exclamaciones de protesta, en presencia del maestro suaviza su gesto y en cambio amplía sus manifestaciones verbales justificando su reclamación.

Podemos concluir por tanto que incluso si la escuela no se lo propone formalmente, por el solo hecho de incorporarse a ella el niño se ve llevado a desarrollar su competencia comunicativa. La escuela además, con más o menos claridad, se lo propone formalmente y sobre todo en el período preescolar se supone que buena parte de las actividades tienen esta intención.

El niño llega a la escuela siendo capaz de un diálogo verbal estructurado y eficaz. Pero la influencia principal de la escuela se ejerce en una dirección muy determinada sobre la función del lenguaje en el diálogo o si se prefiere sobre la función del propio diálogo.

El diálogo infantil empezó siendo expresivo, en el sentido de comunicación o de conflicto afectivo, e inmediatamente pragmático como una manera de influir sobre el comportamiento ajeno o como una forma de plegarse o de negarse a las propuestas del interlocutor. Poco a poco ha adquirido también el carácter de intercambio de información. Y será este aspecto el que sistemáticamente impulsará la escuela. Claro que no exclusivamente; también el diálogo del maestro con el alumno, sobre todo en las primeras etapas, es afectivo y pragmático. El maestro dirige y controla el comportamiento de la clase en conjunto y en alguna medida el de cada individuo concreto y esta dirección y control lo ejerce en forma verbal, a veces en forma de órdenes, a veces por medio de diálogos más o menos insinuantes: "¿Ya has terminado?, ¿Por qué no pintas?, ¿Te gustaría jugar a...?. Y al mismo tiempo la relación que en cada momento el maestro sostiene con el grupo y con cada alumno en concreto está afectivamente coloreada y esto también se expresa verbalmente. A pesar de lo cual el diálogo del maestro con la clase en su conjunto y con cada alumno en particular no es principalmente afectivo ni pragmático sino informativo y en alguna medida discursivo.

A veces el maestro describe y enumera, describe cómo es una flor o lo que representa un cuadro, a veces narra, relata un acontecimiento histórico o lo que ocurrió el día pasado o cuenta el cuento de la Caperucita, a veces ex-

plica, cómo clasificar unas fichas de distintos colores, cómo señalar la hora del reloj o cómo se juega a la gallina ciega. Y sus exclamaciones a veces implican razonamientos: por qué es peligroso poner los dedos en un enchufe, por qué no está bien quedarse con el dinero encontrado en el suelo en la clase. Como apuntan estos ejemplos las explicaciones pueden referirse a objetos naturales o a sujetos personales o sociales pero en cualquier caso apelan a un orden lógico y unas estructuras objetivas.

Hablando así el profesor acostumbra a los alumnos a un uso básicamente informativo y discursivo del lenguaje. Y podemos intentar señalar las características específicas de este uso.

El diálogo pragmático tiene por objeto algo que al hablante en aquel momento directamente le interesa, está además abocado a la acción y con frecuencia está además afectivamente cargado. En cambio en el diálogo del profesor con los alumnos aquello sobre lo que se habla no es algo que previamente esté en el centro de interés de éstos sino que el maestro ha de ingeniárselas para provocar y atraer su atención, y el resultado de esta atención no será una acción inmediata sino la profundización en el conocimiento de lo que se está hablando, pero hablando de una forma determinada. Comparando con el diálogo pragmático el lenguaje informativo podemos calificarlo de más escueto. Disminuye la gesticulación, las exclamaciones, las palabras exclusivamente afectivas y las que sirven para atraer la atención o mantener el diálogo en marcha y predominan en cambio las palabras significativas. Estas a su vez se utilizan con precisión y si es preciso se definen previamente, lo que es imprescindible en el caso de palabras no conocidas con anterioridad. En cuanto a las frases son frases completas evitando, en la medida de lo que es frecuente en el diálogo oral, las frases que se inician pero que se interrumpen y vuelven a iniciarse intentando una mejor formulación pero de hecho sobreentendiendo significados y para evitarlo las frases se enlazan firmemente entre sí pero el enlace gramatical explicita alguna relación interna de lo que se describe o explica y el orden de sucesión de las frases se corresponde de alguna manera con la estructura interna de lo descrito o narrado.

Así verbalmente, por medio del lenguaje se profundiza en el conocimiento de la realidad. Y a la inversa los nuevos conocimientos adquiridos se expresan también verbalmente y perfeccionan el instrumento verbal. Una vez el maestro ha explicado y el alumno ha entendido lo que es una flor o una presa

de riego estas palabras adquieren un significado más rico y más complejo y pueden ser utilizadas con más precisión y con más eficacia. Aun admitiendo que el progreso en el conocimiento de cualquier realidad y por tanto en el significado de cualquier palabra puede ser indefinido.

Decir, como acabamos de hacer, que la tarea lingüística principal de la escuela sea el enseñar al alumno a utilizar el lenguaje para "clarificar la realidad" y por tanto para entenderla mejor parece estar en contradicción directa con la tendencia actual a situar la comunicación en el centro de los objetivos escolares.

La contraposición sin embargo tiene mucho de ilusoria. Para explicar a un interlocutor algo que desconoce -las reglas del juego, por ejemplo- lo primero que hace falta es conocer las reglas del juego y no sólo en la práctica sino como un conjunto de relaciones expresables verbalmente y ser capaz de traducirlas en un discurso coherente. Y cuanto más sistematizado esté este conocimiento más clara y comprensible podrá ser su exposición. Por supuesto que para transmitir este conocimiento a un interlocutor hay que tener en cuenta su capacidad de comprensión y su nivel previo de conocimientos sobre el tema y también hay que dosificar y programar la información que se le ofrece y comprobar periódicamente que asimila lo que ha oído o dicho, de otra manera que hay que tener en cuenta lo que antes llamábamos las reglas y las exigencias del diálogo. Pero todo ello supone previamente la organización verbal del conocimiento que se pretende transmitir. O sea que no tiene sentido oponer la función cognoscitiva del lenguaje a la función comunicativa, que son en todo caso complementarias. Como afirma el aforismo clásico "lo que se concibe bien se expresa claramente", a lo que podemos añadir que lo que se expresa claramente es más fácilmente comprensible por un interlocutor.

Tampoco tiene por tanto sentido centrar, como a veces se hace, en esta oposición la diferencia entre la pedagogía tradicional del lenguaje y los enfoques modernos, habrá a lo sumo una diferencia en el énfasis concedida a una u otra función, pero las dos son irrenunciables. La verdadera diferencia, y esto sí que hay que reconocerlo, está en la manera de procurar el desarrollo de ambas funciones. La escuela tradicional tiende a suponer que el dominio de la capacidad lingüística es el resultado directo del aprendizaje de la gramática, hoy tendemos a ser más bien escépticos sobre las virtudes pedagógicas de la gramática especialmente en la infancia y confiamos más bien en la eficacia del propio diálogo escolar.

La razón de esta desconfianza no es difícil de señalar. La enseñanza de la gramática sólo puede tener sentido y consecuencias para el alumno si se apoya en la reflexión sobre su propia práctica lingüística, pero esta reflexión -lo que se llama el uso metalingüístico del lenguaje- sólo es posible en forma sistemática después de la infancia y por tanto en una época relativamente avanzada de la escolaridad.

Que el proceso del aprendizaje escolar está montado sobre el diálogo maestro-alumno y que este diálogo es el mejor medio para hacer progresar el lenguaje del alumno es una afirmación fácil de aceptar. A condición, claro, de que el diálogo realmente exista.

Desde el momento en que la comunicación verbal adquiere una función informativa los enunciados que lo constituyen se organizan en un discurso, que puede ser muy extenso y que toma distintas formas: la exposición, el relato, la argumentación...cada una de las cuales tiene sus reglas propias. Pero lo que ahora quiero destacar es que el discurso informativo con facilidad se hace independiente del interlocutor concreto. Una descripción, o un relato, o una argumentación pueden presentarse exactamente en la misma forma a otro interlocutor, a cualquier otro interlocutor o simultáneamente a un grupo de interlocutores como pueden ser los alumnos de una clase. En estos casos el interlocutor deja de serlo y se convierte en un mero oyente, y no hace falta añadir que la substitución del diálogo informativo por el discurso informativo ocurre muy a menudo en la enseñanza. Y con la introducción del texto escrito la eliminación del diálogo se hace casi inevitable.

Probablemente esto es lo más importante que hay que decir sobre el tema que nos ocupa. El discurso informativo del maestro, sea descriptivo, narrativo, argumentativo, le obliga a emplear un lenguaje adecuado, conceptualmente rico y riguroso, claramente estructurado y adecuado además a la capacidad de sus oyentes. Pero el discurso informativo del maestro por ejemplar que sea no basta para desarrollar en el alumno esta forma de uso del lenguaje y que ésto sólo ocurrirá si el discurso se integra en un diálogo con el alumno.

El diálogo es necesario en primer lugar para comprobar si el interlocutor y en esta caso el alumno asimila la información que recibe: pero el diálogo es necesario además y sobre todo para obligar al alumno a producir a su vez un lenguaje informativo, para obligarle a describir y a relatar y a argumentar y

para acostumbrarle a tener en cuenta los conocimientos y los puntos de vista de su interlocutor. Ello es especialmente claro en el uso discursivo y argumentativo del lenguaje cuando el diálogo ya no consiste sólo en un intercambio de informaciones sino que lleva a profundizar en común en el conocimiento de un objeto o de una parcela de la realidad. Y aún podemos añadir que todo razonamiento, incluso el que se despliega en la intimidad de una conciencia, tiene una naturaleza dialogal.

Nada de esto constituye ninguna realidad. Todo profesor lo sabe y toda la pedagogía occidental de Sócrates a Piaget se ha basado en este codescubrimiento de la realidad. Pero desafortunadamente también sabemos con que facilidad se olvida. Los maestros en clase "hablan demasiado" pero no dialogan, hacen hablar poco a sus alumnos y en todo caso si hacen preguntas es para asegurarse de que prestan atención.

Con la introducción de la lengua escrita esta reducción del alumno a un papel pasivo en relación con los usos informativo y discursivo del lenguaje en su forma escrita se reduce a su recepción, el alumno lee y debe esforzarse por comprender lo que lee pero la producción de lenguaje escrito que la escuela espera de él es mucho menor y en gran parte lo que se le pide que produzca es mera repetición o glosa del texto leído. Y por otra parte desde la introducción del texto pedagógico escrito, el discurso oral del profesor se supedita en gran parte al texto escrito y se reduce al comentario de éste.

En resumen podemos decir que la escuela parece suponer que la simple recepción del discurso pedagógico -escuchar y leer- basta para mejorar la calidad del lenguaje del alumno y su eficacia como instrumento de organización del pensamiento.

La norma lingüística

La escuela no se limita a estimular una determinada manera informativa y reflexiva de usar el lenguaje sino que al mismo tiempo y a menudo con más insistencia recomienda y preconiza determinadas formas y estructuras lingüísticas y desaconseja y condena otras que el alumno utiliza o puede utilizar. Lo cual equivale a decir que la escuela reconoce una norma lingüística -

una manera correcta de hablar- y que pretende moldear la lengua de sus alumnos de acuerdo con esta norma. En ciertos lugares la norma ha sido formalmente establecida por una institución pública y ha sido incluso sancionada por la autoridad política, en otros lugares en cambio parece ser simplemente el resultado de un consenso social, aunque en realidad en todas partes la norma lingüística es a la vez un cuerpo de decisiones concretas y unos mecanismos sociales que presionan con más o menos fuerza para imponerlas. En todos los lugares además la recepción de la norma por parte de la institución escolar se hace por una doble vía: los programas y directrices pedagógicas para la enseñanza de la lengua por un lado y los textos (manuales, diccionarios, crestomatias) por otros.

La escuela centra la enseñanza de la lengua correcta en la enseñanza de la gramática y en los ejercicios gramaticales. A pesar de la indiscutible importancia de esta reflexión he aludido ya a sus limitaciones. En realidad la presión de la escuela en favor de la norma lingüística se produce en la práctica cotidiana, estimulando ciertas formas lingüísticas bien ofreciéndolas como modelos, bien elogiando su uso y sobre todo censurando y reprimiendo otras por considerarlas opuestas a la norma.

Las forma lingüísticas que la escuela censura pueden distribuirse en los siguientes apartados:

I. Errores semánticos y gramaticales .- El niño a lo largo de su desarrollo lingüístico enriquece su vocabulario y adquiere progresivamente el uso de las reglas morfológicas y sintácticas. Pero a veces utiliza una palabra sin conocer el significado que le dan los demás o combina palabras ignorando las reglas morfosintácticas o incluso aplica las reglas morfosintácticas en casos en los que el uso común no lo hace ("rompido" en vez de "roto"). Podemos incluir aquí también los defectos de pronunciación y los errores en relación con las reglas de la lengua escrita: lectura y escritura puede imponerla sin problemas.

II. Vulgarismos.- Con mucha frecuencia la escuela rechaza formas de expresión verbal que el niño utiliza a pesar de que son comprensibles y por tanto útiles para la comunicación y la información porque son socialmente inaceptables o poco apreciadas. Esto significa que la escuela da por supuesto que la norma lingüística coincide con la forma de hablar de los medios socia-

les "educados" y por tanto que las expresiones características del lenguaje de las clases sociales inferiores: trabajadores, campesinos, grupos marginados... deben evitarse o proibirse.

No es fácil establecer el catálogo de los elementos característicos de esta lengua vulgar porque mientras la lengua culta tiende a la uniformidad los vulgarismos varían con los lugares y con los grupos sociales. Pero cada maestro y cada centro de enseñanza conoce por experiencia las formas vulgares que utilizan sus alumnos y que son las propias del lugar y del grupo social al que pertenecen. Y es frente a esta modalidad determinada que intenta, por contraste, valorar la lengua culta y su norma lingüística.

Un caso particular lo constituye la "lengua sucia" que puede considerarse vulgar pero que se encuentra en todos los niveles sociales aunque los niños de ciertos niveles han estado menos expuestos a ella o se han acostumbrado a reprimirla ya en el seno de su familia.

III. Dialectismos .- Cualquier lengua no se habla de la misma manera en todo el territorio que ocupa sino que presenta diferencias locales importantes. Generalmente la norma se ha desarrollado a partir de la variedad propia de un lugar determinado mientras las otras variedades se consideran dialectos de la misma lengua. La escuela intenta con más o menos empeño imponer la norma lingüística frente a las variables dialectales y más concretamente frente a la propia del lugar donde radica la escuela. Es cierto por otra parte que los distintos dialectos de una misma lengua no tienen el mismo prestigio, o mejor desprestigio, social y no son por tanto tratados por la escuela del mismo modo.

IV. Extrangerismos .- A veces lo que entra en contacto con la norma lingüística no es una variedad dialectal sino la influencia de otra lengua. Esta influencia mutua entre lenguas próximas se ha producido siempre pero en nuestros tiempos en que los medios de comunicación a distancia son abundantes y omnipresentes la posibilidad de que una lengua de uso y prestigio internacional repercuta sobre otras se ha hecho mucho mayor. Basta pensar en la presión que ejerce el inglés sobre las demás lenguas, presión detectable en los escolares de cualquier centro en el ámbito del Estado Español cualquiera que sea la lengua de la enseñanza.

Pero si en un lugar, y éste es también el caso de ciertos territorios autónomos en el Estado Español, dos lenguas tienen algún tipo de oficialidad o de cooficialidad o simplemente tienen las dos un uso generalizado se ejercerá una influencia mutua de cada una de las dos sobre las otras y la escuela tendrá que hacer un esfuerzo constante por reprimir las interferencias y mantener la pureza de cada una de las dos en el habla de sus alumnos.

V. Neologismos.- Una lengua no constituye un sistema estático sino por el contrario dinámico y en continuo cambio, continuamente surgen y se difunden palabras nuevas mientras otras dejan de usarse y acaban por perderse. Este cambio tiene muchas veces razones objetivas, la existencia de nuevos objetos físicos o de nuevos hechos culturales provoca la aparición de palabras nuevas para designarlos, pero a veces también el cambio, como en tantos ámbitos de la vida social, parece responder simplemente al deseo de cambiar y al juego de prestigios que así se produce. Estos cambios lingüísticos producidos por los usos sociales o si se prefiere por la moda no afectan necesariamente a palabras nuevas sino que muchas veces lo hacen convirtiendo palabras y modos de expresión hasta entonces considerados como vulgares dialectales o extrangerizantes en prestigiosas.

Por su papel de transmisora de la norma la actitud de la escuela ante estos cambios es en principio conservadora aunque por tratarse de cambios que ocurren en el conjunto de la sociedad en la que la propia escuela se encuentra inmersa con facilidad acaba por plegarse a ellos.

La lengua estándar

Como conclusión de este comentario podemos decir que la escuela convierte la norma lingüística en un "modelo de la lengua" en función del cual intenta conformar el habla de sus alumnos. Este modelo supone sin embargo un compromiso entre exigencias contrapuestas, el modelo no puede caer en las incorrecciones de la lengua vulgar o de las variedades dialectales pero tampoco puede ser una lengua arcaica o una lengua exclusivamente refinada y pretenciosa como ocurriría si se adaptasen como modélicos exclusivamente textos literarios o científicos. Esta lengua unificada y "normal" que intenta difundir la escuela es la que se denomina a veces lengua "estándar".

Debemos añadir todavía que la escuela es perfectamente consciente de que el modelo de lengua "normal" y "común" que propone debe adaptarse a las distintas situaciones y usos del lenguaje y por tanto que el modelo implica variantes específicas según las funciones. No se habla de la misma manera en una conversación entre amigos que dirigiéndose formalmente a toda la clase ni se escribe de la misma manera una carta familiar que un trabajo académico o que un documento administrativo.

Pero lo más importante es notar que la lengua normal o estándar en su forma básica y en sus variedades funcionales por lo que tiene de compromiso entre tendencias opuestas aunque esté definida por especialistas expresa siempre un cierto consenso social. Decidir el punto de equilibrio entre una lengua vulgar y populachera y una correcta pero rebuscada y pedante, o el grado de tolerancia a las variedades dialectales que no rompa la comunidad de la lengua son decisiones que pueden tomar especialistas en la enseñanza de la lengua pero que sólo serán efectivas si consiguen un apoyo colectivo.

Tal como ya he señalado antes, en los últimos años las opiniones de los especialistas en enseñanza de la lengua y el consenso social sobre este tema han variado sensiblemente. Hace unos años la escuela proponía el respeto escrupuloso de la norma lingüística y entendía que la traducción de la norma en modelo de lengua se identificaba con la lengua culta, actualmente en cambio el ámbito de tolerancia para las transgresiones de la norma se ha ampliado considerablemente y se ha multiplicado el repertorio de modelos de lengua aceptables. Así la escuela en vez de insistir exclusivamente en la imposición de un modelo determinado de lengua se esfuerza por admitir e incluso por utilizar, incluso cuando lo toma solo como punto de partida, la lengua de sus alumnos. Con lo cual la lengua utilizada actualmente en la escuela puede calificarse de más "vulgar", más "dialectal" y más "al día" y por ello más cerca de la "lengua de la calle" que hace unos años.

Esta evolución ha sido el resultado de varios motivos convergentes:

1. En la medida en que se considera que la primera función del lenguaje es la comunicación, incluso si no se considera que esta función sea única o principal, hay que prestar una gran atención a la lengua oral y no relegarla sistemáticamente en favor de la lengua escrita como ha hecho la escuela tradicional.

2. Se ha demostrado que cualquier modalidad de lengua y no sólo la lengua culta puede ser utilizada con eficacia para la transmisión de la información y para la reflexión.
3. La preferencia de la escuela por un modelo de lengua culta y su rechazo de otros modelos tiene en último término motivos de preferencia social y pueden considerarse por tanto prejuicios sociales.
4. Este prejuicio resulta perjudicial y discriminatorio para los alumnos que llegan a la escuela hablando una variedad de lengua muy distinta del modelo que propone la escuela.

Cada uno de estos argumentos es perfectamente legítimo y en su conjunto bastan para justificar la evolución en la didáctica de la lengua a que me he referido. Sin embargo si, como a veces se hace, solo se tienen en cuenta estos argumentos, su última consecuencia lógica sería la renuncia a toda norma lingüística lo que haría contradictoria la enseñanza de la lengua. Conviene añadir por tanto algunos comentarios críticos que recuerden la necesidad de enseñar una lengua común y de enseñar a usar la lengua de la manera más precisa y racional posible.

Una lengua común

Una lengua es un conjunto de signos arbitrarios que reciben su carácter significativo del hecho de ser compartidos por los miembros de una colectividad. Llamar "sol" al astro que nos ilumina es una convención, podríamos llamarle de cualquier otra manera pero sólo porque todos los hablantes de una misma lengua coincidimos en llamarle así podemos entendernos. Y lo que es cierto para el vocabulario lo es también para la pronunciación y para las reglas morfosintácticas. Cuando se introduce la escritura y no digamos los medios modernos de comunicación de masas el ámbito del uso de una lengua se amplía extraordinariamente y puede ser utilizada no sólo por muchos hombres sino por hombres muy separados en el espacio e incluso en el tiempo. Pero así la necesidad de normas comunes, de un diccionario, de una gramática y de unas reglas de pronunciación y de escritura, se hace más evidente. Y por supuesto sólo a partir de unas reglas comunes es posible proponer la enseñanza de una lengua.

Una buena demostración de ello lo constituyen las lenguas minoritarias. Cuando una lengua que tradicionalmente no ha tenido apoyo político o que ha sido preterida en favor de otra lengua se convierte en signo de identidad de una colectividad y reclama el derecho a su uso público en todos los cambios y también en la escuela lo primero que debe hacer es formular el conjunto de las reglas que la constituyen como un sistema integrado y coherente.

Este proceso de formulación de las normas, llamado a veces normalización y a veces normativización, no acostumbra a ser fácil. Una lengua que ha existido en estas condiciones acostumbra a ser una lengua muy diversificada con grandes diferencias dialectales y acostumbra a ser también una lengua muy contaminada por el contacto y la imitación de otras lenguas. Al mismo tiempo su vocabulario acostumbra a ser insuficiente para las necesidades de la vida moderna. De manera que el establecimiento de unas normas unitarias es difícil y corre el peligro de producir una lengua artificial más o menos alejada de la lengua realmente hablada. Y sin embargo los defensores de la lengua minoritaria no pueden renunciar a hacer este esfuerzo porque saben que sin él la lengua no puede sobrevivir. Y una vez formulada la norma su aceptación y su defensa se identifican con la aceptación y la defensa de la comunidad que la habla. Y la escuela en una lengua minoritaria no sólo basa su enseñanza de la lengua en la norma aceptada como es lógico sino que normalmente su esfuerzo por mantener la "pureza de la lengua" será mayor que en una escuela en lengua mayoritaria por la simple razón de que la lengua minoritaria se siente más amenazada.

Este comentario sólo pretende recordar que la existencia de una norma lingüística como tal es ineludible. Otra cosa es que el modelo de lengua que refleja la norma se fije con criterios más o menos escritos o menso laxos lo que evidentemente está determinado por razones sociales.

Una lengua precisa y flexible

En la década de los 50 y ante el escándalo que provocó el comprobar que a pesar de la profunda democratización del sistema educativo inglés, el fracaso escolar continuaba siendo mucho más frecuente y la llegada a la Universidad mucho más difícil en los niños procedentes de medios populares.

Bernstein emitió la sospecha de que el fracaso podía tener una raíz lingüística. Aunque todos los niños de Inglaterra hablen el inglés los niños de los medios populares hablan una variedad de lengua inglesa, Bernstein decía un "código", distinta de la que hablan los niños de la clase media o de los niveles altos de la sociedad. Y esta variedad de lengua que se habla en los hogares con mayor educación formal está más cerca del inglés que utiliza la escuela que no el que se habla en los medios populares, con lo cual el niño que procede de un medio trabajador o rural o subrural o marginado se encuentra en la escuela en clara desventaja por este hándicap lingüístico.

Aunque Bernstein no tuvo éxito en sus intentos de caracterizar empíricamente los dos códigos, sus ideas encontraron una gran aceptación y alentaron iniciativas pedagógicas en favor de una educación compensatoria de tipo lingüístico para estos niños. Pronto sin embargo se elevaron voces que criticaban ásperamente el punto de vista de Bernstein acusándole de desvalorizar la lengua de los medios populares o de la clase trabajadora. Acusación no desprovista de fundamento pues es cierto que Bernstein dice explícitamente que en los medios populares el lenguaje tiene un uso sobre todo emotivo y pragmático, mientras que en los medios más cultivados se añade a estos usos primarios un uso más objetivo y reflexivo, lo que se corresponde con la práctica escolar.

El argumento principal de esta postura opuesta a Bernstein lo constituían y siguen constituyéndolo los estudios de LABOV sobre los negros de los suburbios neoyorkinos, que hablan un inglés fuertemente modificado que resulta difícil de entender para los extraños y que generalmente se considera como un medio de expresión pobre y primitivo. LABOV logró demostrar que los jóvenes negros utilizando esta lengua conseguían una eficacia comunicativa comparable a la que alcanzaban los adolescentes blancos usando un inglés "correcto" en un medio cultivado. Otros estudios emprendidos en direcciones parecidas han demostrado que cuando los profesores juzgan de la riqueza conceptual y la lógica interna de las redacciones producidas por sus alumnos están más influidos de lo que ellos se dan cuenta por la caligrafía, la ortografía y los modismos propios de los distintos medios sociales. Y casi resulta superfluo recordar que los niños inmigrantes de niveles sociales bajos porque se expresan con dificultad en la lengua del país que les acoge son sistemáticamente desvalorados en sus resultados escolares.

Como ya he señalado la aceptación incondicional y exclusiva de estos argumentos conduciría a la aceptación pura y simple de la lengua de los alumnos y a la renuncia a toda pedagogía de la lengua. Un punto de vista más equilibrado puede resumirse así:

Es cierto que en muchos casos los alumnos llegan a la escuela hablando una variedad de lengua sensiblemente distinta de la que se usa en la escuela y que esta diferencia tiene un fundamento social, lo que con facilidad provoca la discriminación del alumno. Para ser fiel a sus propios objetivos la escuela debe esforzarse por tanto para luchar contra esta discriminación del alumno. En el campo lingüístico esto significará la aceptación del hecho de que el alumno posee esta variedad lingüística y por tanto se expresa normalmente en ella e incluso la utilización de esta variedad por la propia escuela en su comunicación con el alumno al comienzo de la escolaridad o incluso indefinidamente.

Pero al mismo tiempo la escuela no puede olvidar su responsabilidad de que el alumno llegue a disponer de un instrumento lingüístico adecuado para el análisis y la reflexión y que le permita tener acceso a la información científica, técnica o literaria del mundo contemporáneo. Para alcanzar este objetivo la escuela deberá entrenar sistemáticamente al alumno, tal como ya hemos visto, en el uso analítico y reflexivo del lenguaje, un entrenamiento que en su propio ambiente familiar y en su propia variedad lingüística ha sido muy reducido. Este uso a su vez requiere un vocabulario cada vez más rico y más preciso y unos recursos sintácticos más diferenciados y flexibles que permitan reflejar mejor la realidad y las propias opiniones y en principio este vocabulario y esta sintaxis son los de la lengua culta.

Es evidente que cualquier variedad lingüística, el inglés de Harlem por ejemplo, podría utilizarse sistemáticamente para el análisis y la reflexión y que al hacerlo adquiriría el vocabulario técnico y la riqueza sintáctica adecuada para estos usos, dicho de otro modo se convertiría en una lengua culta. Pero mientras esto no ocurra la única posibilidad que tiene el adolescente de Harlem de llegar a leer y asimilar un tratado de física o una revista de crítica literaria es a través de la variedad de lengua en la que estas interpretaciones de la realidad han sido elaboradas y reproduciendo el proceso verbal de su elaboración. La escuela no puede renunciar a ofrecer esta competencia a sus alumnos cualquiera que sea su procedencia socio-cultural, sin renunciar al mismo tiempo a sus ideales democráticos.

Pluralidad de modelos y de funciones

Los comentarios hechos hasta aquí pueden resumirse diciendo que la escuela promueve el desarrollo del lenguaje infantil haciéndolo pasar de un uso principalmente pragmático y afectivo a un uso analítico y reflexivo. Este proceso que pone al lenguaje en estrecha relación con el pensamiento se acompaña de un proceso paralelo de enriquecimiento y de unificación, cualquiera que sea la variedad lingüística que utilicen los alumnos al llegar a la escuela a lo largo del período escolar adquieren el vocabulario y los recursos sintácticos propios de la lengua académica.

Pero la influencia de la escuela no se ejerce solo en el sentido de la uniformidad. Al mismo tiempo que unifica las estructuras lingüísticas de sus alumnos promueve la variedad de sus formas expresivas según las diferentes situaciones en las que se emplea el lenguaje y según las distintas funciones que se pretende que cumpla. Desde los comienzos de la escolaridad el niño aprende que no se habla sólo para satisfacer las necesidades inmediatas sino que se habla también para ejercer una curiosidad desinteresada sobre la realidad que nos rodea. Y que no se habla de la misma manera en el aula que en el patio de juegos, con la profesora o con los compañeros. Y que aquello que se pretende comunicar impone también sus reglas a su expresión verbal, que el describir, el relatar o el argumentar tienen estructuras propias y diferenciadas. Y hay también funciones muy distintas de informar que el niño descubre o refuerza en el ámbito escolar, así una función lúdica y poética que el niño descubre por sí mismo y que la escuela puede impulsar y orientar y una función metalingüística en la que habría que fundamentar la enseñanza de la gramática.

Con la introducción de la lengua escrita la variedad de situaciones en las que puede utilizarse el lenguaje así como la variedad de funciones que puede cumplir aumenta considerablemente igual como aumenta el repertorio de modelos que pueden servir de pauta en cada caso. En el marco de la propia escuela el alumno entra en contacto con textos narrativos recreativos y en la medida en que la escuela esté a la altura de su tarea con textos literarios y también con textos periodísticos. Así se familiariza con el hecho de que los textos que cumplen distintas funciones tienen también distintas características lingüísticas. Y al mismo tiempo que le pone en contacto con distintos tipos de textos la escuela le propone la producción de textos originales -re-

daciones- de contenido descriptivo y narrativo que deben cumplir las normas de la lengua correcta y que toman como modelo los textos leídos e incluso le estimula a utilizar la lengua escrita para ayudarse en su trabajo escolar -tomar notas-, para corresponder con otros -escribir cartas-, o incluso verter por escrito sus experiencias -llevar un diario- o ejercitarse en la producción literaria. En todos estos casos el alumno descubre pronto que a cada función le corresponde un estilo diferenciado, lo que implica apoyarse en modelos reconocidos como aceptables en cada caso.

Podemos decir por tanto que el resultado último de la educación lingüística consiste no sólo en el dominio de una lengua correcta, precisa y flexible sino también en la capacidad de utilizar en cada situación y para cada función que puede cumplir el lenguaje la variedad de lengua adecuada. Y la experiencia cotidiana nos lo confirma para los usos orales de la lengua y con más claridad todavía por los usos escritos. El individuo que sólo ha recibido una instrucción elemental es capaz de escribir pero su producción escrita es totalmente uniforme, utiliza los mismos elementos léxicos y sintácticos, la misma manera de organizar el contenido, el mismo estilo expositivo -vocabulario básico, frases simples, fórmulas estereotipadas, enumeración acumulativa de los datos...- tanto si escribe una carta familiar como si redacta un aviso o toma unas notas para recordarse algo así mismo. En cambio el individuo que ha recibido una instrucción superior y ha sido entrenado en la utilización del lenguaje es capaz en cada situación de adaptar la estructura lingüística y el estilo de lo que dice a la intención con que lo dice y por tanto a la función que pretende que cumpla el discurso o el texto que produce. Habla de una manera distinta en el comedor de su casa que en un grupo de amigos y de manera distinta en su despacho profesional que ante un público que pueden ser los mismos de un tribunal de justicia o los alumnos de su clase, y de manera distinta a un colega que le pide un consejo que a un periodista que le entrevista. Y escribe con un estilo claramente distinto si lo que produce es una carta familiar, una nota de lectura, un documento administrativo, un informe profesional o un diario íntimo. Y todavía en cada uno de estos apartados podríamos precisar más y notar que el informe profesional es distinto en su estilo, incluso si no lo es en la información que ofrece, según los conocimientos técnicos y la mentalidad del destinatario, y que la carta familiar puede ser fría y distante o cordial y afectuosa, estrictamente protocolaria o personal y apasionada...

En este hecho podemos apoyar dos comentarios complementarios, los dos importantes para el tema que nos ocupa.

El primero se refiere al papel de los "modelos lingüísticos". Se habla a veces como si la expresión verbal, tanto la oral como la escrita, empezase por ser espontánea y por tanto personal para adaptarse progresivamente a los modelos que se le proponen, forzosamente colectivos e impersonales. Y la escuela sería primera responsable por esta imposición de modelos y consiguiente pérdida de la espontaneidad. Pero los datos aducidos invitan a razonar más bien en sentido contrario. La expresión oral en gran parte y la escrita totalmente empiezan por apoyarse en fórmulas recibidas, muy simples, escasas en número y totalmente monótonas y sólo en la medida en la que el sujeto llega a dominar el instrumento lingüístico y en la medida en que se ha hecho capaz de reproducir modelos muy distintos que puede sentirse libre para producir una expresión verbal original y personal.

El segundo se refiere al "handicap lingüístico" ligado a ciertos medios socioculturales. Bernstein pensaba que los niños de la clase media y de los medios culturales favorecidos recibían de su ambiente familiar un "código lingüístico", una variedad de lengua inglesa, parecido al código que utiliza la escuela. Los niños de medios sociales populares y menos instruidos reciben de su ambiente otro "código lingüístico" que es también una variedad del inglés pero más lejana de la que utiliza la escuela. Los detractores de Bernstein aceptan que los códigos son distintos pero niegan que el uno sea superior al otro por sus cualidades intrínsecas. O sea que tanto Bernstein como sus detractores coinciden en afirmar la existencia de dos códigos que se corresponden con dos medios sociales. A partir de lo que he dicho a lo largo de este capítulo sobre la evolución de las funciones del lenguaje y sobre las variedades de lengua ligadas a las distintas funciones creo es posible proponer otra interpretación.

No se trata de que unos posean un código y otros un código distinto sino de que unos tienen una sola manera de utilizar la lengua y un solo código o modalidad de lengua mientras otros han iniciado ya una pluralidad y contraste que irá aumentando con el tiempo.

El niño que crece en un ambiente popular y culturalmente poco cultivado empieza a hablar igual que cualquier otro niño haciendo un uso afectivo y

pragmático del lenguaje y sólo muy lentamente le añadirá un uso informativo que progresivamente se intelectualizará. Pero como en el medio que le rodea este uso analítico y discursivo del lenguaje está muy poco desarrollado y utilizado su progreso en este sentido será pequeño. En cambio el niño que crece en un ambiente culturalmente más elaborado aunque empieza a hablar de la misma manera pragmática pronto se ve impulsado a utilizar sistemáticamente estos nuevos usos y empieza por ello a dominar unos y otros. También por la presión de su ambiente está más acostumbrado a poner en relación su lenguaje con la categoría de su interlocutor y con el tipo de relaciones que sostiene con él. Al llegar a la escuela este niño se encuentra favorecido en un doble sentido: porque habla una lengua cercana a la de la escuela y también porque está más avanzado en el proceso de diferenciar las distintas funciones del lenguaje y de utilizar variedades diferenciadas de lenguaje para cumplirlas, lo que como hemos visto es una de las tareas principales de la escuela. El niño que no ha recibido este estímulo ambiente lleva un claro retraso en este proceso y se encuentra por tanto en una situación menos favorable.

Pero quizás lo más importante es notar que este hándicap, producto de las prácticas lingüísticas de su medio ambiente, no se reduce al momento inicial de su ingreso en la escuela sino que repercute y aún en cierta medida se agrava a lo largo de toda su escolaridad. El niño de un medio social cultivado a medida que progresa en el dominio de la lengua "correcta" ve reforzado este dominio por la lengua de su propio ambiente y por las actitudes de las personas que le rodean, mientras lo contrario le ocurre al niño más desfavorecido cuyos eventuales progresos lingüísticos no encuentran apoyo en un uso extra-escolar. Y lo que es más importante todavía, el primero a medida que descubre en la escuela nuevas funciones del lenguaje y se familiariza con distintas modalidades de lengua para cumplirlas encuentra a su vez en su propio ambiente la ocasión y el estímulo para ejercitarlas. Piénsese en lo que significa la posibilidad de aficionarse a la lectura y la distinción entre distintos tipos de lecturas, la lectura "ilustrada" del periódico, el hábito de escribir carta a familiares y amigos y la valoración del estilo epistolar, el aliente a cualquier intento de producción poética... Las posibilidades de "ejercicio real" de los progresos lingüísticos y del desarrollo funcional del lenguaje es la auténtica ventaja del niño que crece en un ambiente cultivado y el gran hándicap para el progreso escolar del que crece en otro ambiente. Y compensar este hándicap es el gran reto con el que tiene que enfrentarse una escuela que quiera ser fiel a los ideales democráticos.

LOS OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN

Anna Camps

EUPP-E.G.B. Universidad Autónoma de Barcelona

El concepto de *educación lingüística* sobrepasa el marco escolar. Cuando el niño llega a la escuela ya sabe hablar y sabe muchas cosas sobre el lenguaje. Además aprende muchas otras fuera de la escuela. De todas formas la escuela es una institución que juega o debería jugar un papel importante. Por ello creo que ante la situación de crisis en que se encuentra la enseñanza de la lengua es urgente iniciar una reflexión sobre cuáles habrían de ser los objetivos de esta educación en el marco escolar.

Adopto el término de *educación lingüística* para destacar que los objetivos que la escuela se propone en este terreno no se pueden limitar al área de lengua, sino que han de tener un marco más amplio que involucre a toda la escuela y que no se pueden limitar a los aspectos de la mera instrucción lingüística porque el lenguaje implica al niño globalmente, como persona que piensa, que siente, que se comunica con su entorno.

Un breve repaso a la situación actual

La enseñanza de la lengua es la que más horas ocupa en el currículum escolar y la tendencia de maestros y programadores es la de darle cada vez más tiempo, pero en cambio se constata que los esfuerzos que se han hecho no se traducen en mejoras evidentes en el dominio de las habilidades lingüístico-comunicativas por parte del niño. La escuela llamada tradicional orientaba la enseñanza de la lengua hacia actividades de tipo analítico con unos objetivos claros y precisos. La lengua que se aprendía en la escuela era la literaria, escrita, y se sobreentendía que el análisis de esta lengua era una vía para entender su funcionamiento y para ir ajustándose a él con un criterio normativo. La escuela seleccionaba a los niños para unos ciclos superiores de enseñanza: primero el bachillerato y después la universidad. Lo que se tenía que hacer en la clase de lengua estaba claro para el maestro y también para los niños.

Diversos factores: políticos (democratización o generalización de la enseñanza básica), pedagógicos (que llevan a orientar la enseñanza hacia las necesidades e intereses del niño), y lingüísticos (que dan prioridad a lo oral frente a lo escrito), que permitieron que la escuela tomase conciencia de que en lo que respecta al aprendizaje de la lengua, lo más importante no era el análisis de un único modelo, sino la habilidad o la capacidad de usar la lengua tanto oralmente como por escrito. Quedaban así relegados a un segundo plano los objetivos analíticos, que a pesar de todo no se han abandonado completamente en la enseñanza de la lengua en la escuela. Pero hay un divorcio casi completo en los nuevos objetivos que la escuela se proponía y que iban orientados a la mejora de la expresión y de la comprensión oral y escrita, y los conocimientos explícitos que se daban y que estaban basados en el análisis gramatical. Los profesores tienen y con razón, la sensación de que la gramática no sirve para mejorar el lenguaje y no ven qué otra función puede tener.

La separación entre unos y otros objetivos se acentuó con la falsa ilusión renovadora del estructuralismo y de la gramática generativa, mal asimilados y distorsionados por los profesores y aún más por los autores de libros de textos. Podríamos decir que se asimiló y mal la letra, pero no el espíritu.

Habría ahora que considerar más de cerca cuál es la realidad en lo que respecta a las mencionadas actividades de expresión y de comunicación. En la escuela los niños hablan, componen textos libres, textos motivados, hacen ejercicios de vocabulario, leen cuentos, responden a las preguntas para demostrar si han entendido lo que han leído, etc... Y hay niños que se aficionan a leer, que le toman gusto al escribir pero en cambio, hay otros muchos, quizás la mayoría, a los que no hay forma de hacer progresar. Y los profesores de lengua no saben qué hacer: «Que escriban un poco cada día» «Que lean mucho». Pero los textos no están bien hechos y los libros se caen de las manos. Los profesores de las demás materias se quejan de que los niños no entienden lo que leen, de que no saben interpretar los enunciados de los problemas, de que no saben organizar sus ideas por escrito. Y el profesor de lengua se siente cada vez más culpable y no sabe qué hacer.

¿Qué caracteriza este acercamiento que se ha llamado espontaneísta de la enseñanza de la lengua en la escuela?

- a) Se basa en un concepto del individuo que se desarrolla por sí sólo y por tanto, la única cosa que han de hacer la sociedad y la escuela es no poner trabas a su desarrollo espontáneo. Aunque no de forma explícita, la lengua se considera una actividad natural, que se desarrolla, en gran parte, independientemente de cualquier intervención y en cualquier caso, en relación sobre todo con dotes innatas.
- b) Una segunda característica que puede ser consecuencia de la anterior pero también de la falta de modelos que permitan conocer en qué consisten los procesos de producción o de comprensión lingüística; del desconocimiento de los procesos de aprendizaje entre otros, es que no hay unos objetivos claros y secuenciados que permitan al profesor hacer avanzar al niño paso a paso. Las formulaciones de los programas de lengua son reveladoras de este programa. A todos los niveles encontramos objetivos como: «trabajar diferentes tipos de textos: la narración, la descripción y el diálogo!». En algunos casos incluso se hace referencia a textos científicos. Y no hay forma de que se especifique si el conocimiento ha de ser implícito, ni a qué nivel específico se ha de hacer este trabajo, etc... Por lo tanto el profesor enseña pocas cosas a pesar de que el niño hace muchas. Como consecuencia de esto es frecuente que se confundan objetivos con actividades. Hemos visto por ejemplo programaciones que se proponían como objetivos el trabajo de texto libre o explicar cuentos, sin que quede claro qué se pretendía con esto. Algunas investigaciones sobre la lectura en la escuela ponen de manifiesto, por ejemplo, que la comprensión lectora no se enseña, solo se comprueba.

Lo más grave de esto es que los niños no saben qué tienen que aprender, y por lo tanto, si van mal en lengua interiorizan, no una falta que si pusieran los medios podrían resolver, sino su propia incapacidad.

- c) Tampoco hay unos objetivos claros referentes a qué modelo o qué modelos de lengua ha de enseñar la escuela ni cuál es el tratamiento que los diferentes dialectos sociales y geográficos han de tener. En castellano, por ejemplo, no tienen ninguna consideración, más que de curiosidad, las hablas de Andalucía o de Extremadura (a pesar de lo mucho que se habla de la lengua del niño!). Por otro lado se abandona como único el modelo literario escrito, pero a menudo se sustituye por un lenguaje pseudo-literario, más bien folklórico, que confunde riqueza de lenguaje con cantidad de palabras, muchas veces alejadas del habla incluso culto actual. Esto es algo especialmente sobresaliente en la ense-

ñanza del catalán en la que predomina un deseo de recuperación lingüística por encima del aprendizaje de un catalán vivo.

Es frecuente la referencia a diversos registros del lenguaje y a la necesidad de adecuarse a las situaciones de comunicación. De todas formas aún se adivina un criterio jerárquico y no queda claro cómo se accede a los registros que el niño no domina al entrar en la escuela.

- d) La lengua es considerada casi únicamente como instrumento de expresión y de comunicación. No se considera la lengua como instrumento de conceptualización ni de aprendizaje a pesar de que estas funciones son implícitamente las dominantes en la escuela. Los programas de lengua hacen algunas veces referencia a la necesidad de trabajar textos de tipo científico, pero no hay una consideración profunda de las funciones heurística y referencial del lenguaje. En la clase de lengua, los textos en general no tienen una función profunda definida. Los niños escriben porque el profesor corrige los textos, que no tienen ningún otro receptor y además muestran muy a menudo que el niño no tiene nada que decir; que escribe por escribir. La relación entre el lenguaje y el pensamiento está completamente olvidada.
- e) La lengua escrita es tratada como si fuera únicamente una transcripción gráfica de lo oral. El espontaneísmo impide abordar el escrito como una elaboración compleja que exige alejamiento y reflexión.

La consecuencia de todo esto es que, a pesar de su intención, la educación lingüística continua favoreciendo a aquellos que por su origen socio-cultural tienen acceso a modelos de lenguaje diversificados y adaptados a diferentes situaciones.

Las críticas a este enfoque de la enseñanza de la lengua en la escuela nos podrían hacer pensar que si marcamos unos objetivos específicos y precisos ya lo tendríamos todo resuelto. Nos podríamos dejar deslumbrar por un enfoque tecnocrático de la enseñanza de la lengua, olvidando la complejidad real del lenguaje y la imposibilidad de controlar todos los elementos que intervienen en su aprendizaje. Creo que las investigaciones actuales en el campo de las ciencias del lenguaje nos pueden ayudar a superar en parte la situación de indefinición de objetivos en que se encuentra la enseñanza de la lengua; pero las habremos de considerar en relación a todo lo que implica para la persona el uso del lenguaje. En este sentido, insistir en la necesidad de centrar la enseñanza de la lengua en un uso real y vivo me parece una

aportación fundamental a la enseñanza que la formulación de objetivos más precisos no nos debe hacer olvidar.

Ejes para la formulación de los objetivos de la educación lingüística

1. Las funciones del lenguaje

Si el objetivo de la enseñanza de la lengua fuera que el niño llegara a conocer la estructura de la lengua como sistema abstracto, lo que habríamos de tener en cuenta únicamente sería los conocimientos que la lingüística ha ido elaborando en este aspecto. Esta era la orientación implícita en los intentos de renovación de la enseñanza de la lengua que fueron surgiendo a partir de la divulgación del estructuralismo lingüístico y de la gramática generativa. La idea era que un conocimiento más científico de la lengua permitiría enseñarla mejor y por lo tanto la escuela sería más eficaz en la formulación lingüística de los alumnos. Y las críticas se dirigieron a la gramática tradicional y no al lugar que la gramática ha de ocupar en la educación lingüística básica, ni en la relación que ha de tener con el aprendizaje de la lengua oral y escrita. Lo único que se podía «renovar» desde este punto de vista, eran los contenidos de la enseñanza gramatical, es decir, los conocimientos sobre la lengua y no los que hacen referencia a cómo se usaba la lengua, que es lo que aparentemente se pretendía.

Parece claro que la escuela básica ha de enseñar a utilizar el lenguaje. Y por tanto, la formulación de los objetivos lingüísticos en la escuela ha de partir de la consideración de las funciones del lenguaje; es decir, de los usos que se hacen de él según las necesidades a que responde.

Ya hace tiempo que en el campo de la enseñanza se habla de las funciones del lenguaje. No creo que haya en nuestro país muchos alumnos de BUP y COU que no hayan oído hablar del esquema de funciones de R. Jakobson, pero ésto no ha tenido demasiada incidencia en la reorganización y en la revisión de los objetivos de la enseñanza. Puede ser que esta formulación estuviera aún demasiado ligada sólo a la lengua y poco a lo que las personas hacemos con el lenguaje. Seguramente una formulación como la de Halliday puede ser mucho más útil para orientar una enseñanza del lenguaje que pre-

tenda fomentar y mejorar su uso. Según Halliday, con el lenguaje podemos establecer relaciones con los otros (función *interactiva*); podemos obtener que una determinada cosa se haga (función *instrumental*); podemos regular el comportamiento de los demás (función *reguladora*). El lenguaje nos sirve para resolver problemas (función *heurística*); para describir la realidad (función *representativa*); para crear mundos posibles (función *ideativa o imaginativa*). Y también el lenguaje es expresión de la propia individualidad (función *personal*). Las funciones entonces, establecen una relación entre el lenguaje y el dominio no lingüístico. No entraré ahora en la consideración de cada una de estas funciones, sino que quisiera hacer una reflexión más general sobre las relaciones entre el lenguaje y los aspectos no propiamente lingüísticos con los que está relacionado, para ver algunas de las consecuencias que este enfoque podría tener en la enseñanza de la lengua en la escuela.

I. *La relación entre lengua y pensamiento* se da en un doble sentido: la lengua es posible gracias al pensamiento a la vez que permite al pensamiento articularse. Es decir, que la lengua es instrumento del pensamiento no sólo porque lo traduce en palabras sino también porque provoca y facilita el desarrollo de los procesos mentales que organizan los datos de la experiencia. En este aspecto los objetivos lingüísticos en la escuela habrían de referirse a cuáles son los medios lingüísticos para operaciones como la clasificación, la seriación, la comparación, para establecer relaciones temporales, casuales, espaciales, etc.

El énfasis en este aspecto me parece especialmente importante porque las programaciones lo han olvidado y han considerado la lengua sólo como instrumento de expresión y de comunicación. Considerar la relación entre lenguaje y pensamiento debería tener importantes repercusiones en la enseñanza. Citaré algunas:

- a) Si nos atenemos a la estrecha relación entre pensamiento y lenguaje será imprescindible considerar qué vehiculan las formas lingüísticas, y podremos tomar como punto de partida los aspectos nocionales, semánticos y funcionales de la lengua en lugar de focalizar la enseñanza en los aspectos formales. Si lo que pretendemos en la escuela es que el niño aprenda a decir cosas, a utilizar eficazmente el lenguaje, me parece claro que será en lo que quiere decir en lo que nos habremos de centrar y a partir de ésto buscar las formas más adecuadas para hacerlo. Si,

por ejemplo, lo que ha de hacer es narrar un hecho, está claro que una serie de frases ordenadas cronológicamente y enlazadas sólo por la conjunción *y* pueden expresar las relaciones temporales entre los hechos.

Ahora bien, ésto no permite ni tematizar ni focalizar unos hechos dándoles prioridad, por ejemplo. Para hacer ésto necesitaremos los enlaces temporales y la utilización de las formas verbales que indican anterioridad de unos hechos respecto a otros.

Otro ejemplo podría ser el de la relación causal y todas las posibles estructurales formales que la lengua tiene para expresarla.

b) La función ideativa o imaginativa no es sólo producto de las sensaciones, de la sensibilidad, sino que es fruto de las posibilidades que el pensamiento verbal ofrece a la persona. La capacidad de establecer nuevas relaciones o relaciones insólitas es propia de los humanos. Esta sería una razón más para rechazar el término *expresión* para referirse a las capacidades lingüísticas productivas que es lo que figura en la mayoría de los programas.

c) La mayoría de operaciones lógicas abstractas están relacionadas con el aprendizaje de las materias que no son propiamente lingüísticas. Ahora bien la lengua es instrumento esencial de la investigación y del conocimiento: efectivamente; sin la lengua no se podrían dar las descripciones científicas, ni la terminología, ni la sistematización de conceptos. En la clase de ciencias o en la de geografía, por ejemplo, el niño habrá de establecer y expresar relaciones temporales, habrá de formular hipótesis, habrá de hacer clasificaciones, habrá de ordenar en el espacio, etc... Y para hacer todo ésto hará servir como vehículo básico la lengua. Además, en relación con estas materias es como el niño aprende muchas cosas. Es decir, el niño utiliza la lengua en algunos de sus usos fundamentales fuera de los marcos del área de lengua. Y podría ser que estos aprendizajes lingüísticos fueran de los más importantes que efectúa en la escuela.

d) Justamente por la interrelación que hay entre lenguaje y pensamiento, se ha de tener en cuenta cuál es el tipo de interacción lingüística que se da en la escuela. Cualquier tipo de interacción no ayudará al desarrollo cognitivo del niño. Una enseñanza sólo verbalista o una enseñanza en la que la interacción vaya prioritariamente en la dirección maestro-niño, puede producir el efecto contrario, es decir, acostumar al niño a no entender, a no considerar la lengua como instrumento para comprender

y para organizar el conocimiento. Estas reflexiones sugieren que todo profesor es profesor de lengua, que debería tener la preparación suficiente para abordar este aspecto de la enseñanza que se está impartiendo. Y sugieren también la necesidad de plantear la importancia del lenguaje en todos los aprendizajes escolares.

II. *La lengua es un medio para establecer relaciones sociales*: permite a las personas comunicarse, actuar conjuntamente unas con otras, permite influir en los demás, etc... En este aspecto, en la escuela se ha de potenciar en el niño la capacidad de utilizar el lenguaje para relacionarse con interlocutores diversos, en diferentes contextos y con diferentes intenciones. Todo esto implica saber utilizar la lengua en su variedad de registros y funciones. Por eso la escuela ha de ofrecer al niño una amplia gama de situaciones comunicativas que le permitan ampliar los usos que ya dominaba al entrar en la escuela.

¿Qué puede hacer la escuela en este sentido?

a) En primer lugar habría que ver cuáles son las situaciones comunicativas que se dan o que se podrían dar en ella.

Hablábamos antes de la interrelación profesor-niño y en la relación enseñanza-aprendizaje; hacía referencia también al uso científico de la lengua. Ambos aspectos son inherentes a la tarea que tiene atribuida la escuela. Pero la escuela es una institución social en la que se pueden dar muy diversas situaciones de comunicación. En la escuela se toman decisiones a diferentes niveles, en algunas de las cuales pueden tener participación activa los alumnos; el resultado de las cuáles se ha de registrar y comunicar. Los niños hablan con los maestros en situaciones más o menos formales y de temas diversos; los niños hablan entre ellos con diferentes finalidades. La escuela puede establecer relaciones con personas e instituciones exteriores. Y todo esto se puede hacer con instrumentos como: asambleas, revistas, cartas, conversaciones telefónicas, comunicados, actos, etc. Éstas, entre otras, pueden ser situaciones reales en las que el lenguaje se utilice y que deberían fundamentar el aprendizaje de los diversos usos del lenguaje en la escuela.

b) La diversidad de situaciones comunicativas y de usos de la lengua lleva implícita la idea de que no hay una única manera buena y "correcta" de hablar o de escribir y otras incorrectas y malas, sino que hay formas adecuadas y otras no adecuadas de decir las cosas según variables

como las situaciones, el interlocutor o la intención. Tener en cuenta, por ejemplo, a quien se dirige una carta (a un amigo, al director de la escuela, a los padres, a una persona desconocida) hará cambiar la forma de decir las cosas y no querrá decir que una forma sea mejor que otra. Un tono formal para hablar con un amigo puede ser tan inadecuado como un tono coloquial para hablar con una persona que no conocemos y a quien solicitamos una entrevista.

- c) La capacidad de adecuar el lenguaje a la situación de comunicación tiene repercusiones en el aprendizaje del lenguaje escrito, en el que el receptor no está presente, y que podrá ser más o menos conocido y en el que el receptor no participa del contexto del emisor.

III. *La lengua es vehículo de expresión personal tanto racional como afectiva.* El enfoque que llamamos "espontaneísta" de la enseñanza de la lengua daba aparentemente prioridad a esta función del lenguaje. Y digo aparentemente, porque demasiado a menudo los niños escriben sólo para "componer un texto" que es lo mismo que decir que escriben por escribir. Me parece que muchas veces se ha olvidado que para poderse expresar se han de tener cosas que decir y se le han de poder decir a alguien. Se deben tener en cuenta tres cosas: que el niño tenga experiencias sobre las cuales pueda hablar, que considere que son interesantes para ser comunicadas y que tenga a quien comunicarlas. Todo ésto tiene implicaciones de todo tipo, desde psicológicas hasta sociales o sociolingüísticas. Los niños acostumbrados a que se les escuche considerarán con más facilidad que su mundo puede ser interesante para los demás.

De todo ésto quisiera ahora extraer una idea: La enseñanza de la lengua ha de basarse en el uso que de ella hace el niño. Hay que partir por lo tanto, de sus capacidades lingüísticas entendidas como la base sobre la cual construir, por enriquecimiento gradual, una competencia lingüística y comunicativa cada vez más amplia, variada y flexible, con el objetivo final de que llegue a ser un usuario consciente del lenguaje.

2. *Las habilidades lingüísticas*

Para poder hacer con el lenguaje todo lo que hemos dicho anteriormente, el niño tiene que ir dominando progresivamente unas habilidades lingüísticas

que en una sociedad alfabetizada son cuatro: dos referidas a la lengua oral: hablar y escuchar y dos referidas a la lengua escrita: escribir y leer. Todas estas habilidades lingüísticas están interrelacionadas y podríamos presuponer que hay transferencia entre unas y otras. Está claro por ejemplo que hay factores comunes entre las actividades productivas: hablar, escribir y entre las de comprensión: escuchar y leer.

Para poder programar los aprendizajes lingüísticos habríamos de partir de un mejor conocimiento de las estrategias que se utilizan para comprender y producir el lenguaje. Será necesario saber en qué consiste cada una; qué elementos lingüísticos y cognitivos intervienen en ellas; será necesario saber por ejemplo, en qué consiste el proceso de leer o el de escribir; en qué consiste entender; saber algo acerca de las estrategias que utiliza el hablante para ser eficiente en su comunicación, o el escritor para producir una obra que cumpla los objetivos que se proponía. Además, será necesario saber cuál es el proceso de aprendizaje de estas habilidades y cómo se va adquiriendo el dominio progresivo de las sub-habilidades que las componen.

Las investigaciones orientadas a estudiar los procesos cognitivos de estas habilidades han tenido aún poca incidencia en la enseñanza, especialmente en nuestro país, con el inconveniente de que implícitamente se siguen unos modelos que no favorecen el aprendizaje de la lengua. La programación de la enseñanza de la lectura será muy diferente si el modelo implícito que tiene el maestro supone que para llegar a ser un lector eficiente, es necesario primero reconocer las letras, después las palabras y así sucesivamente, y que comprender un texto es igual a comprender el significado de todas las palabras que lo componen, que si el maestro supone que hay conocimientos previos de todo tipo: grámicos, léxicos, sintácticos, semánticos, contextuales, del mundo, etc..., que interactúan en el momento de la lectura, que evidentemente consiste en extraer significado del texto.

La complejidad de elementos que inciden en cualquier acto lingüístico-comunicativo podría hacernos caer en la tentación de seguir el camino aparente más sencillo: analizar las habilidades necesarias y enseñárselas al niño de una en una. Si para escribir se ha de saber hacer letras, escribir palabras con ortografía correcta, utilizar el léxico adecuado, construir frases, saber componer párrafos, saber organizar el texto; podríamos pensar en programar y enseñar estos conocimientos uno tras otro: primero hacer letras, más ade-

lante escribir palabras y frases, y al final poder escribir textos. Parece racional pero tiene un problema: todos estos elementos están interrelacionados entre ellos y con aspectos no lingüísticos de la situación comunicativa. El acto complejo no es igual a la suma de los elementos aislados. Entender un texto no es lo mismo que entender el significado de cada una de sus palabras o de cada una de sus frases. Un escrito con buena letra, sin errores, con frases sintácticamente correctas, puede no ser un texto. Se aprende, entonces, a hablar hablando, a leer leyendo y a escribir escribiendo.

¿Cuál es en consecuencia el enfoque que puede permitir programar y trabajar aspectos determinados sin prescindir de la actividad global? La idea que me parece sugestiva, es la de la *focalización*. En un momento determinado se fija la atención en uno de los aspectos facilitando por diversos procedimientos (fragmentación de la actividad, dar aspectos resueltos, basarse en conocimientos previamente adquiridos, etc...). De esta forma el niño puede resolver un problema concreto sin verse agobiado por la complejidad de la tarea.

Un ejemplo puede ilustrarlo lo que quiero decir. Imaginemos que los niños de una clase se han encontrado con un problema: distribución de espacios, fiestas, etc... La reacción primera de los niños habrá sido discutirlo entre ellos; unos y otros habrán dado desordenadamente su opinión. Si el clima de la escuela es el adecuado, después habrán querido hablarlo con el maestro. En esta conversación el tono habrá sido diferente. Primero habrán de dar la información que permita al maestro situarse y después, en interacción con él, habrán ido dando sus opiniones, quizás más ordenadamente. Si el tema es bastante importante, pueden considerar que vale la pena hablarlo en la asamblea de clase. Esto exigirá redactar un orden del día en el que se formule el tema con brevedad. El debate durante la asamblea exige un cierto distanciamiento y un lenguaje más formal; se han de dar las razones de manera que puedan ser convincentes. Las conclusiones a las que se llegue habrán de ser redactadas, lo cual pone a los niños ante la evidencia de que no se puede escribir de la misma manera que se habla, que el escrito tiene sus exigencias. Podría ser también que de todo esto saliera la idea de explicarlo a los corresponsales, o en la revista de la escuela. En ese momento se encuentran en la situación de redactar un texto de tipo argumentativo. El maestro puede tener programado trabajar la estructura propia de este tipo de texto o en los enlaces que hay que utilizar y en algunos de estos aspectos podrá focalizar el

trabajo. Pero pensamos que los niños ya tienen "mucho trabajo hecho": han definido el problema, han formulado los argumentos, los han ordenado, han tenido que utilizar un lenguaje formal, han tenido que establecer relaciones de causa, consecuencia, etc... Todo esto son elementos que facilitan el trabajo que están haciendo.

De este ejemplo no quería que se dedujese que el objetivo es la actividad; en este caso hacer asambleas. Caeríamos en los problemas de la enseñanza espontaneísta de los que hablábamos. Si el maestro no tiene muy claro lo que han de aprender los niños con estas actividades es muy difícil que pueda organizar y tener en cuenta todos los aspectos que hemos destacado y otros que podríamos destacar. En el ejemplo que he puesto el maestro puede haber aprovechado y organizado la actividad porque tiene claros y formulados unos objetivos para el curso; por ejemplo, entre muchos otros los siguientes:

- Utilización de la lengua para convencer.
- Texto: escrito de tipo argumentativo.
- Registros: diferencias según el interlocutor o según la situación.
- Gramática: utilización de causales y consecutivas.

Dos ideas me parecen básicas para abordar una programación:

- a) Que estas habilidades se pueden aprender, que no dependen únicamente de las dotes innatas y que por esto tiene sentido una programación de lengua que se oriente a su enseñanza gradual y progresiva.
- b) Que el conocimiento que tenga el niño sobre la lengua podrá favorecer este aprendizaje; que no es suficiente el uso sin una reflexión sobre éste.

En consecuencia podríamos formular dos tipos de objetivos: 1. Los que se refieren a las funciones y situaciones comunicativas que permiten a los niños utilizar realmente el lenguaje y contrastar la funcionalidad de las nuevas adquisiciones y 2. Los que se refieren a los conocimientos que el niño ha de adquirir para que el progreso gradual sea posible, y que son de dos tipos: conocimientos sobre la lengua como código y conocimientos sobre los usos del lenguaje.

Unos y otros no han de ir por caminos divergentes ni paralelos, sino que los conocimientos que el niño va adquiriendo han de estar estrechamente relacionados con el lenguaje que aprende a utilizar.

La pregunta que nos debemos hacer ahora es si estos objetivos que son explícitos para el maestro han de serlo también para el niño. Mi opinión es que el niño ha de saber qué está aprendiendo para poder controlar él mismo su aprendizaje.

Como dice *Bruner*, el aprendizaje de una destreza «requiere poder reconocer los elementos de una tarea, su finalidad y las medidas que conducen a su consolidación». «Las habilidades requieren una capacidad para percibir y comprender la naturaleza de una tarea y para construir de acuerdo con una regla la respuesta apropiada para conseguir un cambio en el medio ambiente».

Ahora bien, el conocimiento y la comprensión de la tarea, no garantizan su dominio. Y aquí interviene la *práctica* que permite la automatización de algunos aspectos que facilitarán también la ejecución de la tarea completa. Por ejemplo, el dominio del léxico en un campo determinado o el no haberse de ocupar conscientemente de cuestiones ortográficas, o bien el conocimiento de una determinada estructura de texto. Como dice *Bruner* «no es la práctica, los resultados de la cuál nos son conocidos, lo que nos perfecciona. La práctica puede perfeccionar aquello que ya conocemos. Y gracias a este perfeccionamiento se libera la capacidad para un nivel de procesamiento más elaborado. Pero un estímulo no puede ser extraído del contexto de la acción sobre la cual incide».

Así pues, no por escribir mucho los niños mejoran sus escritos si no tienen medios para saber qué aspectos han de mejorar. Esta es la tarea del profesor de lengua: proporcionar al niño los conocimientos explícitos que le son necesarios para pasar de una práctica puramente espontánea a una práctica consciente del lenguaje.

3. *Los conocimientos sobre la lengua*

Seguramente todos estamos de acuerdo en la necesidad que el niño tiene de saber qué ha de aprender. Lo más difícil será llegar a un acuerdo sobre

cuáles han de ser los contenidos explícitos y su formulación. La dificultad no viene dada sólo porque puede haber diferentes puntos de vista, sino, principalmente porque las teorías de referencia a las cuales hemos de recurrir no ofrecen un corpus suficientemente unitario para que el profesor pueda apoyarse sin problemas. En el campo de la lingüística por ejemplo, son recientes los estudios sobre lingüística textual y además hay aproximaciones diversas. La gramática generativa sigue unos caminos que la alejan cada vez más de los conocimientos que pueda tener de ella el usuario. Y los enfoques funcionales de la gramática son relativamente recientes.

A pesar de que todo ésto constituye una dificultad muy grande a la hora de vernos en la necesidad de formular unos objetivos específicos, no por éso hemos de dejar de apuntar algunos caminos que nos permitan ir avanzando y que a la vez sirvan de demanda para aquellos que investigan en los campos de la lingüística y de la psicología.

No insistiré más en los conocimientos que sobre los usos de la lengua ha de adquirir el niño y entraré a plantear el problema de los conocimientos gramaticales.

¿Qué gramática han de saber los niños? Cada vez más se va viendo la necesidad de lo que podemos llamar una gramática pedagógica pero que yo prefiero llamar como propone M. Stubbs una *gramática del usuario*. No todos los hablantes somos ni hemos de ser lingüistas pero en cambio todos podemos y seguramente tendríamos que tener conocimientos suficientes de la lengua que hablamos y escribimos, conocimientos que nos permitieran un uso consciente de ella. Desde mi punto de vista, esta gramática ha de tomar como punto de partida las producciones lingüísticas en relación con los significados que vehiculan. Hablábamos de las relaciones causales. Pongamos un ejemplo:

*No saldré porque llueve
Como llueve no saldré*

Aparte de reconocer la relación lógica que hay entre las dos frases, podemos ver que para expresarla, la lengua dispone de estructuras diferentes, de enlaces diferentes; pero podemos darnos cuenta también de que la elección de una u otra de las frases no depende del capricho del que habla sino también de la situación, de lo que quiere destacar, de lo que presupone que el receptor

sabe. En el primer caso quizás el receptor sabe que salgo y yo no explico el motivo; en el segundo, lo que es conocido es que llueve y yo comunico la consecuencia que tiene este hecho.

Otro ejemplo: las gramáticas escolares explican el imperativo como aquella forma verbal que sirve para mandar, para conseguir que alguien haga alguna cosa. Pero está claro al menos para los niños, que si utilizan esta estructura fracasarán en su propósito. Mucho más a menudo usamos frases como: «¿Me podrías dar una hoja?» o «¿Sabe qué hora es?».

El aprendizaje de la gramática en la escuela tendría que partir de las producciones lingüísticas para llegar a un conocimiento básico del código que sea instrumento para un uso consciente de la lengua. Este enfoque permitiría que la clase de gramática no fuera una clase de definiciones terminológicas y de análisis, sino un lugar de investigación; de experimentación con el lenguaje donde los niños podrían comparar frases o textos, suprimir elementos, cambiarlos de orden, completar, etc..., para ver qué cambios de significado producen estas operaciones y poder sacar conclusiones. Vuelvo, pues a la idea inicial: partir de las necesidades que la utilización del lenguaje conlleva para, mediante los nuevos conocimientos que se van adquiriendo, mejorarlo.

Conclusiones

Para fundamentar los objetivos de la educación lingüística que la escuela ha de dar será necesario tener en cuenta:

- a) Que la escuela como institución es la que educa lingüísticamente al niño. Que no es sólo en la clase de lengua donde el alumno usa y aprende a usar la lengua.
- b) Que los conocimientos específicos han de servir para que aprenda a usar mejor y más conscientemente el lenguaje y deben orientarse al dominio de las cuatro habilidades básicas, para lo cual es preciso conocer los modelos de los procesos cognitivos implicados. Esto permitirá focalizar la enseñanza en el momento y en los aspectos concretos del proceso sin olvidar la tarea global. También será necesaria una gramática

de referencia que parta de las funciones y de los significados que las formas vehiculan.

- c) Que los objetivos han de ser explícitos para el maestro y también para los alumnos porque sin un control de lo que se aprende y la comprensión de lo que se practica, el aprendizaje no se da o puede ser muy lento.

La complejidad y la extensión de los conocimientos necesarios para llevar a cabo una tarea como la de orientar en el momento actual la enseñanza de la lengua en la escuela pide la colaboración de muchos campos de investigación. Sólo con la colaboración de maestros, psicólogos y lingüistas se podrá abordar la educación lingüística con ciertas posibilidades de tener en cuenta la complejidad del aprendizaje de uno de los instrumentos fundamentales del hombre: el lenguaje.

UNA NUEVA FORMA DE CONSIDERAR LA CAPACIDAD LINGÜÍSTICA

Peter Van de Craen & Ilse Humblet
Universidad de Bruselas

Resumen

En este artículo, se reconsidera la capacidad lingüística. Así como los recientes desarrollos en adquisición del lenguaje han investigado la comunicación prelingüística, la capacidad lingüística es considerada desde un punto de vista prelingüístico. Se distinguen cuatro aspectos: 1) el interactivo, 2) el cognitivo, 3) el monitorizador y 4) el lingüístico.

Introducción

Uno de los problemas centrales en la educación es el fracaso escolar o académico de los alumnos. A pesar de los libros de texto actualizados, nuevas metodologías, avanzada tecnología y técnicas didácticas innovadoras, un número considerable de alumnos son todavía incapaces de cumplir los requisitos del currículum de la escuela primaria. El problema ha obsesionado a los investigadores desde comienzos del siglo hasta hoy en día tanto que diferentes generaciones de eruditos han propuesto respuestas y soluciones completamente diferentes. En los años 20, la falta de inteligencia se consideró la respuesta al fracaso escolar, en los 50 se culpó al entorno, mientras que en los 60 el lenguaje y el uso del lenguaje fueron consideradas las principales causas de un recorrido escolar sin éxito. Ciertamente, determinar las principales causas del éxito o fracaso sigue siendo un tema arriesgado y, para ser honestos, hoy en día tan imposible como solía serlo predecir la evolución del recorrido académico de cualquier escolar. Aparentemente, no es sólo un factor el que parece reponsable de este estado de cosas sino un número altamente variable de factores interactuantes, entre los cuales los mencionados más arriba juegan indudablemente un papel principal aunque sin duda no son los únicos.

◉ Nuestra ignorancia de los mecanismos que conducen al fracaso escolar es equiparable con nuestras dudas sobre el significado real de un término asociado en ocasiones con el éxito académico, a saber, la capacidad lingüística. Así como es totalmente imposible aprehender los cómo y porqués del fracaso escolar, ha sido totalmente imposible determinar la naturaleza exacta de la capacidad lingüística. Al hablar sobre la capacidad lingüística de los niños inmigrantes, el investigador alemán Appel escribe, con franca desesperación: "¿Qué es la capacidad lingüística oral y cómo puede ser evaluada? Estas fueron las dos importantes preguntas que no pudimos responder satisfactoriamente... y aunque he discutido este tema muchas veces y lo he meditado a menudo, estoy todavía inseguro sobre las respuestas" (Appel 1984: 37).

Es innecesario decir que cualquier intento de unir, por un lado el fracaso escolar, algo sobre lo que conocemos poco, y por otro lado, la capacidad lingüística, la cual no podemos definir adecuadamente, no es sólo una empresa arriesgada, sino que a primera vista parece completamente absurda. Sin embargo, es precisamente la relación entre las dos lo que nos gustaría discutir en este artículo. Efectivamente, las ideas y materiales presentados aquí no son parte de ninguna teoría bien definida, sino que tienen que ser considerados como primeros pasos en lo que pensamos es hasta ahora un territorio poco conocido.

Algunos preliminares

Permítasenos empezar reconsiderando brevemente una figura familiar en la discusión sobre el lenguaje y la sociedad, aunque hoy en día está menos reconocida de lo que solía serlo: el sociólogo Basil Bernstein. Bernstein desarrolló sus teorías a final de los cincuenta y principios de los sesenta y es responsable de un gran número de importantes proyectos de investigación en Europa y en Estados Unidos, estudiando, con escolares, principalmente el habla de la clase trabajadora versus la clase media. Su hipótesis de la deficiencia se focalizaba en el uso de sistemas de variantes lingüísticos. Afirmaba que códigos diferentes tienen estatus diferentes y que, por lo tanto, esos códigos son distintos respecto a su evaluación por la sociedad (para una visión de conjunto de sus primeros trabajos, ver Bernstein (1971). En esencia las ideas de Bernstein tratan de la sociedad y no del lenguaje. En contraste, la hi-

pótesis de la diferencia, asociada con Labov al afirmar que todos los sistemas lingüísticos son diferentes pero equivalentes, es una aproximación genuinamente lingüística, dejando aparte las implicaciones sociales que una particular variante lingüística puede provocar en los participantes de un acontecimiento de habla (speech event).

Las implicaciones socio-lingüísticas de la hipótesis de la deficiencia y la hipótesis de la diferencia han sido ampliamente discutidas y nosotros no entraremos de nuevo en la polémica (véase Ginsburg, 1972, Dittmar, 1973, Gordon, 1981). Sin embargo, está claro que el enfoque de Bernstein es bastante más realista que el propuesto por Labov. La sociedad, efectivamente, juega un papel importante al permitir a los hablantes saber qué variedad lingüística es aceptable y cuál no lo es en una situación particular. De esto se sigue que "lo que el trabajo de Bernstein sugiere es que pueden existir diferencias en la orientación relativa de diferentes grupos sociales hacia las diversas funciones del lenguaje en determinados contextos y hacia las diferentes áreas de significado que pueden ser exploradas dentro de una función dada" (Halliday, 1973: xiv).

En contraste con los sociolingüistas, los psicolingüistas, hartamente sorprendentemente, han prestado poca atención al trabajo de Bernstein. Con todo, Bernstein se refiere a gente como G.H. Mead, Sapir, Malinowski y Firth quienes estaban todos convencidos de que el acto comunicativo es uno de los aspectos clave en la transmisión cultural y consecuentemente del aprendizaje de los significados y funciones sociales de un lenguaje particular..

Las implicaciones de esta línea de pensamiento sugieren que la interacción comunicativa es uno de los componentes creativos de la personalidad del hombre. Por otra parte, sugiere que existen varias formas de interacción. Permítasenos ahora ampliar esas ideas básicas.

Análisis de la capacidad lingüística

Introducción

Al examinar la abundante literatura sobre el tema, es chocante que en casi todos los casos, la investigación empieza examinando la capacidad lingüística

en el momento en que el niño entra en la escuela primaria o, en muchos casos, aún más tarde. Para nosotros es un enfoque anticuado. Para analizar la capacidad lingüística deberíamos examinar a los preescolares muy jóvenes. Así como en la década pasada fueron descubiertos el protolenguaje y la comunicación prelingüística (cf. Bullowa, 1979), creemos que debemos examinar la comunicación prelingüística para estudiar la capacidad lingüística. Esto es menos paradójico de lo que pueda parecer. El enfoque está en el espíritu de las palabras de Bullowa de que "una de las cosas que ha retardado el estudio de la comunicación humana más temprana, es nuestra costumbre de pensar en la comunicación como consistente principalmente de lenguaje" (Bullowa, 1979: 9). En otras palabras, el estudio de la capacidad lingüística es más que el estudio del lenguaje. Es el estudio de la comunicación total y esto empieza con los niños muy pequeños.

Primero intentaremos dar una idea amplia y general de nuestro análisis. En segundo lugar ampliaremos sobre esto. Para evitar cualquier malentendido enfatizaremos el hecho de que, a menos de que se afirme lo contrario, nos referiremos a la capacidad lingüística oral.

Análisis de la comunicación prelingüística

La idea general del razonamiento es como sigue. El hombre es un animal interactivo. Es sólo a través de la interacción con otros que es capaz de sobrevivir y que es capaz de verse así mismo como un ser humano. En el caso de un niño muy pequeño, la interacción y la socialización transcurren paralelas y se solapan en muchos casos. Es bien sabido que una gran cantidad de esta temprana interacción y socialización es, ya, negociación de significado: el mundo se presenta al niño, por así decirlo, de una forma particular y él reacciona en consonancia. Esta comunicación prelingüística también implica ciertos estilos comunicativos, i.e. formas de negociar el significado dentro de un acto comunicativo. ¿Cuál es la importancia de estas interacciones? Para empezar, tendrán efectos duraderos sobre el niño ya que procesará experiencias y las usará como líneas guía para la conducta futura. Esta última actividad es llamada el factor cognitivo y es considerada como la transformación de experiencia que ayuda al niño a construir su propio mundo y a enfrentarse con la realidad. Hay que señalar que, dentro de ciertos límites, las mismas pautas de interacción pueden conducir a diferentes procesos cognitivos o

que, viceversa, diferentes pautas de interacción pueden conducir a los mismos procesos cognitivos. Otro aspecto interesante de nuestro enfoque es que ya no es necesario por más tiempo recurrir a la magia para explicar el factor cognitivo. En la literatura se ofrecen algunos puentes entre los aspectos interactivos y cognitivos. En nuestra opinión, se relacionan unos con otros en el sentido en que el factor cognitivo se llena de contenido a través de la experiencia interactiva.

Tan pronto como el mecanismo arriba citado empieza a funcionar a un nivel más o menos sofisticado, i.e. tan pronto como el niño se da cuenta de sí mismo como persona, las líneas guía cognitivas son usadas como un instrumento monitorizador. Esto significa que la conducta propia y la de los otros es contrastada contra el fondo del factor cognitivo. El proceso monitorizador funciona como un tipo de sistema de retroalimentación (feed-back). Si el resultado de este proceso de contraste es armonioso, el factor cognitivo no cambiará su marco interpretativo. En caso de que el proceso de emparejamiento indique desarmonía, el proceso cognitivo puede ser revisado o, en casos peores, llegar a paralizarse.

Está claro que en el momento de la emergencia del lenguaje como tal, está ya a disposición del niño un marco para la conducta interpretativa y comunicativa. Esto está convincentemente ilustrado, por ejemplo, en el trabajo de Halliday sobre el proto-lenguaje (cf. Halliday, 1979). En este sentido, el lenguaje no es algo que tiene que ser adquirido, "un objeto preparado 'allí fuera'" (Halliday, 1979: 181) sino que más bien, el lenguaje forma parte de los esfuerzos del niño por obtener sentido de su propia experiencia. En los años treinta Sapir ya escribió que el lenguaje "como un tema de conducta actual no permanece aparte ni corre paralelo a la experiencia directa sino que se interpenetra completamente con ella" (Sapir, 1933, 1949: 11). Permítasenos ahora probar y elaborar sobre las consecuencias del enfoque desarrollado más arriba.

El componente interactivo

En su libro "Linguistics as a science" Victor Ingve lamenta la diversidad de aproximaciones no científicas a la lingüística y advierte contra cualquier

hipótesis teórica no sujeta a evidencia observable (Ingve, 1986). En vista de esto permítasenos examinar primero si la interacción es realmente un factor necesario para ser tenido en cuenta.

Imaginemos la siguiente escena tomada prestada del trabajo del antropólogo Gregory Bateson (Bateson 1973). La situación muestra una madre y un niño. La madre está sentada en una silla y hace señas a su hijo pequeño para que vaya y se siente en su regazo. Sin embargo, tan pronto como el niño capta el mensaje y empieza a andar hacia ella, la madre se levanta de la silla y se retira a otra habitación dejando al niño atrás, completamente desconcertado. Este tipo de interacción interrumpida, comunmente conocida como situación de "compromiso doble" ("double bind"), ilustra la ruptura de la unidad de interacción. Esto significa que el gesto (o el lenguaje para este caso) y la conducta no deben ser contradictorios. Lo que ocurre en la situación descrita anteriormente es que el significado asignado al mensaje por el compañero de la interacción, de repente se vuelve vacío. En consecuencia, el marco interpretativo adoptado se vuelve carente de valor y superfluo.

Para el debate presentado aquí es de poca importancia que Bateson considere la ruptura de la unidad de interacción como una causa de la conducta perturbada que podría eventualmente conducir a la esquizofrenia. Lo que es importante es que a través de este ejemplo se clarifica la existencia e importancia de la interacción. Sin unidad en el significado de la interacción, "el ser humano", escribe Bateson, "es como cualquier sistema autocorrector que haya perdido su regulador; da vueltas en espiral en distorsiones sin fin pero siempre sistemáticas" (Bateson, 1973: 183). La imagen de un sistema que pierde su regulador está bien escogida, ya que sugiere que la interacción es imperativa para el bienestar y, claro está, la existencia del hombre. Una consecuencia más bien trascendental de esto es que, aparentemente, parece haber al menos dos tipos posibles de interacción: uno malo i.e. que afecta la unidad de interacción y uno bueno i.e. que preserva esta unidad. Permítasenos ahora volver al componente cognitivo.

El componente cognitivo

A pesar de los numerosos libros y artículos sobre el tema, lo que debe ser comprendido por cognición a menudo permanece vago. Acabamos de referir-

nos a ella como la transformación de la experiencia basada en la interacción. De esta forma, el niño construye su realidad y proyecta significados a las situaciones. Este enfoque no es distinto del sugerido por Piaget quien concibió la cognición como "la transformación de un esquema de acción en una noción" o "conceptualidad" como es referida a menudo (Vuyk, 1981; Piaget, 1974). La diferencia entre su enfoque y el nuestro es que el erudito suizo estudiaba el desarrollo cognitivo en situaciones de aprendizaje con niños mayores de cuatro años. Nuestro enfoque asume que el proceso de transformación y conceptualización comienza mucho antes. Para nosotros, cualquier proceso de interacción conduce a transformaciones y conceptualizaciones, aunque sigue siendo cierto, por supuesto, que cuanto mayor es el niño, más influyentes serán las transformaciones y conceptualizaciones.

A este respecto, es de particular interés la noción de estilo cognitivo que en la literatura reciente ha recibido cierta atención (cf. Bates, 1979; St. Clair & Von Raffler-Engel, 1982; Cummins, 1984). Entre los estilos cognitivos que han sido estudiados están el referencial vs. "entonaciones de bebé" (intonation babies), el relativamente bajo uso de imitación vs. el relativamente alto uso de imitación, etc. (cf. Bates, 1979: 363 para una visión de conjunto). Aunque estas etiquetas requieren ser examinadas más detalladamente, tres aspectos dejan de ser discutibles. (1) Existen diferentes estilos, (2) estos estilos están influidos por la interacción con el cuidador y (3) estos estilos, muy probablemente, implican correlatos neurosociológicos (Van Houten, 1982).

Otra importante distinción que ha sido presentada en conexión con los estilos cognitivos es la diferencia entre contextos insertados y desinteresados y procesos cognitivos. Esta distinción fue realizada en referencia a las actividades escolares o académicas. Por contexto insertado se entiende un contexto significativo, no abstracto que tiene sentido para el niño, tal como una interacción diaria. Un contexto desinsertado se refiere a un enfoque más abstracto, de contexto reducido, tal como las aspectos más técnicos de leer y escribir. Cummins y otros sugieren (cf. Cummins, 1984) que las actividades contexto-insertadas son cognitivamente menos exigentes que las desinsertadas. En otras palabras, la interacción interpersonal diaria implica un nivel más bajo de actividad cognitiva que, por ejemplo, actividades tales como leer y escribir en un contexto formal de educación. Hasta aquí por lo que respecta a la literatura. La cuestión que permanece es: ¿por qué la interacción interpersonal es cognitivamente menos exigente? Porque, se contesta, esas activida-

des diarias, tales como saludar a alguien, tener una conversación casual, la comunicación fática (phatic), etc., han sido enormemente automatizadas. Si aceptamos esta respuesta es igualmente aceptable asumir un período en la vida del niño en el que los procesos de interacción diaria no han sido automatizados completamente. Durante este período el niño aprende cómo interactuar y a través de esto construirá su mundo mediante transformaciones y conceptualizaciones. No es hasta más tarde que esto será completamente automatizado. El resultado de este razonamiento es que las propuestas expuestas en la literatura, respecto al desarrollo cognitivo, pueden considerarse como argumentos en favor de la opinión de que el componente cognitivo se construye vía interacción interpersonal.

El componente monitorizador

Prácticamente cualquier organismo ciertamente cualquier actividad humana está acompañada por procesos de retro-alimentación, destinados a completar y controlar las acciones. En un entorno comunicativo, los procesos de retro-alimentación se conocen como monitorizadores. La monitorización es entendida como una estrategia reflexiva que pretende controlar el proceso mismo de interacción, su contenido o sus aspectos más formales (cf. Hagen, 1981). En contraste con Hagen, nosotros no imaginamos la monitorización como una estrategia cognitiva en sí misma. No tiene nada que ver con las actividades de transformación y conceptualización. Más bien, comprueba si la evaluación del significado de la interacción y el proceso de conceptualización transcurren paralelos. Una vez más tenemos todas las razones para creer que la monitorización es una estrategia que emerge en una edad temprana. Tan pronto como el ciclo interacción-cognición ha sido puesto en marcha tiene lugar la comunicación prelingüística, el componente monitorizador comprobará la actividad comunicativa en contraste con los modelos que han sido contruidos anteriormente.

Análisis de la comunicación lingüística

La comunicación prelingüística ha sido analizada en términos de interacción, cognición y monitorización. Implícita a este argumento ha estado la re-

lación de dependencia entre estos factores. Ningún proceso cognitivo puede tener sentido sólo si han sido construidas expectativas comunicativas. Puesto que el lenguaje no transcurre paralelo a estos factores sino que más bien los interpenetra, el componente lingüístico puede ser estudiado tal como los no lingüísticos, i.e. como función de interacción y cognición.

Retrocediendo al ejemplo de la madre invitando a su hijo a ir y sentarse en su regazo, es igualmente posible imaginar la escena verbalizada o no. En este ejemplo, el proceso de transformación es independiente de los signos lingüísticos. Sin embargo, en muchas ocasiones este no es el caso. Puesto que la comunicación lingüística tiene que ver con la negociación de significado, de hecho, la forma en que el proceso de significado es negociado a menudo juega un papel crucial. Permítasenos ilustrar esto por medio de un ejemplo.

La siguiente observación tiene lugar en una carnicería. Un cartel en la pared avisa de que los clientes recibirán 200 gramos de cierto embutido (head-cheese) gratis si compran por valor de cierta cantidad. El head-cheese es denominado comúnmente "head"¹ (cabeza) en Brazbant, Bélgica. La conversación ocurre entre el carnicero, un padre y su hijo de aproximadamente diez años. El padre ha pagado y quiere marcharse.

Carnicero: Señor, su cabeza

(Dando a entender: se olvida su "head-cheese")

Hijo: Papá, ¿qué es eso, cabeza?

Padre: Es algo que recibimos extra.

Hijo: Oh. (véase Van de Craen, 1985)

La ostensiva réplica del padre, no analítica, dependiente de la situación, puede ser considerada como un ejemplo clásico de una respuesta cognitivamente vacía ya que su valor informativo no proporciona ningún indicio sobre la naturaleza de lo que ha sido preguntado. De hecho, no tiene lugar ninguna negociación de significado. Si este tipo de interacción fuera multiplicado en el curso de los procesos de socialización del niño, éste desarrollaría un estilo campo-dependiente, contexto-insertado. De aquí que podamos hablar de baja calidad de interacción.

1. En inglés "cabeza".

Análisis tales como éste condujeron en los años sesenta y principios de los setenta a controversias, puesto que se mantenía que juicios de valor tales como "baja calidad" eran incorrectos y discriminativos. Los argumentos para esto se derivaban de la convicción de que todos los lenguajes son iguales. No queremos negar esto último pero así como es cierto que en un nivel social los lenguajes no son nada iguales, es ciertamente verdad que no todas las formas de interacción son similares. Algunas interacciones son mejores en sus consecuencias, i.e. conducirán a procesos más ricos de transformación y conceptualización. De nuevo nos percatamos de que el aspecto formal del lenguaje difícilmente juega algún papel.

Retorno de la capacidad lingüística

Al intentar explicar a los maestros o educadores mecanismos tales como los comentados más arriba, nos enfrentamos a menudo con la observación de que conocer las bases de la capacidad lingüística no ayuda necesariamente a mejorar la capacidad de los alumnos, ya sea en su lengua materna o en un segundo idioma. Siendo esto cierto, permanece el hecho de que darse cuenta de cómo acaece la capacidad lingüística puede ciertamente colaborar a la didáctica de la enseñanza del lenguaje. Por ejemplo, las ideas presentadas aquí pueden considerarse como los cimientos teóricos de los métodos de lenguaje basados en el llamado "método de respuesta física" (cf. Asher, 1977). Este método intenta introducir en las aulas el uso de aspectos cinéticos y sensoriales con el propósito de mejorar la interacción. Se pide a los alumnos que se vayan moviendo mientras hablan y oyen, cumplen órdenes, etc. En esencia, este método intenta repetir los primeros procesos de interacción durante la temprana infancia. No obstante, lo que los maestros y educadores deben comprender en primer lugar es que no existen recetas preparadas para el perfeccionamiento de la capacidad lingüística y que es muy improbable que nunca lleguen a existir.

En lo que concierne a las implicaciones teóricas del enfoque bajo discusión, un aspecto merece cierto énfasis. Estamos convencidos de que la interacción está en las raíces del desarrollo cognitivo y creemos haber dado suficientes argumentos, desde diferentes fuentes, para justificarlo. Como resultado podemos deshacernos de las así llamadas teorías mentales en tanto que descuidan la importancia de la interacción como básica.

Una observación final concierne a la investigación futura. Está claro que el trabajo socio-psicolingüístico interdisciplinario parece fructífero. Esperamos que esto eventualmente puede conducir a una mejor comprensión de la transmisión de significado y que tras tantos siglos de focalización en el estudio de las formas lingüísticas otra tanta energía se dedique a la comunicación lingüística.

Bibliografía

- APPEL, R. (1984): *Immigrant Children Learning Dutch*. Dordrecht: Foris.
- ASHER, J. (1977): *Learning another Language through actions*. Los Gatos, Cal.: Sky Oaks.
- BATES, E. (1979): *The emergence of symbols*. New York: Academic Press.
- BATESON, G. (1973): *Steps to an ecology of mind*. London: Granada.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and Control*. Vol. 1. London: Routledge.
- (1973): *Class, Codes and Control*. Vol. 2. London: Routledge.
- BULLOWA, M. (1979, ed.): *Before Speech*. London: Cambridge, U.P.
- (1979): Introduction. Prelinguistic communication: a field for scientific research. *En* M. Bullowa (ed.) (1979), 1: 62.
- DITTMAR, N. (1973): *Soziolinguistik*. Frankfurt: Athenäum.
- GINSBURG, H. (1972): *The myth of the deprived child*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- GORDON, J. (1981): *Verbal Deficit*. London: Groom Helm.
- HAGEN, A. (1981): *Standaardtaal en dialectsprekende kinderen*. Muiderberg: Coutinho.
- HALLIDAY, M. (1973): Foreword. *En* B. Bernstein (1973), IX-XVI.
- (1979): One child's proto-language. *En* M. Bullowa (ed.) (1979), 171: 190.
- MANDELBAUM, D. (1949, ed.): *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley: University of California Press.
- PIAGET, J. (1974): *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- SAPIR, E. (1933): Language. *En* D. Mandelbaum (ed.) (1949), 7: 32.
- St. CLAIR, R. & VON RAFFLER-ENGEL, W. (1982, eds.): *Language and cognitive styles*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- TEN HOUTEN, W. (1982): Social correlates of cerebral organization. *En* R. St. Clair & W. Von Raffler-Engel (eds.) (1982), 11-50.

- VAN de CRAEN, P. (1985): The status of sociolinguistics as a science. *Socio-linguistics Newsletter* XV (2), 28: 41.
- VYUK, R. (1981): *Overview and critique of Piaget's genetic epistemology 1965-1980*. 2 Vols. London: Academic Press.
- YNGVE, V. (1986): *Linguistics as a science*. Bloomington, Indiana U.P.

LA LENGUA EN CLASE: ALFABETIZACIÓN Y CHARLA COLABORATIVA

Gordon Wells

Ontario Institute for studies in Education

En este artículo ¹ me ocuparé del uso de la lengua en clase y, más específicamente, del lugar que ocupa la charla: quién está implicado, bajo qué circunstancias y para qué propósitos. Durante los últimos veinte años más o menos, se han dado repetidas llamadas a dar un mayor espacio a la lengua hablada en el aula. Tomado en su sentido literal, sin embargo, esto parece un mandato bastante extraño, ya que las aulas raramente han sido lugares donde haya estado ausente la lengua hablada. En un día típico escolar, tal como se ha demostrado estudio tras estudio, aproximadamente dos terceras partes del tiempo se ocupan en hablar. Efectivamente, los mismos estudios han mostrado también que dos tercios del habla que es oficialmente autorizada es producida por el maestro, con el resultado de que, por lo que concierne a cualquier estudiante individualmente, la proporción de tiempo que a él o ella le permite hablar es sólo acerca del uno por ciento del total del día. Ciertamente, por tanto, existe la necesidad de rectificar este desequilibrio llevando a cabo un cambio en la forma en que se distribuye el derecho a hablar. Los profesores necesitan escuchar más y hablar menos, para contribuir productivamente a la interacción en el aula.

Sin embargo, incrementar simplemente la cantidad de charla en el aula puede no ocasionar una mejora significativa ni en el aprendizaje de la lengua ni en el aprender a través de la lengua. Más importante que la cantidad de habla, me parece, su calidad: el tipo de interacción a que contribuye y los propósitos a los que sirve en el conjunto de las experiencias de aprendizaje

1. Al preparar este artículo, me he inspirado en gran medida en un trabajo anterior de Gen Ling Chang y yo mismo que fue presentado en la Convención Internacional en Oracy, University of East Anglia, Inglaterra, en marzo de 1987 (Chang & Wells, in press [a]). La investigación en la que se basa el artículo fue financiada conjuntamente por el ministerio de educación de Ontario bajo contrato, por el Departamento de Educación de Toronto y por el Instituto de Ontario para Estudios sobre educación. Sin embargo, las opiniones expresadas son las del autor y no necesariamente las de las organizaciones financiadoras.

de los alumnos. En las siguientes secciones, por tanto, consideraré algunas de las áreas en las que puede haber malentendidos respecto del papel de la lengua hablada en el aula, como preludio a abogar por un tipo particularmente importante -ese que hemos llamado 'charla colaborativa'-.

Un argumento que he oído a menudo en favor de incrementar el énfasis en la lengua hablada es que proporcionará una forma de superar las deficiencias lingüísticas de aquellos niños de clase baja y de hogares de minoría étnica que no tienen un dominio adecuado de la lengua del grupo socialmente dominante que se usa en el aula. Sin embargo, planteado en estos escuetos términos, el diagnóstico no hace justicia a esta compleja cuestión. En primer lugar, sería erróneo, en la mayoría de los casos, considerar que los niños de un grupo o del otro sufren un déficit del lenguaje. La investigación en la adquisición del primer lenguaje ha mostrado que, a la edad de entrada en la escuela, todos excepto una minúscula minoría de los niños han adquirido un dominio básico de su primer lenguaje y que son capaces de usar sus recursos lingüísticos para tomar parte en conversaciones con los miembros de su comunidad inmediata en una amplia variedad de temas y para una amplia variedad de propósitos (Wells, 1985). Si los recursos lingüísticos de estos niños o los usos a los que habitualmente les someten no se ajustan a aquellos de la clase, se vuelve un obstáculo sólo cuando estos recursos son rechazados como inapropiados y los mismos niños los tratan como inapropiados.

Sin embargo, sería también un error equiparar a los dos grupos. Mientras que los niños monolingües pueden aún tener que aprender los géneros del uso del lenguaje que son particularmente valorados en el aula, este puede no ser el caso para el niño que tiene que aprender la lengua de la escuela como segundo lenguaje. Dependiendo de sus experiencias familiares -y, en algunos casos, de la escolarización previa en su país de origen- géneros equivalentes pueden ya ser relativamente familiares aunque sean en otra lengua. En ambos casos, sin embargo, lo que es importante es descubrir qué modos de usar la lengua son ya familiares para cada niño -evitando hacer asunciones basadas en estereotipos de clase o de grupo étnico- y evaluarlos y usarlos en la medida que sea posible como la base para el aprendizaje posterior que es necesario para la plena participación en las actividades curriculares de la clase.

Si el diagnóstico es demasiado simplista, así es el remedio propuesto. Para los niños originarios de clase baja, la cuestión no es la del dominio de

la lengua per se, sino más bien la de los usos a los que típicamente se somete. Tales niños, tienen pocas dificultades para comunicarse oralmente con los otros, ya sea dentro o fuera de la clase, y así, sencillamente, es improbable que incrementar la proporción de tiempo dedicado a la interacción entre los compañeros sea de gran provecho para estos niños. Ni lo es un simple incremento en la cantidad de interacción alumno-maestro. Pues, como se ha demostrado repetidamente, mucha de la conversación que típicamente ocurre bajo la dirección del maestro se ocupa más de modelar la conducta, tanto verbal como no-verbal, del alumno hacia algún estándar imaginario, que de estimular la expresión clara y vigorosa de valores y opiniones que mantienen como persona (Barnes, 1971; Hammersley, 1981).

Para los niños que están aprendiendo una segunda lengua, puede que tampoco sea particularmente beneficiosa más conversación. Pues, un énfasis en la lengua hablada, sin ningún propósito específico posterior en perspectiva, es probable que lleve a una focalización en el dominio de la forma de la lengua por su propio interés. Incluso cuando la intención declarada es el desarrollo de la competencia comunicativa, es improbable que éste lleve al dominio de los géneros necesarios para la completa participación en las actividades curriculares, a no ser que haya un énfasis equivalente en el contenido de la comunicación y en los necesarios procesos de pensamiento.

Un peligro adicional al enfatizar la lengua hablada es que puede llevar a una restricción de las oportunidades para el acceso a la lengua escrita. El argumento que se propone a veces es que estos, así llamados, niños 'lingüísticamente en desventaja' no estarán preparados para sacar provecho de los contactos con la letra impresa hasta que el dominio de la lengua hablada haya alcanzado algún nivel especulativo. E incluso, cuando se les empiece a enseñar a leer y escribir, aun se les puede considerar, después de varios años, incapaces de enfrentarse a actividades que impliquen una lectura y escritura continuada, en cambio, suministrarles actividades de lenguaje oral para "prepararlos" para los encuentros con textos escritos que permanecen para siempre en el futuro. Sin embargo, estas aptitudes de lectura y escritura sólo pueden adquirirse a través de una ocupación real en una lectura y escritura continua (Edelsky, 1986; Langer, 1986). Aún más, tanto la lectura como la escritura llevan a los niños a descubrir y a hacer uso del vocabulario y las estructuras que sería improbable que encontrarán en el habla. Irónicamente, por tanto, el énfasis bien intencionado en la lengua hablada puede, de hecho, privar a los niños de las experiencias lingüísticas de las que están más necesitados.

Esto me lleva a la segunda de mis reservas, a saber, que la dicotomía que se hace entre lengua escrita y lengua hablada no es, desde un punto de vista educativo, la importante. En cambio, deberíamos preguntarnos, acerca de cualquier evento de la lengua en clase: '¿Intensifica el desarrollo de la capacidad para leer y escribir?'

La centralidad de la Alfabetización (Literacy)

El término 'alfabetización', tal y como lo estoy usando aquí, se refiere a todos aquellos usos de la lengua en los que su potencial simbólico es deliberadamente explotado como una herramienta para pensar. Es éste un concepto relativamente nuevo y para el cual no existe un término sencillo en las lenguas románicas. Bruner (1972) aporta un provechoso comentario cuando describe la alfabetización (Literacy) como un 'amplificador cognitivo' y hace notar que es la más poderosa tecnología generalmente disponible para el fortalecimiento de la mente.

Históricamente, la invención de la escritura ha tenido consecuencias de gran repercusión. Al proporcionar un medio de dar una representación permanente a los pensamientos expresados al hablar, alteró la naturaleza del almacenamiento y recuperación de la información, haciendo posible que la acumulación del conocimiento fuera independiente de los límites de la memoria humana (Goody, 1968). Esto ha sido de inmensa importancia en el desarrollo de la civilización occidental, pues casi todas nuestras instituciones culturales -la religión, el derecho, la ciencia y demás- están edificadas sobre la estructura acumulativa de experiencias e ideas que son registradas al escribirse.

Pero lo que yo deseo enfatizar en el presente contexto es el potencial de esta invención para la vida intelectual de los miembros de una cultura en la que tiene un papel central esta tecnología. Las diversas clases de textos ponen a disposición no sólo la experiencia y el conocimiento acumulados de la cultura, sino que su misma existencia como formulaciones verbales fijas facilita marcar la distinción crucial entre lo que fue realmente 'dicho' (el texto fijo) y las diversas interpretaciones que pueden derivar de él. Por consiguiente, los lectores pueden ser alentados a prestar atención a las proposiciones reales que son afirmadas, evaluar su coherencia y consistencia y examinar la

evidencia aducida para respaldarlas y su plausibilidad a la luz de su propia experiencia. Este tratamiento de las formulaciones lingüísticas como entidades que pueden ser examinadas y evaluadas también lleva de manera absolutamente natural al desarrollo de un metalenguaje para hablar sobre los textos y sobre el pensamiento asociado con su producción en interpretación (Olson y Astington, 1986).

Así pues, los encuentros con los textos escritos tienen el potencial de estimular el desarrollo de una respuesta crítica, discriminativa, en el curso de la cual el lector puede ampliar y aguzar su entendimiento de, y ahondar en su respuesta a, el tema concerniente. Al mismo tiempo, también tienden a promover una actitud más reflexiva hacia la relación entre la experiencia y las proposiciones lingüísticas -y elecciones entre ellas- que se usan para codificarla.

Lo que acaba de decirse acerca de la lectura interpretativa y reflexiva es incluso más cierto para la escritura. Pues, a diferencia de la lectura, que no deja rastro del proceso mental en el que uno ha estado implicado, la escritura crea un registro que es el resultado de esos procesos. Lo que uno ha escrito, al igual que un texto de otra persona, puede ser leído críticamente para ver qué significa; puede ser, también, reescrito, para desarrollar ideas que eran inicialmente confusas o incompletas. Así, mediante la escritura, la lectura y reescritura, y mediante la discusión del texto propio con los otros, uno puede trabajar en su propio pensamiento de manera consciente y deliberada.

Desde el punto de vista del desarrollo intelectual, por tanto, lo que importa acerca de la lectura y la escritura no es tanto la comunicación de información como la posibilidad de desarrollar formas de usar el lenguaje como una herramienta para pensar y sentir controlada intencionalmente. Sin embargo, aunque este tipo de 'pensamiento alfabetizado' puede haber surgido históricamente como resultado del uso del texto escrito, en adelante ya no *depende* de las actividades de leer y escribir. Cuando las condiciones apropiadas surgen, la gente alfabetizada puede 'hablar una lengua escrita', y las actividades alfabetizadas penetran en gran parte de su vida cotidiana, a medida que planean y revisan sus actividades y las interpretan a la luz de sus intereses, creencias y expectativas. Así pues, los mundos de experiencia -ya sean reales o imaginarios- que son creados a través de las palabras, pueden ser aprendidos, explorados y conectados tanto a través del habla como del texto impreso.

Si el pensamiento alfabetizado es tan central en las vidas de tantos miembros adultos de nuestra sociedad, no es sorprendente que tuviera que emerger como el prerrequisito para el éxito en la educación. En el Estudio de Bristol, 'Lengua en Casa y en la Escuela', se encontró que las medidas para las habilidades de lectura, escritura y estudio eran el núcleo del logro escolar general, cuando éste era evaluado al final del estadio elemental de la educación. Y cuando buscamos los antecedentes de este logro, encontramos que los dos predictores más potentes eran la aptitud lectora del niño a la edad de siete años y el lugar y el valor otorgados por sus padres a la alfabetización, dando estas dos medidas una correlación múltiple de $r = 0.91$. Proyectándose aún más atrás en las primeras experiencias de los niños, el indicador más potente de la aptitud lectora a los siete años era el conocimiento de los niños de la alfabetización al entrar en la escuela ($r = 0.82$), y eso, a su vez, estaba predicho significativamente por la frecuencia en que les habían leído relatos en los años pre-escolares ($r = 0.55$). De este análisis emergió, pues, un grupo de resultados en los que se vieron ciertamente envueltas las actividades de lectura y escritura, pero de ningún modo exclusivamente (Wells, 1986).

En años recientes, han habido considerables evidencias confirmatorias del valor educativo a largo plazo de leer relatos a los niños en las años pre-escolares (cf. el sumario por Teales, 1984). Igualmente la desventaja que resulta de una carencia de esta experiencia está documentada por Heath (1983), particularmente por lo que respecta a los niños de la comunidad negra de clase baja que ella etiquetó como Trackton. Sin embargo, lo que emerge claramente de estos estudios es que hay mucho más implicaciones en compartir relatos con los niños que simplemente una familiarización con las estructuras y el vocabulario que son característicos de la lengua escrita y una facilidad creciente para manejar la composición y convenciones del texto impreso. En la charla que típicamente acompaña la lectura de un relato, los niños son alentados a explorar el mundo imaginario creado por las palabras del escritor y a relacionarlo con sus propias experiencias, señalando y haciendo explícitas las similitudes y diferencias. Esto es, están empezando a desarrollar esa postura característica hacia la relación entre lengua y experiencia que en nuestra cultura ha sido promovida particularmente por las invenciones de la escritura y la imprenta (Olson, 1986).

Aunque la lectura compartida de relatos pueda ser la más potente experiencia en pro de la alfabetización, no es, en absoluto, la única que se encuentra

en familias alfabetizadas. Más recientemente, Heath (1986) ha informado de un declive en la frecuencia con que se lee relatos a los jóvenes americanos. (Aparentemente, los padres están demasiado ocupados llevando a sus hijos a clases de ballet, entrenamientos de hockey y actividades de boy-scout como para tener tiempo simplemente para parar y leer). Pero, mientras van a gran velocidad por las autopistas, piden a sus hijos presten atención a las señales que pasan, que den explicaciones sobre lo que han estado haciendo y que justifiquen las decisiones que han tomado, en otras palabras, estos niños, a través de acontecimientos que se tramitan al hablar, están siendo iniciados en los modos alfabetizados de uso de la lengua que mantiene lo que yo he llamado 'pensamiento alfabetizado'.

Heath (1986) se refiere a estos tipos de acontecimientos de alfabetización como 'géneros del uso de la lengua' e identifica a seis que considera cruciales. En lo que sigue, doy una cita abreviada de su exposición.

1. Búsquedas de etiqueta. Son, éstas, actividades de la lengua en la que los adultos o dan nombre a cosas o preguntan por su nombre.
2. Búsquedas de significado. Dentro de esta actividad lingüística, los adultos bien infieren para los pequeños lo que quieren dar a entender, interpretan su propia conducta o la de los otros, bien piden explicaciones de lo que se ha querido decir o se proponía.
3. Recuentos. Dentro de este género, el hablante reexplica experiencias o información conocidas tanto por el que cuenta como por el que oye. A medida que los niños reexplican, pueden ser preguntados por el oyente que quiere fijar el relato de cierta manera.
4. Explicaciones. A diferencia de los recuentos, que dependen de una diferencia de poder, donde una parte pide a la otra que recuente o actúe por el interés propio de la actuación, las explicaciones son generadas por el que cuenta. Las explicaciones proporcionan información que es nueva para el oyente o nuevas interpretaciones de información que el oyente ya conoce.
5. Relación de acontecimientos. En este género, los individuos proporcionan una narración continuada sobre acontecimientos actualmente en la atención del que cuenta y los que oyen o sobre acontecimientos previsibles a cumplimentar en el futuro.
6. Relatos. Este es quizás el género más familiar, debido a nuestra familiaridad de las historias leídas a los niños y solicitadas de su imagina-

ción. Estas explicaciones ficticias son de índole tal que deben incluir algún ser animado que pasa por una serie de acontecimientos con una conducta orientada a una meta. (pp. 168-170).

Algunos o todos estos géneros pueden ocurrir y de hecho ocurren en hogares de niños de todas las clases sociales y todos los grupos etno-lingüísticos. Pero la investigación muestra que hay diferencias substanciales entre hogares en la frecuencia relativa con que se dan estos géneros y en la importancia que se les concede (cf. artículos en Goelman, Oberg y Smith, 1984). El resultado es que los niños llegan a la escuela con diferentes grados de familiaridad con las conductas alfabetizadas que se ha demostrado son tan centrales para la completa participación en aquellas actividades de aprendizaje en clase que llevan al éxito. Y es debido a esto, más que a una familiaridad más general con la lengua usada en clase, que algunos niños pueden encontrarse en desventaja cuando llegan a la escuela.

Sin embargo, los profesores que están atentos a este problema pueden hacer mucho para reducir sus efectos a largo plazo mediante la identificación del tipo de acontecimientos alfabetizados con los que los niños están familiarizados individualmente y mediante la provisión de oportunidades para que ellos se ocupen en la clase de acontecimientos con los que pueden no haber topado en casa. Esto, por supuesto, implicará un gran uso de la lengua hablada. Pero no sólo charla social interesada, no un hablar que está planteado deliberadamente en oposición a la lectura y la escritura. Implicará, más bien, contextos y actividades que den lugar a géneros del uso de la lengua en los que hablar, escuchar, leer y escribir estén integrados para dedicarse resueltamente al pensamiento alfabetizado a cerca de temas que tanto alumnos como profesores encuentran significativos e importantes.

¿Qué clase de contextos y actividades escolares es más probable que den lugar a tales acontecimientos? Para responder a esta pregunta necesitamos examinar con más detalle la relación entre lengua, aprendizaje y enseñanza.

Lengua, Aprendizaje y Enseñanza

Durante el último medio siglo, nuestra comprensión sobre la naturaleza del conocimiento y su adquisición ha sufrido una revolución importante.

Como resultado del trabajo sobre el desarrollo lingüístico por investigadores tales como Piaget (Piaget y Inhelder, 1969), Brower (1974), Brown (1973), Donaldson (1978) y otros, se ha llegado a reconocer que, lejos de ser recibido pasivamente, todo conocimiento tiene que ser activamente construido por cada individuo cognoscente como resultado de sus interacciones con el mundo externo. Lo que puede ser aprendido, y por tanto, el conocimiento que será adquirido, depende en cada estadio de los recursos de conocimiento existente por parte del discente; depende también de las estrategias de construcción de significado que el discente puede ejercer sobre la evidencia que se hace asequible en las situaciones en que deviene resueltamente implicado.

Al mismo tiempo, sin embargo, debido a que muchos de nuestros propósitos implican otras personas, la manera en que llegamos a dar sentido a las situaciones, y por tanto, el conocimiento que construimos, está fuertemente influenciado por otros, a través de la interpretación mutua coordinada de las intenciones de los otros, a medida que éstas son evidenciadas a través de la acción y el habla (Newson, 1978). Así pues, aunque ya no podemos pensar en los niños como receptores pasivos de conocimiento que se transmite de forma pre-empaquetada por otros para ellos, no necesitamos abandonar la noción de enseñanza. Al contrario, tenemos que reconceptualizarla como *conducta que tiene como intención facilitar la construcción activa de conocimiento por el discente*.

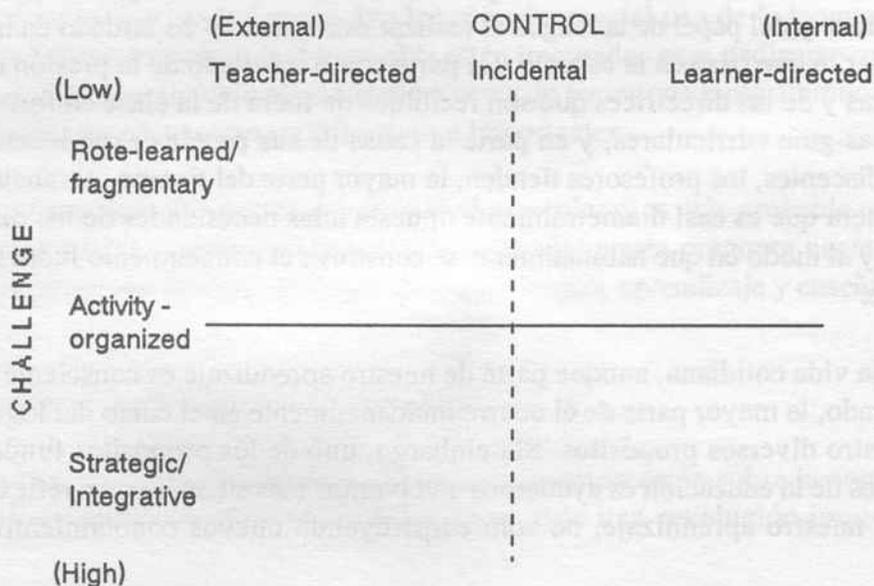
Desafortunadamente, esta concepción de la relación entre aprendizaje y enseñanza -y del papel de la lengua al realizar esta relación- ha tardado en influenciar lo que pasa en la escuela. En parte como resultado de la presión de las cifras y de las directrices que son recibidos de fuera de la clase en forma de líneas-guía curriculares, y en parte a causa de sus propias experiencias como discentes, los profesores tienden, la mayor parte del tiempo, a trabajar de manera que es casi diametralmente opuesta a las necesidades de los discentes y al modo en que habitualmente se construye el conocimiento fuera de la clase.

En la vida cotidiana, aunque parte de nuestro aprendizaje es consciente y deliberado, la mayor parte de él ocurre incidentalmente en el curso del logro de nuestro diversos propósitos. Sin embargo, uno de los propósitos fundamentales de la educación es ayudarnos a volvernos más sistemáticos y reflexivos en nuestro aprendizaje, no sólo construyendo nuevos conocimientos,

sino buscando deliberadamente conexiones que integrarán diferentes áreas y desarrollando estrategias que nos capacitarán para explotar nuestro conocimiento existente hasta sus máximas consecuencias. En la práctica, sin embargo, gran cantidad de lo que se requiere de los niños en la escuela carece de este reto, dado que consiste en un aprendizaje maquinal de habilidades o items de información relativamente arbitrarios y aislados. Aún más, aunque el propósito declarado sea alentar a los alumnos a volverse más independientes y automotivados, mucha de su experiencia real en la escuela enfatiza el control externo y la dependencia respecto de la autoridad y la capacidad del profesor.

Estos contrastes están representados esquemáticamente como en la Figura 1. En términos de las dos dimensiones principales de desafío y control, la mayoría del aprendizaje diario está localizado en o alrededor de su intersección. Las actividades de aprendizaje escolares, por otra parte, tienden demasiado a menudo a ser bajas en desafío y altas en control externo (el cuadrante izquierdo superior). Esto está en contraste directo con los fines expresados de la educación, que enfatizan el alto desafío y control interno (el cuadrante derecho inferior). La necesidad, por tanto, está en encontrar modos de crear los climas escolares que capacitarán a los estudiantes para desarrollar un control intencional, estratégico e integrador de su propio aprendizaje (Bereiter y Scardamalia, en prensa).

Fig. 1. *Control and Challenge in Learning.*



Sobre la base de las ideas acerca del aprendizaje esquematizadas someramente arriba, parecería que estas clases compartirán ciertas características esenciales. Primero, las actividades que se emprenden en ellas estarán, generalmente, orientadas hacia problemas y permitirán posibles soluciones alternativas, siendo la elección entre ellas una parte esencial de la tarea. Segundo, serán a su vez actividades que estimulen la elaboración de conexiones entre diferentes áreas de conocimiento y experiencia. Tercero, habrá oportunidades para los estudiantes en tomar iniciativas en la selección y definición de tareas y se esperará también que asuman la responsabilidad de tomar y llevar a cabo decisiones concernientes a su ejecución. Lo que es decir que tendrán la propiedad de sus propias tareas de aprendizaje.

Sin embargo, a menudo sucederá que los estudiantes no serán, capaces, sin ayuda, de llevar a cabo con éxito la totalidad de su tarea escogida. Y esto nos lleva a la cuarta característica esencial: la disponibilidad de ayuda apropiada. Esto significa ayuda que esté relacionada con la dificultad particular experimentada y que se facilita en el momento en que es necesitada. Las dificultades organizacionales, que la creación de este tipo de clima escolar puede parecer probable se presenten, se salvan normalmente en un curriculum dirigido por el profesor mediante el fraccionamiento en pasos pequeños de las actividades requeridas y la provisión de instrucciones claras sobre como han de llevarse a cabo. De esta forma, la ocurrencia de dificultades se reduce al mínimo. Pero de las desafortunadas consecuencias de tal planteamiento es que las oportunidades para un aprendizaje activo son también drásticamente reducidas.

Sin embargo, antes que tratar a las dificultades como algo que ha de ser evitado, deberían ser vistas como proveedoras de oportunidades ideales para la intervención facilitadora. Esto, tal como yo lo entiendo, es lo que Vygotsky (1978) quería dar a entender cuando abogó por ocuparse del niño en 'la zona del desarrollo proximal'. En contraste con Piaget (al menos en sus primeros trabajos), Vygotsky planteó el desarrollo de las funciones cognitivas superiores naciendo de la interacción interpersonal, en la cual el que aprende conecta con el conocimiento y capacidades de otros a través del apoyo que le proporcionan y es finalmente capaz de internalizar o reconstruirlo y hacerlo propio. En palabras de su formulación mejor conocida: 'lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo solo'.

Apenas es necesario añadir que la lengua que usa para sostener el pensamiento alfabetizado tiene un papel central a jugar en el tipo de clase que vengo describiendo. No como un fin en sí misma, por supuesto, sino como el medio por el cual los docentes y sus compañeros y profesores interactúan a medida que negocian las tareas a llevar a cabo y colaboran mutuamente en su ejecución. En lo que queda de este artículo me gustaría presentar algunos ejemplos de un uso tal de la lengua, es decir la charla colaborativa, para ilustrar como surge de y apoya todas las características que se acaban de exponer.

Charla Colaborativa

La charla colaborativa tiene lugar en una amplia variedad de contextos, siempre que la gente junta sus ideas para solucionar algún problema que concierne a uno o más de los que están implicados. Entre compañeros, ya sea en clase o fuera de ella, el propósito de esta charla es posibilitar que se progrese hacia la consecución de una meta, y es en base a este criterio que se juzgan las contribuciones individuales. Al mismo tiempo, desde luego, puede haber también una considerable cantidad de aprendizaje fortuito de la lengua, a medida que los participantes se esfuerzan por elaborar significados claros y relevantes para llevar a cabo sus objetivos.

Sin embargo, los beneficios de la charla colaborativa no necesitan limitarse a la función de facilitar la consecución de la tarea. Donde uno de los participantes tiene una mayor habilidad que otro (como en la relación maestro-alumno), él o ella puede entrar en interacción con el estudiante con la intención deliberada de permitirle adquirir algún procedimiento, conocimiento o habilidad que será útil en otras situaciones más allá de esa en la que él o ella está actualmente ocupado. En estos casos, la charla colaborativa no sólo facilita la tarea, también capacita al estudiante. Realmente, no creo que fuera demasiado fuerte decir que, bajo condiciones ideales, tiene el potencial de promover un aprendizaje que excede al de casi cualquier otro tipo de charla. Es, pues, el modo ideal para la transacción de la relación aprendizaje-enseñanza.

Sin embargo, para que la charla colaborativa tenga este efecto capacitador, debe satisfacer dos condiciones esenciales. La primera de estas ya ha sido mencionada: debe basarse en la asunción de que el estudiante tiene la propie-

dad de la tarea y de que el profesor debe esforzarse por asegurarse que esta propiedad es un tema de grado, pues el estudiante puede no tener aún la suficiente seguridad para tomar la plena responsabilidad de cada aspecto de la tarea o los necesarios procedimientos ejecutivos para planificarla y llevarla a cabo. Un objetivo fundamental de esta charla, por tanto, será ayudar al estudiante a desarrollar un control consciente y deliberado sobre sus procesos mentales, no sólo para completar la tarea que se tiene entre manos, sino también para que sea progresivamente cada vez más capaz de tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje.

La segunda condición esencial, nace de la primera: las contribuciones del experto al diálogo deberían ser eventualmente sensibles a las necesidades del estudiante, en la medida en que estas necesidades son entendidas a la luz de la situación inmediata así como de las metas a largo plazo de la educación. Lo que esto significa es que, antes de intervenir, el profesor debe observar y escuchar para tomar una decisión informada de cómo ayudar mejor al estudiante a progresar desde donde está ahora hacia el entendimiento más maduro que el adulto ya posee. Sin embargo, cuando esta condición es satisfecha no es sólo el niño quien está capacitado, sino que también lo está el profesor. Pues es precisamente a través de la frecuente ocupación en charlas colaborativas que el profesor puede incrementar su entendimiento del pensamiento de los niños en general, y es *sólo* mediante la implicación en tal charla con un estudiante particular, mientras que él o ella están ocupados en una tarea específica, que el profesor puede llegar a enterarse de los propósitos del estudiante y del estado actual de la comprensión, y así ser capaz de hacer sus contribuciones eventualmente sensibles a esas necesidades particulares del estudiante.

Hasta ahora, he caracterizado la charla colaborativa en términos muy generales, considerando los contextos en los que es probable que florezca y las condiciones que deben ser satisfechas si han de fortalecer el lenguaje. Ahora, desearía examinar la naturaleza de la charla colaborativa más en profundidad para identificar aquellas de sus características que estimulan el tipo de pensamiento reflexivo y sistemático que es uno de los contrastes de la conducta alfabetizada.

Para lograr los beneficios de tener dos mentes centradas colaborativamente en un problema, los participantes deben lograr la intersubjetividad en su representación de la tarea que tienen entre manos y de sus proposiciones para

tratarla. Cada cual necesita conocer la comprensión e intenciones del otro, y ambos deben dar los pasos apropiados para asegurarse de que el entendimiento mutuo se mantiene. Existe la necesidad, por tanto, de ser explícitos. Para explicar el problema que se lleva entre manos de manera suficientemente clara para que el otro participante de una respuesta informada, cada uno se ve forzado a construir una formulación verbal más coherente y detallada de la que sería necesario si él o ella estuvieran trabajando solos en el problema. En el proceso, se harán evidentes las lagunas e inconsistencias y podrán ser reparadas, con el resultado de que el problema es visto con mayor claridad.

Sin embargo, lo que es revelado no es sólo la adecuación o inadecuación de la información ofrecida en estas circunstancias, sino también las conexiones que se hacen entre las partes. Al desarrollar la explicación, el papel de las relaciones de causa y efecto, de las interferencias, generalizaciones, extrapolaciones, etc..., se hace evidente, como lo son también los fallos al realizar tales conexiones. En definitiva, la necesidad de entendimiento mutuo en la charla colaborativa, requiere de cada participante que clarifique lo que quiere dar a entender al otro, y así también a él mismo, con el resultado de que el pensamiento se hace explícito y, por tanto, disponible para la inspección y, si fuera necesario, para la extensión, modificación o corrección.

Luego, una vez que logran un entendimiento compartido de la tarea, los participantes pueden, desde sus diferentes perspectivas, ofrecer opiniones y sugerencias alternativas. Una vez más, hay necesidad de explicitidad. Pero, más importante, las opiniones y sugerencias necesitan estar justificadas y respaldadas por argumentos relevantes y deben darse razones de por qué una alternativa es más apropiada que otra, si es que las decisiones han de tener una base argumentada. Por consiguiente, los participantes en la charla colaborativa pueden aprender no sólo de las diferentes bases de conocimiento de los demás, pueden desarrollar algunas de las estrategias para lograrlo.

Estas son algunas de las características que la charla colaborativa debería poseer idealmente. Veamos ahora algunos ejemplos reales tomados de observaciones realizadas en clase de una escuela elemental de Toronto con niños de nueve y diez años.

El Habla Colaborativa en una Clase

La clase en la que se realizaron las siguientes observaciones en una de las cuatro escuelas multilingües en donde estamos llevando a cabo un estudio longitudinal de la relación entre los recursos lingüísticos de los niños, sus experiencias escolares y su logro educativo. En cada una de las cuatro escuelas, se seleccionaron seis niños de cada uno de tres cursos para representar tres de las cuatro comunidades etno-lingüísticas en estudio (la china, la inglesa, la griega y la portuguesa). A lo largo de los tres años del estudio, cada niño es observado regularmente, registrado y evaluado. Al mismo tiempo, compartimos los datos que estamos recogiendo con los profesores y nos esforzamos por conpenetrarnos con ellos en el trabajo colaborativo para apoyarles como agentes de cambio curricular en sus propias escuelas y clases.

Al comienzo de febrero de 1987, una de las cuatro escuelas se embarcó en un proyecto a escala escolar sobre el tema del invierno. Durante dos semanas, los niños emplearon las tardes provando una variedad de actividades, cada una a cargo de un profesor diferente; pero por las mañanas trabajaban en sus clases naturales con sus profesores habituales. En la clase de tercer/cuarto grado, en la que realizamos nuestras observaciones, el profesor inició el tema con una lectura de la balada de Robert Service, 'The Cremation of Sam McGee'. Durante los dos primeros días, los niños exploraron el interés dramático del poema, a medida que trabajaban en grupos con la tarea de encontrar formas de promocionar la venta del libro. Luego, siguiendo a una segunda lectura del poema, tuvieron una sesión de brain-storming para generar preguntas a las cuales les gustaría encontrar respuestas. En este momento, fue el Yukon lo que más les interesó -su localización, clima, historia y vida animal-. Los niños formaron, entonces, grupos de acuerdo con los temas sobre los cuales querían trabajar, y se pusieron a planificar y llevar a cabo sus investigaciones elegidas. El límite para el proyecto en su conjunto era una Velada de los Padres en la mitad de la tercera semana, para cuya época cada grupo se esperaba que hubiera producido alguna representación de lo que había aprendido.

Los temas que seleccionaron los diferentes grupos y las formas en que los exploraron y desarrollaron para la presentación fueron muy variados. Tres chicos, cuyo interés inicial era un viaje trazaron primero un mapa a gran escala del Canadá y, luego, pasaron a inventar juegos de mesa en los cuales el

desarrollo dependía de responder preguntas sobre la geografía del Canadá. Varios niños estudiaron la vida animal del Yukon: uno elaboró un modelo en arcilla a tamaño natural de un lobo y entonces lo cubrió con una chaqueta hecha de trozos de piel de oveja; otro hizo una maqueta de un oso polar, recortando y cosiendo trozos de tela blanca parecida a la piel para obtener el aspecto externo y, luego, rellenándola con miraguano. Otro grupo trabajó en los temas asociados al clima.

En todos los casos, la profesora los alentó a elaborar por ellos mismos las cuestiones que querían reponder y los métodos que iban a usar. También esperó de ellos que trabajaran la mayor parte del tiempo sin supervisión directa. Sin embargo, también se reunió regularmente con cada grupo para discutir sus progresos y para ayudarlos a encontrar la forma de superar los problemas con los que ellos se encontraban. Intentó, también, estar un paso adelante en la anticipación y provisión de tipos de recursos que podían necesitar, tales como libros de consulta, materiales de construcción y análogos.

Establecimiento de metas

Los dos chicos que son los sujetos de mis dos primeros extractos habían empezado por interesarse por la geografía del Yukon, y, en el curso de su lectura, habían dado con la idea de los mapas en relieve. Esto se convirtió, entonces, en su meta -elaborar una maqueta tridimensional de alguna parte del Yukon-. Fue en este punto que la profesora se reunió con ellos para discutir sus intenciones para su proyecto ².

1 Joao: <Estamos> haciendo una maqueta

2 P: *Uauh!*

3 Eric: Sé lo que va a ser la maqueta

(Joao y Eric hablan ambos a la vez durante ocho segundos describiendo sus intenciones, así que ninguno puede ser oído)

4 P: ¡Parad! He oído que estáis haciendo una maqueta. He oído algo acerca de casas. ¿Sobre qué va a ir? ¿Cuál es vuestro tema?

2. En este y en los siguientes extractos, el significado de las convenciones de transcripción es como sigue: . = aproximadamente un segundo de pausa; < > = transcripción incierta; * = palabra ininteligible; (subrayado) = porciones de manifestaciones habladas simultáneamente.

- 6 Joao: El Yukon.
- 7 Eric: El Yukon.
- 8 P: Estáis *haciendo*-
(Joao y Eric de nuevo hablan a la vez haciendo difíciles de entender unas pocas líneas a continuación)
- 9 Joao: En el Yukon tienen tiendas. Lo vi en el *
- 10 Eric: Se pueden hacer - se pueden hacer iglús
- 11 Joao: Dicen que tienen tiendas ** y hay una gran montaña junto a ello.
- 12 Eric: (a Ricard que se ha acercado a mirar) y podemos hacer el otro lado **
- 13 P: *Así que vais a hacer una pequeña ciudad?*
- 14 Joao: (asiente)
- 15 P: ¡Uauu!
- 16 Joao: Y podríamos construir una gran montaña y <poner esas cosas> encima.
- 17 P: A-ha, a-ha
- 18 Joao: Y luego se cubriría con nieve
- 19 P: A-ha
- 20 Joao: Y luego um- podríamos poner una tiendecita aquí y un parque
- 21 P: ¿Qué preguntas contestáis concretamente?
- 22 Joao: Um- Así como '¿De dónde les viene el nombre?' Por eso quisimos- quisimos hacer la maqueta
- 23 P: Entonces- habéis cambiado el tema un poquito
- 24: Estáis haciendo una maqueta del Yukon. ¿Mostrando una ciudad?
- 25 Joao: Sí
- 26 P: Y algunas de las cosas que habéis aprendido sobre cómo es vivir en el Yukon, ¿no?
(Durante algunos de los siguientes turnos Eric trata de asegurarse la atención de la profesora, llamándola por su nombre. Ha estado ausente de la discusión precedente).
- 28 Joao: Pero la montaña es pequeña para el tamaño de la ciudad. Como la montaña * _
- 30 P: *¿Qué ciudad es esta? ¿Es una ciudad concreta? ¿Sabéis cómo se llama?*
- 32 Joao: Es el Yukon
- 33 P: Así se llama - Así se llama todo el territorio
- 34 ¿Sabéis encontrar el nombre de una ciudad?

- 35 Eric: No sabemos.
(La profesora le pasa un libro a Joao y habla con Sandra brevemente mientras Joao y Eric consultan el libro)
- 36 P: (Volviendo hacia los chicos) De acuerdo. Este mapa muestra muy pocas ciudades.
- 38 Aquí hay una.
- 39 Joao: Yo lo sé. *Whitehorse*.
- 40 Eric: *Whiterhorse*.
- 41 P: Whiterhorse. Una famosa ciudad en el Yukon
- 42 Ajá. Whitehorse.
- 43 Joao: ¿Ahí está también Alaska?
- 44 P: ¿Perdón?
- 45 Joao: Alaska, Alaska (señalando las dos apariciones del nombre en el mapa)
- 46 P: Es la Autopista de Alaska - la Autopista de Alaska
- 47 Joao: Es muy complicado porque dice Estados Unidos y luego pone Estados Unidos- allí, mira
- 49 P: Sí
- 50 Joao: Estados Unidos y luego *Estados Unidos*
- 51 Eric: **
- 52 P: Ya. ¿Por qué podría pasar eso? ¿Entendéis por qué?
- 53 Joao: ¿Quizás . también es <la costa que está debajo *>?
- 54 P: Si, Alaska pertenece a Estados Unidos
- 55 Seth: (que estaba en el borde del grupo mirando también el mapa) Lo encontré, lo encontré
- 56 P: ¿Ah sí?
- 57 Eric: (mirando el libro) Dice Yukon son tres cosas y ** puedes encontrar -puedes mirar cada página . en esta sale el Yukon
- 60 Una podría ser la fotografía de una ciudad
- 61 P: Es cierto, es cierto

La primera cosa a resaltar acerca de este extracto es el activo escuchar de la profesora. A pesar de que los dos chicos, en su entusiasmo, están hablando a la vez, la profesora trata de comprender lo que los dos están diciendo y luego vuelve a plantear lo que ella entiende que son los puntos principales. Al hacerlo así, y a través del extracto, acepta su plan de construir una maqueta y de este modo confirma en ellos la propiedad del proyecto.

Pero también llama su atención sobre la necesidad de tener un tema cuando se lleva a cabo una investigación (línea 5 y de nuevo línea 21). Como en cualquier investigación, no es suficiente simplemente tener un método; debe haber también una pregunta para la cual se diseña un método que nos capacite para responderla. El reto que les plantea es llevar su meta actuacional (construir una maqueta) hacia una relación productiva como su meta temática. Y, a este fin, toma sus planteamientos temáticos provisionales y los reformula para demostrar lo que les quiere dar a entender: 'Así que estáis haciendo una maqueta del Yukon. ¿Mostrando una ciudad? Y algunas de las cosas que habéis aprendido sobre cómo es vivir en el Yukon, ¿no? (líneas 24 - 7).

Una vez se han acordado las metas, el resto del extracto se dedica a planificar algunos de los detalles. Al continuar, reparamos en lo bien preparada que está la profesora, al tener a mano un libro de referencia que contiene fotografías del Yukon, el cual puede dar a los chicos para ayudarlos en sus planes.

Este extracto en conjunto, pues, es un ejemplo muy claro de enseñanza de apoyo: primero, escuchando para descubrir qué estadio han alcanzado los chicos en su pensamiento, y, luego, engranándose con ellos en la formulación de una declaración de objetivos -una tarea que aún no parecen ser capaces de llevar a cabo por sí mismos- pero haciéndolo de una manera que los capacitará para asumir el proceso y, en último término, hacerlo suyo. A este respecto, es significativo que la expresión de la profesora de la declaración de objetivos, la forma efectiva de sus manifestaciones, con su entonación creciente y sus preguntas buscando confirmación, implícitamente reconozca que la autoridad final para decidir sobre el tema queda en Joao y Eric. Es igualmente significativo la aceptación de la profesora del cambio en su tema: la revisión es una parte integral de cada estadio del proceso global de realizar una investigación.

Justificación de alternativas

Durante la semana siguiente, la maqueta progresó rápidamente y, cuando nos encontramos de nuevo con Joao y Eric, están alcanzando los estadios finales. Cuando la profesora se les une, están discutiendo sobre si añadir más casas a su maqueta al pie de la montaña.

- 1 Joao: Vamos a - vamos a cubrirlo con papel de seda blanco, Eric
- 2 Eric: <Eso es lo que tenemos que hacer>
- 3 Para cuando está nevado . y después . por equivocación podría haber un alud aquí (señalando la base de la montaña en la maqueta) y algunas casas serán aplastadas
- 6 P: Me pregunto si esto es un peligro aquí (señalando al lugar equivalente en la fotografía)
- 7 Creo que tenéis mucha razón sobre algunas *montañas*
- 8 Joao: *Creía* que era verano (dando a entender que en la fotografía)
- 9 Eric: Sí, pero es invierno- pero si es invierno ..
- 10 Joao: sí . si las estaciones podrían cambiar
- 11 P: Es cierto
- 12 Y no se cambian de casa aquí . . . ¿eh?
- 13 Eric: ** Sí no les debe gustar levantarla e ir 'uf, uf' (imitando el levantamiento de un gran peso) a no ser que simplemente vayan 'da, da, da, da' (dicho con sonsonante, que parece representar el uso de magia)
(Todos rien)
- 16 P: No creo que vayan a hacer eso ..
- 17 Bueno, si echáis un vistazo aquí (señalando la foto del libro) ..
- 18 Mirad dónde están las casas . a lo largo del río . y luego.
- 19 ¿A qué se parece esto?
- 20 Joao: Eso es una montaña
- 21 P: Parte de una montaña
- 22 Eric: (señalando la maqueta) Estas son una de estas montañas
- 23 P: Ajaja
- 24 Ya sabéis que no tenéis que tener el mismo número de casas aquí que en la fotografía (señalando el libro)
- 26 Eric: *Ya sé*
- 27 Joao: *Sí*, pero algunas - como una o dos más aquí estaría bien (señalando la base de la montaña en la maqueta)
- 28 Eric: Sí, pero si ponemos una o dos más junto a las casas . no tendremos espacio para el papel de seda
- 30 Aquí incluso casi se han aplastado
- 31 P: Bien . parece que esto es algo que tenéis que hablar aún un poco más
- 33 Los dos tenéis buenos argumentos
- 34 Joao: Sí, yo creo él - tiene un poco de razón porque . si ponemos

papel de seda por encima . esa -

36 P: ¿Es eso lo que piensas hacer con estas casas?

37 Eric: Sí

38 Joao: Y entonces podríamos poner como . pequeñas - ponerle como pequeñas calles pasando por aquí

40 P: Ajá. Interesante.

41 Eric: Sí, podríamos como, hum . si aún quieres hacer eso, ¿eh?, podríamos construir - podrías poner pinos alrededor de allí

43 Joao: Alrededor de las montañas

44 P: Muy bien.

45 Joao: ¡Vale! ¡Vamos!

El desacuerdo depende de la naturaleza de la relación entre la maqueta que los chicos están construyendo y la foto que están usando como guía. Joao, al señalar cuántas casas pueden verse en la fotografía, piensa que deberían añadir más casas a su maqueta. Eric, por otro lado, impulsado por la charla de usar papel de seda para representar la nieve, plantea la posibilidad de un desastre si un alud fuera a caer en el área dónde Joao quiere añadir más casas, y discute la sugerencia de Joao.

Ambos tienen argumentos válidos, tal como la profesora señala (33), pero están discutiendo desde dos perspectivas diferentes e incompatibles. Para resolver el problema de manera constructiva, cada uno tiene que escuchar el punto de vista del otro de manera desprovista de prejuicios y exponer su propio punto de vista de manera que tenga en cuenta la perspectiva del otro. El hecho de que tengan tal éxito en la resolución del problema es debido, en parte, a la presencia de una tercera parte, la profesora, que demuestra en su propia conducta lo que significa responder colaboradora y constructivamente. Escucha a cada uno por turno y hace comentarios o preguntas para ayudar a ambos a clarificar su propio entendimiento de manera que están mejor capacitados para ponderar las dos partes de la discusión. Esto lo hace de forma no obstrusiva, dejando la responsabilidad de la decisión final para los mismos chicos.

Sin embargo, no deberíamos dejarnos llevar, por la aparente facilidad con la que se evita el conflicto, a subestimar el logro. Antes de este episodio, uno podría muy bien haberse formado la impresión de que Joao era el "cerebro" de esta empresa y Eric sólo el ayudante. Pero la sugerencia de Eric muestra

que ha sido capaz de separarse de los detalles concretos de la fotografía de Sawson City, tomada en verano, y aprovechar su conocimiento más general para ver las implicaciones del cambio anual en las condiciones climáticas en el modelo que están construyendo. Con la ayuda de la profesora, es capaz de explicar su objeción al plan de Joao de añadir más casas y justificar sus objeciones. Joao, también, muestra su habilidad para escuchar el argumento de Eric y ajustar sus planes a la luz de la información que se les ofrece. "Sí, creo que tiene un poco de razón", admite. Con este desacuerdo práctico resuelto sobre la base de la discusión racional, son capaces de avanzar hacia los planteamientos siguientes en un espíritu de cooperación. "¡Vale!, ¡vamos!", dice Joao cuando la profesora los deja para hablar con otro grupo.

Haciendo comprensible una explicación

Mi tercer ejemplo tiene un origen diferente. Marilda había estado en un grupo que había empezado a trabajar sobre el clima del Yukon. Esto la condujo a un interés por el viento, sobre el que Marilda había estado investigando a través de lecturas sobre experimentos simples sobre el viento en un libro publicado por el Ontario Science Centre. Siguiendo las indicaciones del libro, Marilda había construido una sencilla veleta prendiendo de la goma del final de un lápiz una caña de beber, poniendo un clip en un extremo de la caña y un rectángulo de cartón en el otro. Había llevado su veleta al patio durante el recreo del mediodía y demostró a sus amigos cómo funcionaba. De vuelta a clase, había descubierto que un efecto similar a ése causado por el viento podría ser producido soplando hacia la veleta. Como había observado, la veleta apuntaba hacia la persona que estaba soplando. En el momento en que nos unimos a ella, Marilda está demostrando orgullosamente su veleta a su profesora.

1 Mari: Srta. * (intentando atraer la atención de la profesora durante 10")
aquí tiene mi busca vientos.

3 P: Vale, así que este es tu busca vientos.

4 Es un buen nombre, ¿no?

(Marilda sopla el busca vientos)

5 Eric, ¿has visto este busca vientos?

6 Eric: Sí, el año pasado estuvimos estudiando sobre ello.

- 7 P: Ajá.
- 8 (a Marilda) ¿puedes explicarnos- puedes explicarnos como funciona?
- 9 Seth: (Que pasa por allí) sí, yo sé cómo *funciona*
- 10 Eric: ***
- 11 P: Oh, perdona, perdoname Eric, en realidad- en realidad estaba hablando a Marilda
- 13 (A Rosa) Quizás estarías interesada en esto.
- 14 ¿Quieres pasarte por aquí?
(algunos otros niños, incluido Jacinto y Magui, se han congregado allí)
- 15 Mari: Cuando tú- cuando sopla el viento - Intenta encontrar el viento. Cuando sopla el viento ésto apunta hacia la dirección de donde viene (señalando hacia la flecha de su busca vientos)
- 18 Jaci: Sí, como- * (coge el busca vientos y sopla hacia él haciendo que la flecha señale hacia ella. Ha hecho esto varias veces antes con Marilda)
- 20 Mari: *mira, señala hacia ti*
- 21 P: *¿Por qué señala hacia ti?* (refiriéndose a Jacinta, pero dirigiendo la pregunta al grupo en conjunto)
- 22 Eric: Porque ella es la que sopló . y si continuas humm- (Maggie intenta soplar)
- 23 Jaci: Tienes que soplar fuerte (Maggie sopla fuerte)
- 24 Mari: Vale, ahora sopla otra vez. (Maggie sopla otra vez)
- 25 Mari: Se queda en el mismo punto porque- *porque el viento está-*
- 26 P: *¿Por qué?*
- 27 Jaci: Porque necesita una superficie grande para soplar en ella . para empujarla
- 28 P: ¡Vamos! (animando a Marilda a continuar)
- 29 Mari: Porque el- porque el viento está soplando en esta dirección y él
- 30 Cas: *No. ¿por qué se movió?*
- 31 Mari: *No cambia* de sitio
- 32 Eric: Porque no tiene un trozo de papel aquí encima (señalando al extremo de la flecha)
- 33 Jaci: **
- 34 P: *¿Qué pasaría si hubiera un trozo de papel aquí?*

- 35 Mari: ¿Giraría?
- 36 Jaci: Porque necesita una superficie grande donde soplar para empujarlo
- 37 P: Así, tiene-
- 38 Eric: Y eso es una superficie grande.
- 39 P: Así, ¿tiene algo que ver con la superficie del papel?
- 40 Chr: Sí
- 41 P: ¿Y el aire?
- 42 Eric: Humm
- 43 Mari: Y el- esta cosa - quizás (señalando la cuenta que actúa como arandela)
- 44 P: Oh y -
- 45 Eric: Es la aguja
- 46 Jaci: <No, creo que tiene que girar>
- 47 Eric: Es la aguja, es la aguja que- bueno, no la aguja, sino la . *la caña* . es la caña que tiene el agujero
- 49 Mari: *Esto lo hace-*
- 50 Eric: La caña tiene el agujero y el agujero hace como que . que de una vuelta
- 52 P: Sí (algo dubitativamente)
- 53 Eric: **
- 54 Mari: *No, es esto que lo hace-*
- 55 P: ¿El qué? ¿La cuenta?
- 56 Mari: Sí
- 57 P: la cuenta . ¿tú crees que la cuenta es muy importante?
- 58 Mari: Sí
- 59 P: ¿Por qué? ¿Por qué crees que es importante?
- 60 Jaci: Vamos a *intentarlo* sin la cuenta
- 61 Mari: Porque la-
- 62 P: Esa es una buen idea . eso- eso sería . una forma de averiguar si es realmente importante
Primero, ¿Por qué creéis que la cuenta es importante?
- 65 Mari: Bueno, .. algunas máquinas tienen un-
- 66 Eric: *Es un fastidio*
- 67 Mari: esas cositas redondas
- 68 Eric: Sí, pero algunas máquinas *no las tienen*
- 69 P: ¿*Cojinetes*? Tu quieres decir cojinetes
- 70 Mari: Sí . así quizás algo parecido podría- podría ayudar a que girara

. o así

72 P: Tiene algo que ver con girar y hacerle más fácil girar
Me gusta tu idea Jacinta . es una idea muy interesante esa de sacar la cuenta
No sé si Marilda *querrá* . hacer eso ahora o no

78 Cas: ¡Venga!

79 Mari: ¡Vale! Lo probaré (ella y Jacinta se marchan a ensayar el experimento)

Marilda está manifiestamente orgullosa de su logro al construir el buscavientos y su profesora comparte su satisfacción e interés. Pero su respuesta no se acaba aquí, pues continúa hasta pedir a Marilda que explique cómo funciona (8). Algunos otros niños se han congregado alrededor, así que la tarea que encara María es compleja. Primero, tiene que establecer conexiones entre su experiencia personal de construir y usar el buscavientos y lo que sabe sobre los principios de su funcionamiento, adquiridos de su lectura y otras fuentes; en segundo lugar, ha de seleccionar de lo que sabe los elementos clave que permitirán a los demás compartir su entendimiento; y, finalmente, tiene que expresar la información de manera que tome en consideración las necesidades como oyentes de su audiencia. Efectivamente, cuando los requerimientos cognitivos de la tarea son expuestos de esta manera, es fácil de ver por qué el tener que explicar lo que uno sabe a alguien más puede ser tan estimulante para la clarificación y organización de ese conocimiento y, en muchos casos, para el descubrimiento de los resquicios que uno sabe que tiene que rellenar para dar una explicación adecuada.

De hecho, esto es lo que parece sucederle a Marilda, cuando intenta satisfacer la petición de su maestro. Su primer intento se sitúa en el nivel de la descripción observacional: "cuando sopla el viento ésto señala hacia el lugar de donde viene". Aunque la respuesta sea adecuada, en la medida en que funciona, realmente no resuelve la pregunta de por qué funciona como funciona. Para responder esta pregunta, es necesario apelar a los principios que subyacen al movimiento observado de la flecha. Y es a este nivel de respuesta que se dirigen las indagaciones posteriores de la profesora (21, 26). Al principio, Marilda no parece capaz de responder, quizás no entiende el tipo de respuesta que se requiere. Esa parecería ser la implicación de sus dos siguientes intentos (25, 29). O quizás la dificultad la tiene al seleccionar de lo que ella realmente sabe esa parte que sería una respuesta apropiada. Cual-

quiera que sea la naturaleza de su dificultad, escucha los intentos de los otros niños y el resumen de la profesora (39, 41) y, hacia la línea 43, es capaz de contribuir con un elemento adicional para el desarrollo de la explicación.

Lo que es particularmente interesante acerca de la contribución de Marilda en la línea 43 es su naturaleza tentativa. Aunque coloquialmente expresada, tiene la función de una hipótesis, y es eso lo que Jacinta recoge en su sugerencia de que intenten un experimento para descubrir si la presencia de la profesora está presta a reconocer el valor de la sugerencia (62) pero, antes de alentar a las dos chicas a llevar a cabo el experimento, intenta averiguar los fundamentos en los que Marilda ha basado su hipótesis. Y, al responder a estas preguntas indagadoras, Marilda finalmente muestra que realmente es capaz de avanzar hacia el nivel de explicación fundamentada.

Contemplado en su conjunto, este episodio es interesante desde varios puntos de vista. Primero, al igual que los dos episodios previos, se centra en un problema que reta a los participantes. La profesora ayuda a hacer explícito el problema, pero no se hace cargo de la responsabilidad de proporcionar la solución, al contrario, pide las respuestas de Marilda y los otros chicos. Y cuando resume lo que han dicho, lo hace con una entonación cuestionante, que busca acuerdo en su formulación de sus ideas.

En segundo lugar, al aceptar la descripción observacional de Marilda, hace de ello el punto de partida para la charla exploratoria que lleva a un replanteamiento de los hechos observados en términos de explicación, y entonces prosigue un aspecto hacia la comprobación empírica de una hipótesis, la profesora representa con los niños el ciclo básico de la investigación científica: observar, teorizar, hipotetizar. Casi a ciencia cierta, esta demostración no fue deliberada, en el sentido de estar pre-planeada. Sin embargo, su naturaleza casual no la hace menos valiosa. Pues, a largo plazo, es el surgimiento espontáneo de experiencias de este tipo, en las que la estructura lógica de la explicación se desarrolla al margen de la narración, lo que proporcionará a los niños una base sobre la que construir el conocimiento más abstracto que requiere el concepto de investigación científica.

Finalmente, tanto en su eventual sensibilidad hacia Marilda como en la forma en que ejecuta su papel en la representación del ciclo de la investigación, vemos como capacita a sus estudiantes para ser discentes intencionales,

a medida que crea las condiciones para una comunidad escolar de investigadores. Aunque mejor informada que los demás miembros del grupo, está deseando, tal como ella lo expresa, 'aprender con los niños', sin abandonar su responsabilidad de asegurarse de que cada uno se vuelve más experto e inteligente, ni cayendo en el error de creer que enseñar es explicar.

Pero dejadnos acabar la discusión de este episodio con Marilda. Siguiendo la explicación verbal intentada y el experimento subsecuente, Marilda se fue a escribir sobre el buscavientos y a llevar a cabo nuevos experimentos sobre el viento. Uno de estos llegó a ser el núcleo de una demostración que preparó para la velada de los padres. La mayor parte de la noche estuvo de pie junto a su exposición para explicársela a cualquiera que parara a escucharle. Pero para aquellos que pudieran mostrar un interés cuando ella no estuviera presente, preparó el siguiente mensaje grabado y colgó una versión escrita de él sobre su exposición.

¿De dónde viene el viento?

Si quieres saber de dónde viene el viento, usa una lámpara sin pantalla y almidón de maíz. Sólo 89 centavos más impuestos. Usa la lámpara como sol. Ahora, la parte excitante. Enciende la lámpara durante tres minutos. Luego pon un pellizco de almidón encima de la lámpara y déjalo caer sobre la lámpara, y empieza a ascender. Luego, ¡PRESTO! desaparece tal que así.

Por Marilda y Denise

Como muchos de los niños de su clase, Marilda ha descubierto la afición por extender su conocimiento y retarse para desarrollar su pensamiento. A la vez, está desarrollando un control sobre los géneros del uso del lenguaje que son necesarios para la comunicación de su pensamiento, ya sea al hablar o al escribir. Sin embargo, la cosa quizás más importante que está aprendiendo es que ella también puede ser una experta, con información que otros quieren aprender. Cuando se añade que la primera lengua de Marilda es el portugués y que, al acabar el año anterior su anterior profesor no la había pasado al siguiente curso, vemos cuánto ha logrado. Podemos ver también qué significa capacitar a los estudiantes mediante un estilo de enseñanza que valora las clases de pensamiento alfabetizado que pueden lograrse a través de la charla colaborativa.

Conclusión

Empecé este artículo argumentando que simplemente incrementar la cantidad de lengua hablada en la clase no mejoraría significativamente las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, a no ser que hubiera también cambios radicales en la calidad de la charla en clase y en los propósitos a los que servía. En particular, argumentaba que enfatizar sobre la lengua hablada para propósitos terapéuticos o compensatorios podría muy bien ser contraproducente. Pues, los intercambios controlados por el profesor, en los que porciones de información o de estructura lingüística se enseñan y se examinan independientemente de las actividades orientadas hacia las metas que los estudiantes han hecho suyas, no constituyen un método efectivo de capacitar a los estudiantes para desarrollar una aptitud respecto tanto de la comunicación lingüística como del contenido del curriculum.

Sin embargo, no hay justificación para la perspectiva compensatoria de la educación lingüística, pues se ha demostrado que constituye un mito la noción de que una proporción sustancial de niños, en razón de su pertenencia a grupos étnicos culturales no dominantes, están deficientemente preparados para afrontar las exigencias lingüísticas de la clase. Sin embargo, es un mito que ha gozado de crédito entre los educadores porque, en lugar de reexaminar sus mimadas ideas sobre la pertenencia de las exigencias lingüísticas que hacen a sus alumnos, han culpado del fracaso en la satisfacción de esas exigencias a los alumnos mismos y a las comunidades de donde proceden.

Afortunadamente, sin embargo, algunos profesores han comenzado a cuestionar el valor de las exigencias lingüísticas realizadas en las clases dirigidas por el profesor, a medida que han visto a sus alumnos trabajar y han descubierto aptitudes e intereses que previamente no se habían dado cuenta de que existieran (Barnes, 1976; Goswami y Stillman, 1987; Jaggar y Smith-Burke, 1985; Chang y Wells, en prensa [b]). Como resultado, cada uno a su manera, han empezado a cambiar sus clases, y las actividades en la que la gente participa, para crear comunidades de investigadores colaborativos. En estas clases, la lengua es menos un tema a enseñar que un conjunto de recursos para ser utilizados al llevar a cabo las diferentes actividades necesarias para conducir una investigación y comunicar los resultados a los otros. Bajo estas condiciones, no es necesario alegar por más lengua hablada, ya que la charla es el medio en el que la colaboración tiene lugar de manera natu-

ral, a medida que los alumnos y el profesor generan y se marcan metas, planean las acciones necesarias y discuten las maneras de representar lo que se ha descubierto de manera que así pueda compartirse con otros. Ni hay una frontera definida entre la lengua escrita y la hablada, ya que los cuatro modos de la actividad lingüística -hablar, escuchar, leer y escribir- juegan papeles complementarios en el logro de la meta global de la investigación.

En la última parte del artículo, he planteado tres episodios seleccionados de observaciones hechas en una de estas clases. En ellos hemos visto como la charla colaborativa que surge en el contexto de las actividades que se orientan hacia metas de comprensión, construcción y representación de temas propios de los estudiantes los capacita para progresar hacia esas metas y les nutre de oportunidades para el desarrollo de estrategias más generales para la solución efectiva de problemas. Hemos visto también cómo, en aras de asegurar que sus esfuerzos colectivos son productivos, los estudiantes son alentados a volver sobre su pensamiento, seleccionando, ordenando y evaluando selectivamente sus ideas para construir una formulación verbal inteligible, coherente y convincente. La charla colaborativa, así, contribuye a esos aspectos del desarrollo lingüístico e intelectual de los estudiantes que son esenciales para el éxito en la escuela -y, de hecho, para el éxito en la vida más allá de los muros de la escuela- capacitándolos para extender su control sobre esos géneros concretos del uso del lenguaje que contribuyen al pensamiento alfabetizado.

En el contexto de este seminario, vale la pena quizás apuntar, como conclusión, que la mayoría de los niños en esta clase venían de comunidades étnicas en las que el vehículo principal de comunicación, creo, es clara. Dónde el propósito del profesor es facilitar la construcción de conocimiento en cada individuo a través de la investigación colaborativa, todos los discentes saldrán favorecidos, sea cual sea el entorno del que provienen.

Nota

Me gustaría expresar mi gratitud a Gen Ling Chang por su ayuda en la preparación de este artículo y a Ann Maher por permitirme observar su clase en funcionamiento y por sus provechosos comentarios sobre las grabaciones audiovisuales que se hicieron.

Bibliografía

- BARNES, D. (1971): "Language in the secondary classroom". En D. Barnes, J. Britton and H. Rosen, *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth. Middlesex: Penguin.
- BARNES, D. (1976): *From communication to curriculum*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- BEREITER, C. and SCARDAMALIA, M. (in press): "Intentional learning as a goal of instruction". En L. B. Resnick (ed.). *Cognition and Instruction: Issues and Agendas*. Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- BOWER, T. (1974): *Development in Infancy*. San Francisco: W.H. Freeman.
- BROWN, R. (1973): *A first language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BRUNER, J. S. (1972): *The relevance of education*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- CHANG, G. L. and WELLS, G. (in press [a]): "The literate potential of collaborative talk". En M. MacLure, T. Phillips and A. Wilkinson (eds.) (Title not yet Known) Stony Stratford: Open University Press.
- CHANG, G. L. and WELLS, G. (in press [b]): "Concepts of literacy and their consequences for children's potential as learners". *European journal of educational psychology* (forthcoming).
- DONALDSON, M. (1978): *Children's minds*. London: Fontana.
- EDELSKY, C. (1986): *Writing in a bilingual program: Había una vez*. Norwood, N. J.: Ablex.
- GOELMAN, H.; OBERG, A. and SMITH, F. (eds) (1984): *Awakening to literacy*. Portsmouth, N. H.: Heinemann Educational Books.
- GOODY, J. (1968): *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOSWAMI, D. and STILLMAN, P. (eds.) (1987): *Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change*. Upper Montclair, N. J.: Boynton/Cook.
- HAMMERSLEY, M. (1981): "Putting competence into action: some sociological notes on a model of classroom interaction". En P. French and M. MacLure (eds.). *Adult-Child conversation: Studies in structure and process*. London: Croom Helm.
- HEATH, S. B. (1983): *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HEATH, S. B. (1986): "Sociocultural contexts of language development". En *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*. Los Angeles, Calif.: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- JAGGAR, A. and SMITH-BURKE, M. T. (eds.) (1985): *Observing the language learner*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- LANGER, J. A. (1986): *Children reading and writing: Structures and strategies*. Norwood, N. J.: Ablex.
- NEWSON, J. (1978): "Dialogue and development". En A. Lock (ed.). *Action, gesture and symbol: the emergence of language*. New York: Academic Press.
- OLSON, D. R. (1986): "The cognitive consequences of literacy". *Canadian Psychology*, 27: 109-21.
- OLSON, D. R. and ASTINGTON, J. W. (1986): "Talking about text: how literacy contributes to thought". Paper presented at the Boston University conference on language development, Oct. 19-21, 1986.
- PIAGET, J. and INHELDER, B. (1969): *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- TEALE, W. H.: "Reading to young children: its significance for literacy development". En H. Goelman, A. Oberg and F. Smith (eds.). *Awakening to literacy*. Portsmouth, N. H.: Heinemann Educational Books.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WELLS, G. (1985): *Language development in the pre-school years*. Cambridge University Press.
- WELLS, G. (1986): *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, N. H.: Heinemann Educational Books.

LA ALFABETIZACIÓN DE LOS NIÑOS A TRAVÉS DE LA ESCRITURA, LA LECTURA Y EL HABLA

Chen Ling M. Chang

Ontario Institute for studies in Education

Marco teórico

Para aquellos de nosotros cuyo desarrollo intelectual ha tenido lugar en una sociedad alfabetizada, parece evidente que nuestros logros intelectuales dependan de la habilidad para leer y escribir ¹. Y hasta cierto punto, realmente es verdad. Sin el conocimiento que hemos adquirido mediante la lectura estaríamos mucho menos instruidos, sin la capacidad de escribir, seríamos incapaces de tomar notas o de sumarizar lo que hemos aprendido, y nuestras ideas no lograrían la amplia circulación que hace posible la publicación. Pero esta evaluación de la contribución de la lectura y la escritura infravalora y sobrevalora a la vez su trascendencia. Por un lado, en el uso del lenguaje escrito como facilitador del pensamiento, hay mucho más implicado que lo que sale a relucir al enfatizar la función de archivo que cubre el lenguaje escrito al dar una representación permanente a la información, de modo que esta pueda ser ampliamente diseminada. Y por otro lado, sería pretencioso suponer que entre aquellos que, por cualquier razón, no aprenden a leer y a escribir, no hay nadie que demuestre la capacidad de pensar crítica y constructivamente sobre una amplia variedad de problemas, incluyendo aquellos que requieran un alto nivel de abstracción.

Sin embargo, es esta característica de la permanencia (relativamente hablando) de lo que ha sido escrito, la que es trascendente al hacer del lenguaje escrito un instrumento potencialmente eficaz para el desarrollo del pensa-

1. Esta investigación fué financiada conjuntamente por el Ministerio de Educación de Ontario bajo contrato, por el Ministerio de Educación de Toronto, y por el Instituto de Ontario para Estudios sobre Educación. Les damos las gracias por su ayuda. Sin embargo, las ideas expresadas en este papel son las de los autores, y no necesariamente las de las instituciones financiadoras.

miento -para funcionar como lo que Bruner (1972) llama un "amplificador cognitivo"- . La existencia de un texto -una formulación verbal fija- facilita el reconocimiento de la distinción entre lo que fue "dicho" realmente y los diversos significados o interpretaciones que pueden derivarse de ello (Olson, 1986). En consecuencia, los lectores de textos se ven alentados a plantearse los "hechos" contenidos en ellos, la pertinencia de la evidencia para darles apoyo, la relación de estos hechos y esta evidencia con su propia experiencia, etc. Esta charla también lleva de manera totalmente natural al desarrollo de un metalenguaje para hablar acerca de los textos y acerca del pensamiento asociado con su producción e interpretación (Olson y Astington, 1986). Los textos escritos, pues, piden una respuesta crítica, discriminativa, en el curso de la cual, el lector pueda extender y agudizar su comprensión del tema concerniente, mientras que, a la vez, desarrolla globalmente estas habilidades del pensamiento relacionado con el lenguaje.

Sin embargo, aunque leer textos escritos por otros puede llevar a provocar que el lector piense o sienta más profunda y discriminativamente, la lectura, a su vez, no deja ningún registro de sus resultados a los que se pueda hacer una referencia en un futuro. Por esto, es necesario para el lector que se convierta en un escritor e intente formular en su propio texto el entendimiento que ha sido obtenido. Y es entonces esta maleabilidad del lenguaje escrito lo que es focalizado como facilitador del pensar y del sentir. Lo que ha sido escrito puede ser leído críticamente, de la misma manera en que puede serlo un texto escrito por otra persona, para ver lo que significa; pero también puede ser reescrito para desarrollar ideas que inicialmente sólo eran incipientes o para clarificar aquellas que eran imprecisas. Aun más, el registro que se deja de estos procesos mentales -esto es, el texto escrito- puede ser la base para la discusión con otros, en el curso de la cual puede tomarse en consideración la respuesta de otro lector. En otras palabras, por medio de la escritura, la relectura y la reescritura, y mediante la discusión con otros de los textos emergentes, uno puede trabajar sobre su propio pensamiento de una manera consciente y deliberada (Breiter y Scardamalia, en persona).

Desde una perspectiva educativa, pues, lo que importa acerca de la lectura y la escritura no es tanto la información específica que se obtiene a través de la dedicación a estas actividades, como el desarrollo de una forma de pensar: el desarrollo, metafóricamente hablando, de un conjunto de músculos mentales que de hecho capacitan a uno para emprender eficazmente tareas intelectuales.

tuales que de otra manera estarían más allá de sus posibilidades. Sin embargo, esta forma de pensar no es *dependiente* de la lectura y la escritura: puede también desarrollarse en el habla hasta un grado considerable. Cuando surgen las condiciones apropiadas, la gente alfabetizada puede "hablar un lenguaje escrito"; como, también pueden hacerlo aquellos que están aún en el proceso de aprender a leer y a escribir.

Centrarse en el "pensamiento alfabetizado", pues, es llamar la atención sobre la centralidad de la alfabetización en la educación, pero no de la alfabetización concebida simplemente en términos de capacidades de codificación/decodificación de lo impreso o de aquello implicado en la transmisión de información a través de los textos escritos. Lo que se enfatiza, más bien, es la concepción de la alfabetización como pensamiento que deliberadamente hace uso del lenguaje, ya sea hablado o escrito, como instrumento para su propio desarrollo.

Si esta línea general de argumentación es correcta, hay implicaciones muy importantes para la forma en que la enseñanza y el proceso de alfabetización deberían ser planteados en la escuela, y por supuesto, hay implicaciones similares para el curriculum en su conjunto. Sin embargo, tal como muestra nuestra investigación observacional actual, estas formas de pensar son, hasta ahora en gran medida desconocidas para los profesores y, por ello, tienen poco impacto en la práctica de la clase. Desde esta amplia y eficaz concepción de la alfabetización, como medio y modelo a la vez para el pensamiento creativo y crítico (a lo que nos hemos referido en otra parte como "alfabetización epistémica") (Wells, 1987), la concepción que subyace de la práctica real de la clase es a la vez restringida y restringente. Uno de los propósitos de nuestro actual proyecto de investigación, por tanto, es dar ocasión a una más estrecha relación entre la teoría y la práctica mediante el trabajo en colaboración con los profesores para reflexionar sobre la práctica actual con la perspectiva de mejorar las oportunidades de los niños para aprender. Este artículo se basa en el trabajo llevado a cabo con dos profesores en una de las cuatro escuelas participantes ².

2. The Language and Learning Research Project es un estudio etnográfico de tres años de duración, sobre las experiencias de aprendizaje en clase de 72 niños de cuatro entornos etnolingüísticos -chino, inglés, griego y portugués- y a través de siete grados primarios, de Senior Kindergarten a Grade Six (N. del T.: lo que correspondería con el período que abarca desde pre-escolar hasta sexto de E.G.B.).

Las dos aulas observadas

El Quinto Grado, localizado en el aula 130, era un lugar en el que los 26 niños se desenvolvían libremente y hablaron entre ellos tanto como con su profesor, a quien llamaremos Mr. Michael Dougherty. El, que cree firmemente en los libros como rica fuente de entrada lingüística dedicó, durante todo el período de otoño y primavera, una parte sustancial de cada día a leer para y con los niños. En los períodos de lenguaje, los niños trabajaban tanto individualmente como en pequeños grupos, de acuerdo a los niveles de capacidad o a la comunidad de intereses; en otros momentos los niños trabajaban en tareas dirigidas por el profesor, por ejemplo en una serie de problemas de matemáticas o, en ciencias, siguiendo pasos dirigidos cuando usaban el conjunto de materiales suministrado. Sin embargo, no era inusual para los niños del Quinto Grado proponer u olvidar totalmente hacer el conjunto del trabajo, ya que Michael Dougherty era extremadamente indulgente a la hora de comprobar el trabajo de los niños. Realmente, su actitud confiada con respecto a la monitorización del trabajo a realizar, fue percibida a menudo por los niños como una falta de expectativas claras.

En el aula 301, donde estaba localizado el Tercer Grado, Mrs. Margaret Thompson había desarrollado una estrecha relación con sus 22 niños. A parte de que se les pedía que trabajaran individualmente en sus pupitres, por ejemplo en actividades que relacionaban habilidades lingüísticas y matemáticas, los niños tuvieron también oportunidades para trabajar en grupos en actividades orientadas a un tema. A menudo, estas actividades grupales que integraban el lenguaje con el contenido curricular, parecieron actuar como bonificación, ya que los niños fueron alentados a participar en ellas sólo después de completar su trabajo diario de pupitre. Mientras los niños trabajaban solos o en grupos, Margaret Thomson instruía frecuentemente a niños de manera individual en un conjunto particular de habilidades o temas gramaticales. También, comprobaba regularmente el trabajo de los niños, y mantuvo un registro detallado del trabajo completado por cada niño.

En ambas clases observamos que la lectura y la escritura eran predominantemente tratadas como habilidades y procesos que requerían la asignación de tiempos específicos para su aprendizaje. En los períodos de lectura no era extraño observar en ambas clases a los niños agrupados de acuerdo a su nivel de lectura leyendo el libro de texto del grupo y completando los ejerci-

cios que lo acompañaban. De forma similar, en los períodos de escritura, los niños escribían en cuadernos o diarios sobre sus experiencias personales o acerca de temas narrativos que eran, o bien seleccionados por el escritor, o bien sugeridos por el maestro. Cuando el tema era seleccionado por el profesor, normalmente había un período de preparación oral, en el cual eran discutidos los elementos a incluir en la narración (Tercer Grado), o eran sugeridas las formas de generar posibles contenidos (Quinto Grado). Durante la escritura propiamente dicha, había escasa intervención del profesor, aunque se daba mucha discusión entre los alumnos. En ninguna clase observamos oportunidades regulares para los niños de compartir con sus compañeros lo que habían escrito, ni se observó que los profesores dedicaran una cantidad significativa de tiempo para la discusión de los primeros borradores con sus autores.

La mayor diferencia entre las dos clases, estaba en la cantidad de ejercicios dirigidos por el profesor. En el Tercer Grado, una proporción sustancial del período de lectura (25 %) fue dedicado a ejercicios de fonética y gramática; además, se dedicó un período aparte para trabajar en el deletreo y la escritura. En ningún momento se vió a ningún niño ocupado en una lectura continuada de un libro de su propia elección. En el Quinto Grado, por lo contrario, se empleó mucho menos tiempo en el trabajo individual de pupitre basado en las habilidades (6 %); en su lugar, los niños usaron aproximadamente una quinta parte de su tiempo ocupados en la lectura silenciosa de libros de su propia elección. En ambas clases, estos períodos dedicados al aprendizaje de la lectura y la escritura, aunque diferentemente usado, dieron cuenta de aproximadamente el 45 % del tiempo curricular. Se dedicó algún tiempo al trabajo en Ciencias y Estudios Sociales: aproximadamente de un 10 % a un 20 %, de acuerdo a nuestras observaciones en las dos clases. La mayor parte de este tiempo se usó en la discusión con el conjunto-clase o en la conclusión de tareas estructuradas por el profesor (Tercer Grado) o en actividades prácticas definidas por el profesor (Quinto Grado).

De tales métodos de organización de la clase, inferimos que ambos maestros concebían la lectura y la escritura principalmente como habilidades lingüísticas que debían ser dominadas como fines en sí mismas. Aunque diferían algo en los medios empleados para conseguir estos resultados, ninguno de los maestros pareció fomentar la discusión activa de las interpretaciones alternativas de los textos que los grupos leían conjuntamente, ni parecieron

demostrar a los niños que escribir podía ser una forma de llegar a saber y de comunicar el conocimiento así adquirido a los otros.

El problema: las perspectivas de los profesores y los investigadores

Hacia la mitad del año escolar, ambos profesores se habían acostumbrado suficientemente a la presencia en sus clases de los investigadores que observaban, se empezó a establecer una relación de mutua confianza. Las discusiones informales empezaron a tener lugar en el tiempo de receso y al final del día escolar, en las que los profesores empezaron a hablar acerca de sus preocupaciones. En ambos casos, la pobre calidad de la escritura de los niños, fue un tema que surgió frecuentemente. Ya que las actividades de escritura constituían una proporción considerable del tiempo de clase, el limitado éxito de los niños en la escritura no podía, desde el punto de vista de los profesores, ser el resultado de una falta de oportunidades. En cambio, tendían a atribuirlo al limitado dominio del inglés por parte de los niños o a la incapacidad de los padres para ayudarles en casa, ya fuera por las muchas horas que trabajaban, o a porque no fueran conscientes de las formas en que podían ayudar, a pesar de su preocupación porque sus hijos tuvieran éxito en la escuela.

Haber puesto en duda directamente estas explicaciones habría sido inapropiado. En primer lugar, había algo de verdad en la observación de que la capacidad de los niños para escribir estaba afectada por el hecho de que al mismo tiempo estaban aprendiendo la lengua en la que esperaba que demostraran su capacidad (El 86 % de los niños en la clase de tercer grado, y el 92 % en la de quinto grado, procedían de entornos de habla no inglesa). En segundo lugar, juzgamos que sería un mejor enfoque intentar llevar a cabo un cambio en las condiciones para la escritura, tomando parte en la colaboración maestro-investigador de manera que la conducta y actuación resultante de los niños llevase a los profesores a cambiar sus opiniones sobre la base de observaciones empíricas. Además, hipotetizamos que el limitado potencial que los niños manifestaban en su escritura, era más aparente que real, y que en gran medida era resultado de las bajas expectativas y de la naturaleza de los retos que se les planteaba, aparte de las limitaciones propias de los niños

mismos. Por otra parte, tal como se sugirió más arriba, creimos que, la concepción de la alfabetización y su desarrollo, subyacente en los profesores fue una restricción igualmente importante en las oportunidades para los niños de desplegar todo su potencial como escritores.

Colaboración al efectuar el cambio

Quizás es inusual dedicar tanto espacio a la descripción de la situación en la que el investigador se propone "intervenir". Sin embargo, hemos creído necesario hacerlo para que puedan ser comprendidas las bases y la naturaleza misma de la intervención. Pues, a diferencia de aquellos que trabajan dentro de lo que podría ser llamado el paradigma tradicional de la investigación y desarrollo educativo, nuestra intención no era introducir un paquete curricular alternativo que juzgáramos superior y luego medir de alguna forma su efectividad. Por supuesto, teníamos principios que pensábamos apuntalarían un modelo de alfabetización más efectivo, pero también reconocíamos que cualquier cambio en esa dirección necesitaría ser orgánico -es decir, tendría que ser escogido por el profesor y sería probablemente llevado a cabo incrementalmente a lo largo de un considerable período de tiempo.

Nuestras razones para adoptar este enfoque eran dobles: en primer lugar, deseábamos apoyar el profesionalismo de los maestros, mediante la invitación a ser co-agentes con nosotros en la determinación de las direcciones de cambio y en los medios para conseguirlo; en segundo lugar, veíamos la investigación colaborativa en la que estábamos buscando implicar a los profesores como un ejemplo de la clase de pensamiento alfabetizado que esperábamos promover. A través de ello, esperábamos que experimentarían una forma de pensar y trabajar que podrían entonces compartir con sus discípulos. Pero primero tuvimos que descubrir qué preocupaciones tenían los profesores que pudieran servir como puntos de partida para nuestra investigación basada en la acción.

El cambio de las condiciones de escritura en el Tercer Grado

La primera oportunidad que se presentó fue con la profesora de Tercer Grado. Habiéndosele presentado la idea de aprendizaje cooperativo en un día

de desarrollo profesional, Margaret Thomson decidió dedicar parte de cada mañana de los miércoles a una serie de actividades pre-estructuradas, diseñadas para desarrollar las habilidades de cooperación. Como esto era una nueva forma de trabajo para ella, invitó a los investigadores a participar y a suministrar feedback sobre el experimento.

Durante las seis semanas de intercambio, se desarrolló una relación de trabajo entre Thomson y Chang que facilitó la puesta en común de información relevante, particularmente sobre las conexiones entre las creencias del profesor, las oportunidades de aprendizaje, y la participación de los niños. En su papel de profesor, Thomson, fuertemente influida por su anterior experiencia, inicialmente enfatizó la preparación y la planificación como ingredientes esenciales en la organización de actividades de grupo. Sin embargo, a la luz de la perspicacia observacional de Chang, empezó a detener y cuestionar o repensar sus propias prácticas, y a formular posibles conexiones y disyunciones a lo largo de la gama de condiciones de aprendizaje que ella proporcionaba, por ejemplo, entre trabajo de pupitre y trabajo en el centro de actividades, y entre grupo de aprendizaje cooperativo y niños aprendiendo cooperativamente en grupos. Estas discusiones, que tenían lugar después del mediodía de observación o por teléfono uno o dos días más tarde, a menudo llevaron a una puesta en común de ideas sobre prácticas alternativas, con la discusión de efectos y resultados potenciales.

Como resultados de estos intercambios, el profesor y el investigador gradualmente se volvieron más críticos de sus propias ideas y papeles. Thomson también se volvió más abierta al uso de datos observacionales como forma de retornar los fenómenos para permitir un entendimiento más preciso. Su creciente posicionamiento epistémico hacia la investigación como método para el desarrollo profesional se trasladó del exámen inicial de transcripciones de datos auditivos, a través del análisis etnográfico de los datos observacionales, hasta la lectura de artículos publicados sobre la alfabetización en el contexto del aula. Finalmente, en discusión con Wells, estuvo de acuerdo en permitir grabaciones de video del trabajo del profesor y los investigadores con los niños. Esto fue un importante avance, pues el papel del análisis reflexivo de los viedo-datos en el proceso de cambio de condiciones de aprendizaje apenas necesita ser enfatizado. Sin embargo, retrospectivamente, fue la evidencia que proporcionaron los viedo-datos de las estructuras y estrategias de los niños en estas variadas condiciones, lo que fue el factor más significa-

tivo en la capacitación de Thomson como agente de cambio curricular con respecto a la alfabetización y al trabajo en grupo.

El caso de la escritura de la historia del dinosaurio, que se trata ahora de discutir, fue un ejemplo de cambio. Fue una ocasión importante en la que, por primera vez, Thomson permitió a los niños tomar la iniciativa para decidir sobre su grupo de pertenencia y la adscripción de roles; también permitió que los grupos interpretaran la tarea: escribir una historia acerca de dinosaurios. Después de cuarenta minutos de continuada actividad grupal, su historia fue leída como sigue ³:

La escuela de los pequeños DINOSAURIOS estaba en los VOLCANES. Cada cinco años, El Simulacro del Fuego funcionaba como una ERUPCIÓN. Los dinosaurios escriben sobre las Personas. El Papel media 10 metros y el lápiz 5. Suz vestidos son de lunares. Con bolsillos llenos de caramelos. La Biblioteca se llama la Casa de la piedra que se lee. Y Los libros están hechos de Piedra salada. Viven en una roca muy alta. SUS cerebros son tan pequeños como canicas. SU COMIDA son Brontohamburguesas. SUS JUEGUETES FUNCIONA Con Pilas. SUS CASAS están HECHAS DE Gijarros. por Paulo, Carmina, Fei y John.

Numerosos estudios sobre niños pequeños que se alfabetizan a partir de aprender a escribir (p. ej. Ferreiro & Teberosky, 1982; Goelman, Oberg & Smith, 1984) han mostrado los procesos socio-cognitivos de los niños que usan la escritura para la interacción social y para la expresión auto-iniciada, por ejemplo los niños muy pequeños que usan "squiggles" para marcar la propiedad y para etiquetar. Sin embargo, los estudios actuales están más interesados en demostrar lo contrario, i.e. niños que usan la interacción para desarrollar las indispensables estructuras y procedimientos socio-cognitivo-lingüísticos para escribir (p. ej. Dyson, 1987; Heap, 1986; Langer, en prensa). Una de las afirmaciones contundentes que se han hecho acerca del valor de proporcionar acontecimientos de escritura interactiva (tales como co-escribir una historia, reuniones de profesores o compañeros, y escritura de cartas o revistas) es que estas condiciones de aprendizaje exponen a los niños a formas alternativas de composición. Además, cuando los niños llegasen a condiciones de escritura que piden justificación sobre las elecciones concep-

3. El texto que sigue a continuación está originalmente redactado con los errores propios de un niño que escribe tal como pronuncia incorrectamente. Para hacerlo comprensible en castellano, hemos obviado los defectos ortográficos, aunque no los sintácticos.

tuales o retóricas realizadas, en el proceso de actuar como autores, podrían de manera significativa comenzar a alinear sus capacidades de composición menos efectivas y quizás adquirir también de nuevas. En resumen, las condiciones de escritura interactiva aumentan las oportunidades de los niños de llegar a alfabetizarse a partir de aprender a escribir. Cosa que vemos demostrada en más de una forma en nuestros video-datos de estas particulares condiciones de escritura.

La charla que acompañó la escritura de este texto, actúa como una ventana sobre los procesos de escritura de los niños. El primer punto a tener en cuenta es que, al igual que la mayoría de las tareas de escritura, la escritura de esta historia representa un reto para el (los) escritor (es) de imaginarse una audiencia. Cuando Paulo propuso escribir para el grupo, inicia la composición colectiva con "Qué tal -hemmm- vosotros pensais también", las respuestas inmediatas de los co-escritores tienen que ver con lo que sería interesante y divertido para el lector. "Será divertido entonces" dice Carmina. Y esta consideración parece guiar la mayoría de las sugerencias realizadas. En el caso de este grupo de jóvenes escritores, las alternativas toman la forma de títulos -una estrategia infantil común para la indentificación de temas y para marcar los límites de su construcción de significado. Después de aproximadamente 25 turnos, los escritores finalmente acuerdan "La Escuela de los Dinosaurios". Su siguiente tarea es la de generar el posible contenido ⁴.

- John: La escuela de los dinosaurios fue hace tiempo
Paulo: No, la escuela de los dinosaurios está bajo tierra
María: No, no
Paulo: ¿Qué tal en una cueva?
María: No
Carm: No
Paulo: ¿En un volcán? (El grupo ríe)
Carm: En un volcán
(Los niños hablan todos a la vez)
María: Los bebés dinosaurios van a la escuela
Paulo: ¿Qué?
María: Los bebés dinosaurios pueden ir a - a un volcán como escuela
Carm: Los bebés dinosaurios
Paulo: Cor -

4. En las siguientes transcripciones, el subrayado indica que las intervenciones son realizadas simultáneamente; un guión indica una pausa de un segundo aproximadamente.

- John: Entonces ponen una bomba dentro del volcán
Paulo: ¿Entonces intentaremos presentar el tiranosaurio?
¿Lo coges? Lo destroza todo

Evidentemente, estos jóvenes escritores primero presentan atención a encontrar una idea inicial apropiada antes que a decidir cómo debería empezar la historia. Su estrategia infantil para acceder al contenido apropiado se basa, no en las consideraciones de qué elementos constituirían un comienzo efectivo y las metas para el mismo, sino en la generación de ideas que puedan gustar a los otros co-escritores. En los casos de escritores expertos co-escribiendo un texto interactivamente, la respuesta de cualquiera a lo que ha sido escrito es tanto la propia de una audiencia, como un juicio de si se ha satisfecho las intenciones y metas negociadas. Sin embargo, la charla-proceso de los niños de tercer grado es completamente diferente de la de los co-escritores expertos. Por ejemplo, a realizar sus propuestas del 'título tema', actúan como si ya hubieran establecido intenciones y metas de manera que no fuera necesaria ninguna discusión. Tomar esta asunción como tácita apuntala la aproximación de los niños a la composición colectiva, a diferencia de los escritores expertos.

Los cinco niños de tercer grado que co-esciben "La Escuela de los Dinosaurios" demuestran no sólo sus habilidades para la auto-expresión social, sino también su creciente comprensión de orientación hacia los 'otros' dentro de los propios esfuerzos constructivos cuando se piensa y se escribe (Heap, 1986). Realmente, lo que es remarcable en el siguiente texto, es el paso de los niños, más allá de la respuesta inicial a una palabra, frase u oración escrita, a un compromiso con las ideas.

- Paulo: Las escuelas de los bebés dinosaurios están en - está en . los volcanes
María: ¿Estaban?
John: ¿Estaban?
María: No existen ahora, ¿viven ahora los dinosaurios?
"Estaban" (Repitiendo a medida que Paulo escribe)
Paulo: Pero esto es un cuento
María: No me imagino que hay - realmente una escuela de dinosaurios

Otro ejemplo ocurre cuando María lee en voz alta lo que está escribiendo Toni, y observando una inconsistencia ella remarca:

Maria: Humm, pones dinosaurio
DinoSAURIOS (enfaticando el plural)
Paulo: No puedo hacer nada ahora
John: ¿Qué hizo mal?

Maria: Puso dinosaurio. dinoSAURIOS (de nuevo enfaticando en plural) como miles de ellos . más que uno

Paulo: Pues - pues eso es lo que es la escuela

Maria: Una escuela con un niño (rie)

Carm: Escuela de dinosaurio . escuela de un niño

Aquí, tenemos una evidencia de la espontánea disposición de los niños para explicar, para cuestionar sus propias ideas al escribir y agotar las hipotéticas consecuencias de una alternativa sugerida para ayudar al escritor en la comprensión de lo que dice el texto y lo que significa, cada vez que cada uno de ellos era, por así decirlo, el escritor. El papel de escritor pasa fluidamente de niño a niño, tomando cada uno el control de la composición cuando es su turno auto-iniciado.

Un ejemplo final confirma este punto. La primera sugerencia de Maria para la segunda frase es "Cada quinientos años el ejercicio del fuego ocurre como una erupción". Sin embargo, cuando esto también es cuestionado, ella modifica su sugerencia:

Maria: Si cinco años. porque no estarán vivos durante quinientos años

John: Sí estarían

Maria: Pero ya no serían bebés

Paulo: Sí

Carm: Serán cinco

John: Luego estarán en sexto grado

Maria: Están en sexto grado

Estarán en la escuela .serán quinceañeros.ya no bebés

A partir de la naturaleza interactiva del ciclo de respuestas a algo escrito y el feedback de una sugerencia alternativa, comenzamos a presenciar la capacidad casi innata de los niños para revisar cuando se les suministran las condiciones adecuadas para ello. Creemos que numerosas ocasiones de este tipo de condición alfabetizante, ciertamente suministrarán el reconocimiento de

que el escribir en la escuela no ha de ser una conclusión de una tarea que implica esfuerzo y es mal entendida. Más bien, puede ser un acontecimiento significativo para remitir habilidades diversas, necesarias para componer un texto que es comprendido por audiencias variadas y no convencidas.

Relacionando Ciencia y Alfabetización en Quinto Grado

Algunas veces durante el año, Michael Dougherty había expresado su interés por enseñar ciencias en los cursos de primera etapa. En primavera, decidió dedicar una considerable cantidad de tiempo de clase al tema de la energía, con los niños trabajando en grupos auto-seleccionados sobre proyectos de su propia elección. Una serie de factores lo condujeron a esta decisión, incluyendo una futura velada de los padres en la cual quería que los niños tuvieran algún trabajo que mostrar, una lectura sobre el éxito que había alcanzado en otra clase un trabajo basado en un tema similar (Chang y Wells, en prensa) y discusiones sobre temas de alfabetización, aprendizaje y lengua con los investigadores. Desde el principio, estuvo ansioso de que la participación de los investigadores se extendiera más allá de la observación y grabación de video, pues pensaba que tener otros adultos entendidos en el aula sería beneficioso, ya que habría muchos grupos necesitando asistencia simultáneamente.

Estuvo acertado en este juicio, y durante el siguiente mes, Dougherty y Chang dedicaron una considerable cantidad de tiempo a hablar con varios grupos sobre sus proyectos, ayudándoles a clarificar, planear, analizar y revisar sus intenciones a medida que avanzaban hacia sus resultados elegidos. Las visitas de Wells fueron menos frecuentes, y estuvieron dedicadas principalmente a la grabación en video, pero en ocasiones también trabajó con varios grupos.

Además de ser facilitadores de los pequeños grupos, Dougherty, Chang y Wells usaron las frecuentes discusiones que tenían juntos para permitir a los demás trabajar colectivamente hacia el propósito de Dougherty de desarrollar una comunidad de hablantes y audiencia entre sus alumnos de quinto grado. Pero el objetivo alfabetizador más significativo al que el estudio de la energía acabó integrado fue el de capacitar a los niños a tomar control intencional sobre su propio pensamiento. Conseguir este cambio fue efectivamente un

desafío, a medida que Dougherty empezó a conceptualizar las experiencias de aprendizaje de los niños y a desarrollar una forma de pensamiento acerca de la conexión entre ciencia, alfabetización y desarrollo del lenguaje. Para estos propósitos, Wells y Chang actuaron como catalizadores y observadores participantes del trabajo de los niños por conocer y aprender, y lo que se captó fueron los elementos para establecer la relación de colaboración con Dougherty.

Los diez grupos de alumnos de quinto grado fueron introducidos en la idea de usar la biblioteca como un centro de recursos, especialmente durante la fase de sus proyectos de identificación del tema. En consecuencia, la lectura jugaba un papel principal en casi todos los planteamientos de los grupos sobre su tema, a medida que buscaban la información necesaria para formular una pregunta factible para la investigación. El papel previsto para la escritura, fue inicialmente mínimo, pero a través de las discusiones de grupo los niños se dieron cuenta de las variadas e importantes funciones que podía desempeñar la escritura en la realización de sus proyectos. Sin embargo, en este artículo centraremos nuestro análisis de los video-datos en las estructuras y estrategias que los niños compartieron a través de la charla a medida que pasaban de la información localizada externamente en las personas y los libros a la comprensión, en otras palabras, sobre cómo estos alumnos de quinto grado personalizaron el conocimiento bajo las condiciones de aprendizaje de investigación en grupo.

Judith, Susyin, Vanda y Teresa estaban trabajando sobre la energía del viento. A partir de una extensa conversación con Chang y Wells, su profesor pidió a Judith que compartiera con el resto de la clase las estrategias que su grupo había aprendido a usar.

Judith: Trabajaremos sobre la historia de los molinos, y sobre para qué usaban los molinos y... la lámina aquí de lo que sabemos sobre los molinos y lo que necesitamos averiguar.

Haremos esto y haremos una maqueta y láminas, así que no tendremos mucho trabajo. ¿Vale?

Dough: ¿Encontraste algún problema especial que tengas que- sobre el que tengas que trabajar?

Judith: ¿Qué quieres decir con "especial"?

Dough: Bueno . cuando estabas perfilando las cosas que sabes y las

cosas que tienes que averiguar ¿te encontraste con alguna cosa que - cualquier parte de ello que sea particularmente difícil?

Vanda: Hemos de averiguar cómo vamos a construirla (la maqueta)

Judith: Sí

Dough: ¿La construcción real?

Judith: Sí . es para hacer - no sé . No estamos seguros aún acerca del tamaño

Dough: Así que habéis - ¿Así que habéis perfilado las cosas que vais a necesitar?

Judith: Sí

Como pude verse en este extracto, la monitorización por parte del maestro de trabajo de los niños en un grupo, proporcionó las ocasiones para hacer de la charla de pequeño-grupo una parte del proceso de aprendizaje, y para usar la articulación pública como una herramienta de aprendizaje. Siempre que los alumnos de quinto grado tenían que explicar, informar, justificar e ilustrar sus progresos y las direcciones que tomaban sus investigaciones, no sólo incrementaban su conocimiento o energía, sino que también los procesos explícitos y lógicos que subyacen a la articulación se volvían más públicos. Cuando tanto el profesor como los niños eran conscientes de esto, e intencionalmente desarrollaban estos procesos, observábamos a los niños reflexionar y analizar en términos de distinciones como "qué sabemos" y "qué necesitamos encontrar".

La localización de inconsistencias o lagunas, expresadas como "problemas especiales", es un ejemplo del marco de resolución de problemas que estaba siendo fomentado, dentro del cual los niños pudieran conceptualizar sus investigaciones. Sin embargo, este modo de pensamiento sobre las restricciones encontradas era todavía poco familiar, como se evidencia con la pregunta de Judith: "¿qué quieres decir con 'especial'?" Sin embargo, esto no significa que los jóvenes investigadores no tuvieran sus propias estrategias de resolución de problemas. Para los niños, "las láminas" representaban una documentación de su planificación, monitorización y revisión de sus resultados, del trabajo a realizar y de cómo debía realizarse, el examen del claro rastro de los pensamientos de los niños sobre su forma de proyectar, indica una sistematicidad en su construcción de hipótesis, y en su categorización y reformulación de la información adquirida en los libros de acuerdo con sus criterios auto-definidos.

Hasta ahora, hemos señalado cómo se incrementan los logros en la alfabetización cuando los niños son alentados a hacer públicos sus grupos de discusión y decisiones. Otra condición alfabetizadora que consecuentemente se fomentó a través de esta unidad de estudio de la ciencia, fue la petición de compartir los resultados de los grupos y lo que cada individuo del grupo como conjunto había aprendido. Esto no se refiere sólo a la presentación de los resultados finales. Incluye la puesta en común de los resultados conseguidos hasta entonces, el exámen de diferentes aspectos del tema desde una variedad de perspectivas y la puesta al día de su actual comprensión de la investigación.

Por ejemplo, entre nuestros video-datos hay extractos de las varias etapas de aprendizaje que experimentaron un grupo de cuatro niños en su construcción en equipo de un modelo de molino de viento. Al tener que manejar cuestiones tales como las relaciones entre varios tipos de energía, y problemas tales como la medida y sincronización de mecanismos y partes de la maqueta, Wen Kai, Jethro, Peter, y Kim Hoch empezaron a comprender el significado del conocimiento teórico. Como todo jóven entusiasta ocupado en proyectar, los cuatro alumnos de quinto grado pensaron inicialmente que su sentido común sería suficiente para llevar a cabo la tarea elegida. Sin embargo, la construcción de un molino de viento para ilustrar la energía de viento, se convirtió en fenómenos observables la aplicabilidad de su conocimiento profano. Esto tuvo profundas consecuencias alfabetizadoras para los niños. Empezaron a reconocer las diferencias entre "conocimiento de sentido común" y "conocimiento teórico" cuando se evidenciaron en las tareas que emprendieron.

Por ejemplo, estos jóvenes investigadores se enfrentaron con la tarea de engranar los ruedas dentadas para impulsar el eje del mecanismo que hacía girar la piedra de moler en su molino. Primero se dieron cuenta de que su investigación había pasado de la energía eólica a la energía mecánica y, segundo, descubrieron que su conocimiento profano acerca de como cortar dos piezas circulares de estaño para formar las ruedas dentadas era inadecuado. Para que las ruedas funcionasen, tuvieron que considerar la referencia a conocimiento teórico tal como el peso de las ruedas en proporción al peso del eje y de la piedra de moler. Efectivamente, apenas es necesario detallar el proceso de pensamiento así como el deseo de hacer uso de libros de referencia que se generaron en este contexto.

Conclusión

Comenzamos este artículo planteando que es en la actividad de escribir donde se capta más rápidamente la naturaleza de la alfabetización y mejor se experimenta el potencial del lenguaje para fortalecer el pensamiento. Pues, es a través de la ocupación en el proceso cíclico de composición e interpretación que requiere cualquier escrito que el escritor llega a comprender el tema y a reconocer los límites de su comprensión. A través de la ocupación en estos mismos procesos de forma reflexiva, puede también aprender a tomar control intencional de su pensamiento. Al mismo tiempo, tiene que reconocerse que metas tales que éstas no figuran prominentemente en la alfabetización de los primeros años escolares. Es por estas razones que nos hemos centrado sobre la escritura en nuestro examen de los intentos por cambiar las condiciones para la alfabetización en las dos aulas.

Sin embargo, como demuestra la evidencia, focalizarse en la escritura no tiene por qué ser restrictivo. Al contrario, cuando la escritura sea tratada como un medio provechoso de pensamiento y comunicación al servicio de llegar a conocer y comprender temas sustantivos, el desarrollo de la capacidad de escribir y la adquisición de conocimiento competente, serán *ambos* intensificados. Para que esto ocurra, la escritura necesita ser percibida como un medio para el desarrollo del pensamiento alfabetizado. Reconocemos, por supuesto, que los datos antes citados quedan cortos para comprobar esta pretensión. Sin embargo, nuestras intenciones fueron tanto investigar los procesos de cambio y los medios por los que este se produce, como mostrar los resultados vistos en términos de la actuación de los niños. Sin embargo, creemos que hemos sido capaces de dejar al descubierto el potencial de los niños.

Un propósito igualmente importante ha sido desarrollar un marco para conceptualizar la relación entre la alfabetización y la adquisición de conocimiento competente para propósitos tanto de investigación como educacionales. Aquí también hemos encontrado útil centrarse en la escritura, particularmente en la investigación reciente sobre el proceso de escritura. Para escribir, se debe identificar un tema, y fijarse, metas específicas respecto a él; los planes, tanto a macro como a micro nivel, tienen que ser moldeados en función de esas metas, y el texto compuesto y transcrito para conseguirlas; y las metas, los planes y el texto tienen que estar constantemente sujetos a moni-

torización y revisión (Flower y Hayes, 1980). Finalmente, todo el proceso tiene que estar bajo el control intencional del escritor, es decir, sujeto a metacognición (Bracewell, 1983).

El proceso es dialéctico a todos los niveles. Primero, es dialéctico entre lo que uno sabe y las demandas del texto particular que está intentando crear (Scardamalia y Bereita, 1985). Esto, a su vez, crea una segunda dialéctica, entre lo que uno ya conoce y lo que necesita averiguar. Finalmente, está la dialéctica entre este texto particular y el mundo de discurso intelectual en relación al cual será interpretado. Como todos estos investigadores han señalado, la escritura es vista justificadamente, por tanto, como una forma particularmente compleja de resolución de problemas, que tiene beneficios intelectuales que van más allá de la producción real de un texto particular.

Lo que queremos plantear es que esta forma de conceptualizar la escritura puede ser extendida para proporcionar un marco para ayudar a pensar sobre la investigación de manera más global, particularmente cuando es llevada a cabo en el aula dentro de una amplia unidad temática, de estudio. La mayoría de tipos de investigación tienen tres fases principales: 1. la recolección de información relevante al tema a través de la lectura, entrevistas, experimentación, etc. (Investigación e indagación); 2. la conjunción, interpretación y organización de esta información (Composición y Construcción); 3. la comunicación de lo que ha sido descubierto a través de la publicación, la dramatización, los modelos, la presentación oral, etc. (Resultados de la investigación). Las tres fases pueden ser abordadas secuencialmente o, hasta un grado considerable, simultáneamente, pero cualquiera que sea la relación temporal entre ellas, cada fase implicará, como en la escritura, los mismos cuatro procesos fundamentales de: generar y determinar metas; planificar; hacer y revisar. Estos cuatro procesos están sujetos al control de un monitor ejecutivo e implican varios tipos de resolución de problemas y de construcción y evaluación de hipótesis.

Justificar este marco en detalle tomaría más espacio del disponible aquí. Sin embargo, creemos que los análisis que hemos presentado del desarrollo del pensamiento alfabetizado de los alumnos de tercer y quinto grado, y de la evolución del propio pensamiento de los profesores, han mostrado los efectos de avanzar hacia el tipo de oportunidades de aprendizaje que tal marco prevé. Efectivamente, su estructura y el lenguaje en el que se articula surgie-

ron de la discusión sobre la marcha y de la reflexión después del acontecimiento, antes que de la preparación previa a la entrega a los profesores. Pues, es precisamente esta cognición a posteriori lo que constituye nuestra principal evidencia de los beneficios obtenidos por profesores e investigadores, y también por los niños, en la acción de modificar las condiciones de aprendizaje por aquellas que reflejan un concepto de alfabetización que fortalece las mentes.

Nota.

Queremos expresar nuestra gratitud a los profesores y alumnos de las dos clases por permitirnos trabajar y aprender con ellos.

LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL DIÁLOGO PEDAGÓGICO

Núria Saló

EUFP-EGB-Universidad de Barcelona

Introducción

Una aproximación al estudio del diálogo y de la comunicación como interacción no nos permite referirnos actualmente a un sólo modelo de análisis, sino que nos remite a las distintas disciplinas que convergen en el estudio de los fenómenos comunicativos, como la Psicolingüística Pragmática, la Sociolingüística, la Psicología del Lenguaje, la Etnografía y la Etnometodología, la Psicología de la Educación, etc.

Estas aportaciones nos permiten aproximar de forma parcial el funcionamiento y la gran complejidad de la comunicación en la clase y de los procesos dialógicos, y, al mismo tiempo, nos proporcionan elementos conceptuales y parámetros de referencia indispensables para realizar un análisis empírico y metodológico en los distintos contextos donde la lengua es usada, aunque no podamos establecer todavía un marco coherente y unitario de aplicación en los procesos comunicativos.

La interacción dialogal es una acción en común en la que el significado debe ser comprendido tanto por el hablante como por el oyente. El diálogo va estrechamente ligado a la comunicación en el aprendizaje; es, asimismo, la forma más básica en la que el lenguaje se manifiesta. En la escuela, el diálogo constituye un instrumento mediador de apropiación de los saberes, un medio de comunicación y un objeto a adquirir en sí mismo.

Dialogar permite al alumno dirigir la atención hacia nuevos significados, conocer diferentes características del conocimiento, entenderse y entender el punto de vista del otro; asimismo, juega un importante papel en la organización, la interpretación y la conceptualización de la propia experiencia. TOUGH (1977).

Para intervenir en el diálogo hace falta, también, conocer y dominar las reglas y normas: intercambio de roles, turnos de palabra, normas de cooperación y coordinación, esquemas o rutinas interactivas, etc... que rigen los intercambios convencionales.

En la clase, la forma y el uso más habitual de comunicación entre profesores y alumnos es el diálogo, entendido como interacción verbal en el marco de las distintas actividades educativas.

Para mejor situar nuestra posición nos remitiremos a Bakhtine (1977), "la verdadera substancia de la lengua no está constituida por un sistema abstracto de formas lingüísticas ni por la enunciación-monólogo aislado, ni por el acto psico-fisiológico de su producción, sino por el fenómeno social de la interacción verbal, realizada a través de la enunciación y las enunciaciones. La interacción verbal constituye así la realidad fundamental de la lengua. El diálogo, en el sentido estricto del término, no constituye más que una de las formas más importantes de la interacción verbal. Pero también se puede comprender la palabra 'diálogo' en un sentido amplio, no solamente con el intercambio en voz alta implicando individuos situados frente a frente, sino todo intercambio verbal, de cualquier tipo".

Así, hemos considerado diálogo a la comunicación adecuada que se establece en las actividades interactivas con un objetivo y una intención determinadas en relación a un significado.

Por otra parte, como señalan distintos autores, Bronckart (1985), Siguán (1987), V. John-Steiner y C.P Panofsky (1985), Boada (1986); identificar las características principales del diálogo en distintos contextos sociales nos permitirá conocer algunos elementos en relación a los procesos de apropiación y de interiorización del lenguaje.

El diálogo, como la representación externa de la comunicación en lengua hablada, debe ser estudiado teniendo en cuenta, al mismo tiempo, la escritura interactiva que lo conforma, el proceso de transmisión de la información y el contenido de ésta, dado que todo diálogo es regulación interactiva, en el que existe una relación mutua entre dos interlocutores, una información compartida, la significación y la naturaleza discursiva de los intercambios en el marco

de un contexto enunciativo dado, Rondal (1983), Dickson (1981), Beaudichon (1982).

Las categorías descriptivas y los organizadores del diálogo que componen las diferentes modalidades de interacción dialogada se tienen que referir a los aspectos que acabamos de mencionar.

Así podemos observar en las interacciones verbales en el aula construcciones dialógicas (textos discursivos orales) que tendrán características distintas: argumentativas, descriptivas, narrativas, etc. François (1982), Stubbs (1986).

La organización del diálogo en la clase proviene de la situación contextual en la que se desarrolla.

Los referentes, y la estructura de la comunicación en la clase pertenecen a los contenidos que la experiencia social y cultural del ser humano considera adecuados para enseñar y para aprender (valores, actitudes, aprendizajes sociales, intelectuales, etc...)

Se trata de establecer el espacio que ocupa este tipo de interacción en los procesos de apropiación de los saberes y de conocer el marco y la estructura significativas en que se produce la práctica dialogal; el dialogismo, y, conocer qué diseño y qué gestión llevan a cabo los maestros (identificación, planificación) de la propia actuación verbal en la complejidad de estos procesos interactivos.

Método

1. *Sujetos* La población sobre la que se realizó el estudio está formada por los profesores y los alumnos pertenecientes a cursos de 1º de Primaria a 2º de E.G.B. de cuatro escuelas.

Las escuelas estudiadas corresponden a dos catalanas, activas, privadas de nivel socio-cultural medio-elevado, respectivamente, situadas en la ciudad de Barcelona, y, dos escuelas públicas de nivel socio-cultural poco favorecido situadas en el cinturón industrial de Barcelona.

2. *Procedimiento*. Los datos utilizados se recogieron a partir de la metodología de observación en situación de grupo. El discurso interactivo fue registrado y transcrito posteriormente.

3. *Análisis de datos*. La construcción del modelo de análisis se realizó empíricamente a partir de los objetivos planteados; descripción, identificación y secuenciación del uso del habla y de las estrategias comunicativas en los diálogos interactivos, y, de la aplicación de distintos criterios:

- a) Definición de cada término conceptual de forma suficientemente rigurosa y abstracta para poder ser generalizable, manteniendo, al mismo tiempo, las condiciones de aplicabilidad y de verificación continua y dinámica en las diferentes situaciones comunicativas del aula.
- b) Exigencia de considerar el contexto en el que se utilizan los actos comunicativos, el uso en la interacción verbal.
- c) Individualización de unidades comunicativas con significación en relación a éste con las situaciones observadas y a los objetivos formulados por los profesores (intención de comunicación, finalidad, organización, contenido, etc...)
- d) Representar momentos de la realidad comunicativa, es decir, aquello que los profesores hacen efectivamente en el discurso.

Hemos elaborado un estudio de la estructura descriptiva de las prácticas interactivas actuales en relación a algunas situaciones didácticas, en el que se observa qué procedimientos y qué uso del habla realiza el maestro para organizar y secuenciar la construcción de los significados en cada actividad comunicativa.

Para estudiar los organizadores del discurso en las situaciones interactivas se pueden establecer distintos parámetros:

- Funcionamiento del discurso en relación con la tipología del acto comunicativo realizado: las distintas formas de intervención (solicitud, interrogación, orden, valoración), la finalidad o el objetivo de la actuación comunicativa.
- Estructura del diálogo en relación a la actividad de la clase durante toda una sesión didáctica: introducción, desarrollo o proceso de la interacción y conclusiones.

- Situación de las intervenciones comunicativas en el espacio, observable e inobservable, y en el tiempo, pasado, presente o futuro.
- Uso de la lengua que el profesor anticipa en la actividad verbal de los alumnos. Expectativa, control e intención.
- Referencia al discurso y a la actividad del alumno. Reproducción, extensión, síntesis, corrección, evaluación de las expresiones producidas por los alumnos. Aportación de elementos de reflexión sobre la propia actividad y la del grupo.

Hemos establecido grandes unidades de diálogo definidas a partir de las categorías de uso que hemos puesto en evidencia, las cuales se caracterizan por regularidades en las que se identifican procedimientos o estrategias interaccionales o comunicativas que surgen de la misma práctica y tienen el objetivo de tejer el significado en el discurso.

Así, en el marco limitado de este trabajo nos centraremos solamente en los resultados obtenidos en relación a las llamadas estrategias, que hemos definido como: las diferentes formas de intervención del profesor en el diálogo con el fin de orientarlo hacia unos objetivos determinados. Las estrategias son utilizadas por el profesor para organizar la selección de los significativos en las actividades educativas.

En las modalidades de diálogo que hemos estudiado hemos distinguido los siguientes usos y estrategias:

USOS

El profesor controla, orienta y dirige a través de las estrategias del diálogo, la selección, secuenciación y explicitación de los significados que se transmiten en el habla.

Las estrategias conciernen a los distintos usos del habla que se realizan en los intercambios entre profesor y alumnos.

Estos usos consisten en:

- a. Requerimientos o preguntas directas o indirectas que tienen como fin el solicitar que una determinada acción sea realizada por el alumno, y, al mismo tiempo, implican en la misma acción la significación que delimitan y controlan.

Estas solicitudes incluyen en la propia demanda la acción requerida en relación a la transmisión de un determinado significado.

La significación que es solicitada se refiere a: establecer relaciones lógicas, razonar, relacionar, comparar, mediante descripciones, expectativa, denominación entre los objetos y los acontecimientos y la propia representación.

b. **Uso descriptivo, informativo y regulador del habla.**

El profesor aporta información con el fin de ordenar y regular el funcionamiento del diálogo en la actividad en curso.

En este sentido, se observan dos tipos de usos:

- Planificación y organización de la actividad comunicativa a largo plazo.
- Regulación de la acción comunicativa verbal y no verbal del alumno de forma constante e inmediata, es decir, a corto plazo.

c. **Aportación de información en forma de comentarios descriptivos o explicativos a partir de las intervenciones de los alumnos o en relación al significado que se trata.**

En el primer caso se observa el uso de intervenciones como sintetizar, precisar, complementar, reproducir, repetir o extender la significación emitida por el alumno en el curso del diálogo.

En el segundo caso, el profesor aporta información en forma de reflexión, explicación, descripción y argumentación sobre determinados aspectos del significado.

Así, en el diálogo en la escuela se priorizan los usos cognitivos del lenguaje, usos que son los que acompañan al pensamiento, y que permiten profundizar en el conocimiento de la realidad.

ESTRATEGIAS

1. Estrategias de organización:

1a.- Inicio de la actividad

El profesor aporta información al grupo en relación a la organización y a la planificación de la actividad (tema, tareas, orden de realización). Regula la actividad física o verbal a largo plazo.

1b.- Concreta la acción de los alumnos de forma inmediata. Regulación a corto plazo de la acción verbal de los alumnos.

1c.- Indica al grupo el fin de la actividad.Regulación a corto plazo.

Las modalidades de diálogo que hemos denominado de organización tienen como característica común la de informar a los alumnos, en los distintos momentos de la actividad didáctica, de aquello que es adecuado hacer o decir.

Esta modalidad de diálogo permite regular, controlar y limitar el discurso que se produce en la clase desde el comienzo hasta su finalización.

En la regulación que ejercen se distinguen de las modalidades de sollicitación en que estas últimas tratan sobre el contenido, mientras que las de organización lo encuadran.

2. Estrategias de sollicitación:

En esta modalidad de diálogo el profesor orienta, guía e informa al alumno mediante el uso de requerimientos y preguntas con el objetivo de que participe en los intercambios propios del diálogo interactivo.

Esta acción directiva del profesor tiene como objetivo la introducción regulada y simplificada de los significados, hecho que permite adaptar y ajustar cada nuevo espacio de conocimiento a las capacidades comunicativas de los alumnos.

A esta modalidad de diálogo pertenecen los usos que hacen referencia a las demandas de descripción de la realidad: identificar, anticipar, razonar, relacionar y comparar, en relación al contexto comunicativo más inmediato, pasado o futuro.

a. Sollicitaciones específicas sobre la construcción de las diferentes categorías del conocimiento (espacio, tiempo, causalidad, cualidad, etc...)

3. Estrategias referidas a la propia interpretación del alumno:

Consisten en sollicitaciones o preguntas explícitas al alumno referidas a la proyección de sentimientos, a la valoración sobre la actividad realizada por él mismo o por el grupo (contenidos y organización de la clase).

a.- Proyección de sentimientos o actitudes.

En esta modalidad de diálogo el profesor sugiere a los alumnos la proyección de sentimientos hacia el contenido observado, en este caso de carácter imaginario.

b.- Valoración sobre la propia actividad o la del grupo de la clase.

c.- Relacionar la experiencia personal referente a hechos vividos con el contexto extraescolar, con los contenidos explicados en la clase.

4. *Estrategias de aportación de información:*

En esta modalidad de diálogo el profesor introduce explicaciones, comentarios e informaciones, en relación al contenido de la actividad.

a.- Introduce nuevos significados.

En el curso del diálogo el profesor aporta información para dirigir y enfocar la atención de los alumnos hacia aspectos del conocimiento que han de ser introducidos. Las intervenciones del profesor consisten en aportaciones de nuevos elementos de información.

b.- Complementa aspectos concretos del diálogo interactivo en la clase.

El profesor activa diferentes maneras de expresar los mismos significados a través de procedimientos de síntesis y de extensión, los cuales consisten en reformular y ajustar, siguiendo pautas reguladoras y adaptables, la descripción de los hechos observados con el propio conocimiento del alumno.

Cada nueva aportación del profesor amplía la perspectiva del alumno para avanzar en la apropiación de los significados; así permite al alumno la apropiación y la participación en nuevos usos del lenguaje.

La intervención del profesor es el resultado de una secuencia de diálogo en que se ha realizado un uso de la lengua que consiste en ir detallando y analizando los significados hacia una progresiva descontextualización.

5. *Estrategias de continuidad:*

Consisten en reproducciones o expansiones de las intervenciones de los alumnos.

Estas modalidades de intervención permiten mantener el funcionamiento del diálogo, enmarcar y limitar explícitamente las aportaciones de los alumnos.

Sirven como recurso para enlazar un significado con otro, para encadenar una toma de palabra con la siguiente.

En algunos casos consisten en una sola reproducción, aunque en la mayoría de intercambios se observa una adjunción con expansión de la reproducción de la respuesta del alumno.

Hemos puesto en evidencia, a nivel empírico, estrategias dialógicas de aprendizaje en situaciones significativas, las cuales son utilizadas por los maestros en los procesos interactivos en el curso de las secuencias didácticas donde se produce la adquisición de los saberes propuestos por la escuela.

Estrategias que en sus aspectos más estructurados constituyen ayudas (esquemas, técnicas o rutinas pedagógicas de regulación de la comunicación) de instrucción didáctica, que tienen como objetivo el facilitar, propiciar y permitir la activación del pensamiento del alumno, guiarlo y ayudarlo en la construcción de los aprendizajes, así como guiar, ayudar y promover en los alumnos, mediante preguntas y comentarios, el desarrollo de la capacidad de utilizar y apropiarse de sus habilidades lingüísticas más fundamentales y permitir la organización de anticipaciones relevantes en relación a los diferentes tipos de discurso (relato, conversación, etc...), y al tipo de intervención del maestro y a los diferentes saberes implicados.

Las estrategias reflejan los hechos, la significación de los procesos reales de interacción comunicativa, la intencionalidad subyacente en un contexto determinado; asimismo, enmarcan la dirección del uso del diálogo entre profesor y alumnos en función de los objetivos educativos seleccionados.

En el diálogo subyace una estructura interactiva compuesta por las intervenciones o unidades comunicativas que corresponden a la participación de cada interlocutor, profesor o alumno, en los intercambios en relación a un tema determinado.

Los usos y las estrategias que hemos presentado han de poder ser aplicados en las diferentes actividades comunicativas; en cada diálogo, el profesor debe establecer el tipo de interacción más adecuado; necesita planificar el diálogo para enseñar, y cambiar la cualidad del uso del habla y de la comunicación en general.

De esta manera, el diálogo pasará de ser un instrumento para dirigir y controlar el funcionamiento de la clase a ser un instrumento para enseñar y aprender.

Bibliografía

- BEADICHON, J. (1982): *La communication sociale chez l'enfant*. París: PUF.
- BOADA, H. (1986): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona, Anthropos.
- DICKSON, P.W. (1981): Introduction: toward and interdisciplinary conception of children's communication abilities. En DICKSON, P.W. (ed.): *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- FRANÇOIS, F. (1982): Ebauches d'une dialogique. A: *Langage en situation; Pratiques sociales et interaction*. *Connexions*, 38, 60-88. París.
- FRANÇOIS, F. (1983): *J'cause français, non?*. París, Maspero.
- RONDAL, J.A. (1983): *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles, P. Mardaga.
- SCHNEUWLY, B. y BRONCKART, J.P. (1985): *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- SIGUÁN, M. (1987): El lenguaje interior. en: *Actualidad de Lev. S. Vygotsky*. Barcelona, Anthropos.
- STUBBS, M. (1977): *Educational linguistic*. Oxford, Basil Blackwell, Ltd.
- TODOROV, T. (1981): *M. Bakhtine, le principe dialogique*. SEUIL (1981).
- TOUGH, J. (1977): *Talking and learning*. London: D.E.A y W.L.E. (1985).
- VYGOTSKI, L.S. (1934): *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press, (1962).

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA

Joaquim Dolz

Universidad de Ginebra

I. La producción de textos dentro de las finalidades de la enseñanza de la lengua

Para poder situar la problemática de la producción de textos en la escuela, empezaremos por distinguir lo que Bronckart (1981) considera como las tres grandes finalidades de la enseñanza de la lengua: *el funcionamiento comunicativo* oral y escrito, el dominio de los *conocimientos* sobre las características de la lengua y la búsqueda de acomodación a una *norma* de las dos finalidades anteriores.

En catalán, podemos constatar la producción de enunciados como «Ningú no fa el que *deu*» (Nadie hace lo que debe) o «Júlia i Teresa van venir amb *el seu* pare» (Julia y Teresa vinieron con *su* padre).

Se trata de producciones verbales vivas que *funcionan* de forma eficaz dentro de la lengua. Su construcción reposa sobre una serie de *reglas*, el sistema de las cuales constituye el *código* del catalán. Si nadie pone en duda la existencia de estas producciones, algunos gramáticos y correctores las juzgan inaceptables porque contravienen las *normas* de un «modelo ideal» del catalán (Pericay & Toutain, 1986).

1. El *funcionamiento comunicativo* puede ser definido como el conjunto de saberes prácticos sobre el lenguaje a disposición de los seres humanos socializados: producir, comprender, repetir y memorizar los enunciados de una o más lenguas naturales. El funcionamiento comunicativo se caracteriza por la extrema *variedad* de manifestaciones posibles y por el carácter *adaptativo* y *cambiante* de éstas en el espacio (las diversas situaciones, en las diferentes zonas geográficas) y en el tiempo. Añadiremos que la mayoría de los hablantes de una lengua disponen de un dominio del funcionamiento comunicativo

sin necesidad de conocimientos teóricos. Así, por ejemplo, los niños aprenden a hablar sin una reflexión explícita sobre la lengua materna.

2. Los *conocimientos* explícitos suponen una teoría sobre el código y exigen de los alumnos una actitud de reflexión. Es obvio que los estudios sobre las características sintácticas de la lengua actual son necesarios para una enseñanza que no esté desconectada de la realidad. La lingüística del siglo XX ha transformado los conocimientos tradicionales sobre la lengua. La enseñanza de la gramática en la escuela plantea una serie de problemas que no podremos abordar en este estudio.

3. Las *normas* constituyen las formas más estructuradas de apreciaciones, principalmente, sobre el funcionamiento comunicativo -la búsqueda de unidad y estabilidad de las producciones verbales- y sobre ciertos aspectos del código.

La escuela trabaja sobre estas tres grandes finalidades, pero la importancia que le da a cada una, según la metodología de enseñanza, es muy diferente.

Los *métodos tradicionales* de la enseñanza de la lengua han privilegiado la transmisión de los *conocimientos* de la gramática tradicional (basada en las categorías lógicas de Aristóteles) y el *modelo normativo*, a menudo en contradicción con las características del funcionamiento, que son la diversidad, el cambio y la adaptabilidad. El alumno aprende una serie de reglas y de conocimientos intangibles (verbalismo) y después las aplica con ejercicios de repetición y de memorización (perspectiva deductiva).

Los *métodos modernos* se han caracterizado por intentar aplicar los conocimientos científicos de diversas disciplinas (la psicología y la lingüística, principalmente). En oposición a los métodos tradicionales, los métodos modernos han introducido la preocupación por el *funcionamiento comunicativo*: sólo la producción sin restricciones arbitrarias puede contribuir al desarrollo de la lengua. De forma esquemática podemos decir que han tomado dos direcciones:

- La primera se inspira en los principios de la escuela activa y trata de integrar las adquisiciones de la psicología del niño (Piaget, Freud, etc...). En vez de favorecer los contenidos o la eficacia de los métodos de enseñanza, esta tendencia da prioridad a los factores internos (paidocentrismo): la bús-

queda de un desarrollo armónico de las capacidades de expresión del alumno teniendo en cuenta su nivel. En la práctica ha conducido a dos excesos: pensar que la necesidad de expresarse es natural y solo cabe esperar su emergencia, y considerar que todas las producciones de los niños son «geniales». Las dos conducen a una falta de intervención de los maestros en materia de lenguaje. Esta metodología se encuentra a menudo confrontada a las exigencias escolares y sociales.

- La segunda dirección se inspira en la lingüística científica (representada por las diferentes corrientes estructuralistas y generativas) y es la que ha engendrado más cambios en la concepción del objetivo de la enseñanza. Estos métodos plantean el problema de la legitimidad y de la pertinencia de la aplicación de las teorías lingüísticas (los conocimientos sobre las características de la lengua) en la enseñanza. En general postulan que las finalidades ligadas a los conocimientos (reflexión sobre el código y ejercicios gramaticales) comportan un progreso en el funcionamiento comunicativo, lo cual nunca ha sido demostrado experimentalmente (Kilcher, Othenin-Girard & de Weck, 1987).

Finalmente diremos que la relación que muchos autores ven entre el fracaso escolar y las dificultades lingüísticas de los alumnos ha suscitado reformas basadas en las nuevas metodologías, según las cuales el funcionamiento comunicativo es una finalidad de primer orden. Asimismo, la renovación no siempre ha sido un éxito. Por una parte, ha provocado la reacción de los tradicionalistas. Por otra, los profesores de lengua se encuentran a menudo sin saber qué tienen de enseñar a los alumnos y cuál es la orientación más adecuada. Se quejan de las dificultades de un reciclaje en lingüística y se cuestionan la pertinencia de la lingüística aplicada a la expresión oral y escrita. Las estrategias didácticas directamente ligadas al funcionamiento comunicativo son pobres y casi inexistentes. A menudo, las finalidades modernas aparecen sobre el papel pero en la práctica son las finalidades más tradicionales, a veces en contradicción con las primeras, las que predominan en la escuela.

A partir de estas preocupaciones y para salir de esta crisis, el Grupo de investigación e intervención en didáctica de las lenguas (G.R.I.L.), dirigido por el profesor Bronckart de la Universidad de Ginebra, ha puesto en marcha un proyecto de investigaciones a largo plazo sobre la producción de textos escritos en la escuela.

2. Perspectiva de trabajo del Grupo de didáctica de las lenguas

Desde nuestra perspectiva (Bronckart, 1987), la didáctica de la lengua es una disciplina de acción y de decisión que busca una incidencia en la práctica de la enseñanza de la lengua: en los objetivos, los programas, las estrategias de enseñanza y las técnicas de evaluación.

La didáctica de la lengua, tal y como la concebimos, se quiere informada de los progresos de la lingüística, de la psicología y de la sociología, pero es fundamentalmente autónoma: el recurso a un corpus científico de referencia es una etapa posterior a la clarificación de los objetivos pedagógicos. En este sentido, nos oponemos a las diferentes formas de aplicación de la psicología y la lingüística representadas por los métodos modernos de enseñanza de la lengua mencionados anteriormente. Éste es el caso de la psicopedagogía que quiere transferir a la enseñanza el resultado de experiencias artificiales. Consideramos un error utilizar como paradigma de toda situación de aprendizaje las experimentaciones realizadas en condiciones diferentes y fuera del contexto escolar.

Sólo a partir de la investigación propia en el terreno escolar será posible el equilibrio entre la multitud de factores que hay que tener en cuenta y las exigencias de la práctica educativa. Para llegar a mejorar la acción pedagógica nos interesa el análisis de los procedimientos y las prácticas reales de la escuela:

- En qué condiciones se realiza la enseñanza.
- Qué representaciones tienen de la actividad escolar los docentes y los alumnos.
- Cuáles son los modelos propuestos a los alumnos.
- En qué consiste la actividad del maestro en la escuela.
- Cuáles son las características de la lengua de los docentes en la escuela.
- Cuáles son las consignas que se dan a los alumnos.
- Cuáles son las características de la evolución del lenguaje de los alumnos.

Ésto quiere decir: la realización de una serie de investigaciones sobre el aprendizaje de la lengua que analicen los parámetros de la situación, el proceso de aprendizaje y los medios de actuación en la escuela.

El *objeto* de nuestro trabajo queda centrado en lo que consideramos como uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de la lengua: la producción de textos escritos. El *texto*, conjunto de enunciados que se componen de unidades lingüísticas, es la materialización de la actividad verbal. En este sentido, la perspectiva textual se opone de manera radical a la perspectiva frástica:

- el texto es una unidad global del comportamiento verbal;
- muchas unidades lingüísticas no se explican en el marco de la frase;
- adoptamos un método de análisis que estudia los textos en relación a los diferentes contextos de producción;
- desde un punto de vista pedagógico, algunos métodos del aprendizaje de la redacción consideran suficiente el trabajo gramatical sobre la frase (al cual se añaden una serie de recomendaciones para el manejo final) para llegar a la escritura de un texto. Consideramos fundamental una visión global de la actividad verbal que tenga en cuenta el destinatario y el objetivo a conseguir.

3. Elementos teóricos del modelo de producción

Los trabajos realizados desde esta óptica han tomado una primera dirección que consiste en la formulación de un modelo de producción del discurso (Bronckart et. au., 1985). Este modelo conlleva tres dimensiones teóricas interdependientes: una teoría sobre los elementos del *extra-lenguaje* que interviene en la producción, una teoría sobre las *unidades lingüísticas* observables en el texto y una teoría sobre las *operaciones psicológicas* subyacentes en la producción y que permiten la articulación del texto a los parámetros del extra-lenguaje.

La teoría sobre los parámetros del extra-lenguaje trata de aislar y definir las variables que inciden sobre los textos. Actualmente podemos distinguir tres espacios: 1) El espacio de los contenidos (nociones y relaciones) del cual hace referencia el texto. 2) El espacio del acto material de producción (locutor, interlocutor, espacio y tiempo). 3) El espacio de la interacción social, definido por la institución, el destinatario y el objetivo social que toma el discurso.

Un punto esencial a considerar cuando tratamos el problema de la producción de textos es el de los *tipos de texto*. Cada texto tiene unas características propias y plantea unos problemas específicos. Para poner un poco de orden dentro de la infinita variedad de producciones posibles, Bronckart et. al. (1985) han elaborado una tipología de textos basada sobre cuatro grandes formas de consolidación del texto a los parámetros materiales de producción: en función de la presencia o ausencia de un origen espacio-temporal será *disjunto* o *conjunto*, en función de las relaciones con los parámetros de la interacción social será *implicado* o *autónomo*.

Por otra parte, hemos creado un instrumento de identificación y análisis de las diferentes unidades lingüísticas (a partir de los criterios del distribucionalismo lingüístico) que nos permite la caracterización de los textos.

El análisis de los textos de adultos, en francés, a partir de este instrumento, y según las principales formas de ligar el texto a las condiciones de producción, nos ha permitido distinguir cuatro formas caricaturales de texto (Cf. Tabla 1): el discurso en situación (D.S.), el discurso teórico (D.T.), la narración (N.) y el relato conversacional (R.C.). Cada uno de los tipos textuales se caracteriza por una configuración particular de unidades lingüísticas.

Formas de Consolidación		Origen espacio-temporal	
		Conjunto	Disjunto
Relación al tipo de interacción social	Implicado	D.S.	R.C.
	Autónomo	D.T.	N.

TABLA 1. Las cuatro formas de consolidación discursiva y los cuatro tipos de textos correspondientes.

Todo el trabajo de análisis sobre los observables (las condiciones de producción del texto y las unidades lingüísticas) nos ha permitido formular las primeras hipótesis sobre las operaciones discursivas. Las *operaciones discursivas* son entidades psicológicas que permiten explicar el proceso de tratamiento de los parámetros del contexto hasta la transformación en un texto. Podemos distinguir cuatro grandes grupos de operaciones:

- a) *Creación de una base de referencia*: Conjunto de operaciones sobre los parámetros del medio social (institución, destinatario, objetivo) y del medio material (locutor, espacio, tiempo). Este grupo de operaciones ejerce un control sobre los demás niveles.
- b) *Estructuración proposicional*: Creación de estructuras lingüísticas mínimas («nociones» y «relaciones» en el sentido dado por Culioli).
- c) *Gestión textual*: Constituida por las dos grandes operaciones de construcción de la trama global del texto: la operación de *consolidación* que marca los lazos con la situación material de producción del texto y le da una cobertura lingüística general, y la operación de *planificación*, organización en fases sucesivas del texto.
- d) *Textualización*: Linearización de las unidades lingüísticas superficiales bajo la influencia de: las operaciones de *conexión*, encargadas de encajar y segmentar las proposiciones y frases del texto; las operaciones de *cohesión*, ocupadas del equilibrio entre la continuidad y la progresión del texto gracias a los elementos de iniciación (como los pronombres anafóricos) y de apreciación de ciertas partes del texto (como la alternancia verbal); y finalmente, las operaciones de *modalización* que relativizan el valor de las unidades de contenido en relación a los parámetros de la interacción social.

4. Trabajos de investigación del G. R. I. L.

Los trabajos del equipo de investigación del profesor Bronckart sobre la producción de textos han tomado dos direcciones:

1. *Las investigaciones fundamentales*: Se trata de trabajos para conocer mejor la actividad verbal. Pueden integrarse en la psicología del lenguaje con la condición que sea una psicología del lenguaje *contextualizada* que recoge los datos en el marco de las situaciones de aprendizaje y que analiza los pará-

metros de esta situación. Desde esta óptica citaremos algunos trabajos realizados:

- trabajos de formulación del modelo teórico;
- descripción de las características de los diferentes tipos de textos escritos por los adultos (Bronckart i al., 1985) y
- los estudios sobre las características y la adquisición de los diferentes tipos de textos producidos por los alumnos: a) la comparación de textos producidos bajo diferentes condiciones de producción controladas (Schneuwly, 1984; Rosat & Bronckart, 1986); b) las etapas de la construcción de las competencias textuales; c) el efecto de la realización de las operaciones discursivas como la planificación (Dolz, 1986; Schneuwly & Dolz, 1987), la conexión (Bronckart & Schneuwly, 1984; Schneuwly & Bronckart, 1986) y la cohesión (De Weck, 1986).

2. *Las investigaciones sobre la acción pedagógica:* Trabajos realizados en colaboración con los docentes para analizar las prácticas escolares, y que tienen como objetivo más específico la elaboración de verdaderas estrategias de enseñanza. Podemos distinguir dos direcciones de trabajo:

- los estudios sobre los parámetros globales de las situaciones de aprendizaje y la posibilidad de intervención de los docentes en este primer nivel (p.e.: el análisis de las características de las consignas utilizadas en la producción de textos escritos) y
- los estudios a partir de las dificultades de los alumnos sobre aspectos locales del texto para los cuales los métodos tradicionales no llegan a encontrar soluciones (p.e.: el uso de las desinencias verbales, de los pronombres anafóricos, etc.) y la construcción de estrategias didácticas aplicadas a los problemas concretos.

4.1. *Un ejemplo de investigación fundamental: la planificación de los cuentos*

Los estudios sobre las narraciones ha puesto en evidencia que este tipo de texto tiene una *superestructura* secuencial o *plan de texto* convencional (Labov y Waletzky, 1967; Kintch y Van Dijk, 1978; Adam, 1984; Fayol, 1984). Podemos definir la superestructura como el principio de organización

de las narraciones, la creación de un proyecto organizado a partir de las exigencias comunicativas. Nos hemos basado en el modelo propuesto por Adam (1984) para analizar los cuentos producidos por los alumnos de diferentes niveles escolares. Para el autor la superestructura narrativa consta de cinco fases obligatorias (cf. Esquema 1): *orientación*, *complicación*, *dinámica de la acción*, *resolución* y *situación final*. Además de las fases obligadas, los cuentos presentan algunas fases facultativas como el *resumen* cuando empieza el texto y la *moral* en la situación final, y las *evaluaciones* del narrador que, a diferencia de todas las otras partes, no tienen una posición fija en el texto.

Esquema 1. *Modelo de la superestructura narrativa* (Adam, 1984)



La primera cuestión es la de saber a partir de qué momento el alumno utiliza los principios de la superestructura narrativa para escribir un cuento. Para responder a esta cuestión nos hemos basado en las experiencias de Applebee (1978) y de Esperet (1984) y hemos pedido a unos cuantos niños de habla francesa del segundo curso de primaria (entre los 7 y 8 años) que inventaran un cuento con una serie de personajes que figuran en la consigna. Los resultados de la experiencia (Dolz & Schneuwly, 1987) concuerdan con los de los autores anteriormente citados y muestran que solo un tercio de los niños llega a producir cuentos con la superestructura completa. Encontramos muchos cuentos con una planificación más elemental. Lo cual no quiere decir que los alumnos no sean capaces de recordar o reconstruir un cuento conocido. Para estos casos la superestructura parece ser más precoz (Fayol, 1985). Los cuentos presentados a continuación nos muestran cuatro niveles de complejidad creciente en la secuencia narrativa:

Ejemplo 1.

<p>CADENA NO FOCALIZADA</p> <p><i>Il était une fois un géant qui avait une vieille maison et il avait un chat et il avait des trous dans la maison. Fin.</i></p> <p>Michel (7 : 4)</p>	<p>CADENA SIN SIT. FINAL</p> <p><i>Il était une fois un chat qui à telefoné à son copin le lapin le lapin a pris le téléphone i a dit allò dit le lapin allò dit le chat il y a une magiciene qui veux me transformé on pinocio vite maoi-maoui vou-vou</i></p> <p>Stéphane (8 : 1)</p>
<p>CADENA FOCALIZADA SIN TENSION</p> <p><i>Il était une fois une vieille maison dans il y avait un géant avec un chat et des chatons le chien ronge son on un jour tout le monde qui habitait dans la vielle maison abandonnée alla faire un gran tour d'abord il font la course c'est le chien qui a gagné après c'était qui faisait le plus peur c'est le géant après tout le monde était fatigué le chien parce que il a trop couru le chat parce qu'il a trop fait de grimaces. Et tout le monde part à la vielle maison. Fin.</i></p> <p>Marcel (7 : 7)</p>	<p>SUPERRESTRUCTURA</p> <p><i>Il était une fois un prince qui vivait dans un château il était avec sa soeur. Un jour le géant arriva au château et il prit la princesse et il courait. Enfin il arriva au pied d'une vieille maison où il y avait son chat qui attendait son repas. Mais un jour le prince arriva il regarda par la fenêtre et vu sa soeur prisonnière du géant il entra dans la maison et avant de la délivrer il tua le géant, et vivaient très heureux. Fin.</i></p> <p>Brian (7 : 8)</p>

Otra investigación realizada (Dolz, 1986) tenía como objetivo el funcionamiento de las unidades de la categoría verbal en los cuentos escritos por alumnos de 4º y 6º de primaria. Una de las preguntas que nos hicimos era el efecto de las diferentes fases de la superestructura sobre la alternancia del

"passé simple" (PS) y del "imparfait" (IMP), desinencias principales de la narración escrita en francés, así como de los *organizadores del texto*. Los 78 cuentos analizados comportaban todos la superestructura quinaria, y en el caso de los alumnos de 6º ésta comportaba a menudo más de un episodio (43% de los alumnos).

Los resultados muestran que la distribución de los IMP y de los PS se encuentra bajo la dependencia de las fases de la superestructura: la *orientación* tiene el IMP como tiempo dominante y se opone a todas las demás fases donde domina el PS. La dinámica de la *acción* y la situación *final* tienden a diferenciarse de la *complicación* y de la *resolución*, que son las fases más próximas en función de la distribución de las desinencias verbales. En el interior de cada fase, la alternancia del IMP-PS sirve para la progresión del texto, oponiendo las funciones principales y secundarias.

Los cuentos se caracterizan también por la presencia de *organizadores textuales* de tipo temporal (UNA VEZ, UN DÍA, ENTONCES, DESPUÉS, etc) y moduladores del ritmo (DE REPENTE, DE PRONTO, etc). Estas unidades se encuentran frecuentemente al principio de una fase de la superestructura (Ver el ejemplo 2): así el 80% de los cuentos empieza por un *origen* del tipo ÉRASE UNA VEZ, también el 70% de las *complicaciones* y de las *resoluciones* empieza por un *organizador* (p.e.: señalaremos como casos más frecuentes UN DÍA y DE REPENTE para la *complicación* y ENTONCES y PERO para la *resolución*), las dinámicas de la *acción* y de las situaciones *finales* se encuentran delimitadas por un organizador en el 50% de los casos. Las partes dialogadas del texto se encuentran en la dinámica de la *acción* (53,8%) y la *complicación* (32,3%) principalmente.

Ejemplo 2.

- Orientación.*- Il était une fois, un chien et un chat qui vivaient dans la rue.
Complicación.- une dame trouva le chien et décida l'amener chez elle. Son mari qui passait par là aperçut un chat et l'apporta chez lui.
Acción.- La dame quand elle vit le chat elle dit à son mari que le chien allait mordre le chat.
Alors le mari dit que le chat pouvait manger la souris (une souris qui mangeait du fromage).
Le monsieur dit que le chien mangerait trop.

Resolución.- Alors la dame dit pourquoi ne pas éliminer le chat et le chien et tenir la souris.

Situación final.- Alors la souris devint la souris la plus riche du monde.

Paolo (9 : 11)

4.2. Investigaciones sobre la acción pedagógica

Las investigaciones sobre las características de una enseñanza eficaz de la lengua se inspiran en la concepción vygotskyana de la "zona proximal de desarrollo" (diferencia entre el nivel actual de desarrollo del alumno y el desarrollo que es capaz de conseguir con la ayuda del docente). Se trata de investigaciones que se elaboran con la colaboración de los docentes. Para terminar esta presentación daremos algunos ejemplos.

4.2.1. Estudios globales sobre las situaciones de aprendizaje de la producción de textos

*"El alumno no escribe, redacta;
el profesor no lee, corrige".*

C. Masseron

Una primera serie de investigaciones (Commission pédagogique du texte, 1985) se dirigió hacia la identificación y la descripción de las prácticas actualmente en vigor en los ejercicios escolares de producción de textos: ¿Cuáles son las situaciones en que los alumnos producen normalmente textos?; ¿Qué tipos de texto proponen los docentes a los alumnos?; ¿Sobre qué contenidos trabajan?

Los resultados de una encuesta respondida por 87 docentes del ciclo superior de la escuela primaria suiza muestran que la escuela trabaja casi exclusivamente sobre la narración y la descripción. La escuela da mucha importancia a la creación y a lo imaginario; a veces, el tipo de texto pedido a los alumnos es muy difícil de clasificar (p.e.: ¡Sorpresa! Un trozo de pan os habla...¿Qué os cuenta?). Los textos de utilidad (contratos de venta, cartas, etc) que predominaban en una época anterior en la escuela obligatoria están fuera de las prácticas actuales.

La situación escolar se caracteriza por una falta de claridad en las normas de producción de textos. A menudo el alumno percibe la consigna como un juego de simulación, cuyo *objetivo* es el de escribir un texto para obtener una buena nota, adaptándose a las exigencias del maestro (*destinatario*) y de la institución escolar. Con relación a este punto, cabe preguntarse si los alumnos habrían de escribir para un destinatario real (p.e.: escribir una carta a un diario para opinar sobre un artículo leído colectivamente en clase) o si existen posibilidades de clarificar las condiciones de producción de textos (el objetivo, el destinatario y el tipo de texto solicitado) y de mejorar los juegos de simulación para poder conseguir unos ejercicios más eficaces.

El análisis de la *práctica de la corrección* de los textos de los alumnos muestra que las correcciones de los docentes son a menudo intuitivas y difíciles de interpretar. Una experiencia realizada por Pitard (Commission pédagogique du texte, 1985) muestra que la corrección del mismo texto por dos docentes presenta divergencias considerables: si las correcciones de los dos docentes pueden justificarse, descubren durante la experiencia la falta de criterios apropiados para la situación de aprendizaje (¡Querían hacer demasiadas cosas y todas a la vez!). El ejercicio de la doble corrección será un elemento enriquecedor para cada uno de los docentes. Las divergencias entre los dos correctores ponen en evidencia la falta de objetivos precisos en el momento de proponer una consigna y en el momento de corregir.

Otra serie de investigaciones (Bain & Schneuwly, 1987) analizan y proponen las *estrategias de enseñanza* de la producción de un tipo de texto particular. Si las actuales escuelas valoran sobre todo la originalidad de los alumnos (abundancia de redacciones libres donde el contenido del texto es inventado por los alumnos), la estrategia que proponen estos autores para la enseñanza del texto *argumentativo* es exactamente la contraria: trabajar colectivamente los contenidos y sólo después escribir la argumentación (p.e.: Escribir al director de la escuela para conseguir una modificación de una norma de la escuela). La finalidad principal de la enseñanza de la lengua no es la creatividad del alumno sobre un tema escogido arbitrariamente, sino la enseñanza de una serie de técnicas para mejorar su expresión.

4.2.2. Estudios sobre aspectos locales de los textos

La investigación de nuevos métodos de acción pedagógicos va del análisis de los problemas de los alumnos a las soluciones concretas. Podemos distinguir tres fases (Bronckart, 1987):

- 1- Los docentes detectan las dificultades más importantes de los alumnos, a nivel lingüístico, para escribir un tipo de texto (como: el funcionamiento de los organizadores del texto y de las desinencias verbales en la narración);
- 2- Seleccionada la problemática, se trata de aclarar el problema recorriendo a la teoría y a las investigaciones fundamentales (§ 4.1.);
- 3- En tercer lugar, se establecen nuevos métodos didácticos y se analiza su eficacia.

Un ejemplo concreto (Commission pédagogique du texte, 1985) sobre la sensibilización a los *organizadores del texto*. Esta clase de unidades de difícil definición lingüística comprende una serie de elementos de naturaleza muy distinta (conjunciones, adverbios, circunstanciales de tiempo y otras locuciones) que tienen un papel muy importante en la construcción del texto y que podemos resumir en los puntos siguientes:

- marcan el principio del texto (p.e.: *Érase una vez, Ayer, etc.*);
- marcan las diferentes fases del texto;
- contribuyen a la cohesión gramatical precisando las relaciones sintácticas;
- marcan las contribuciones del enunciador para precisar los valores de la realidad de ciertos enunciados;
- sirven también para marcar la continuidad de la cadena verbal (p.e. y *después*).

El objetivo de la estrategia didáctica propuesta es ayudar a los alumnos que tienen dificultades de encadenamiento de los enunciados en las redacciones a partir de la sensibilización de los organizadores del texto.

La actividad propuesta se realiza durante algunas semanas y sigue cinco etapas:

- 1- Sensibilización a los organizadores a partir de las dificultades de los alumnos.
- 2- Distinción entre los organizadores de la narración y de la argumentación:

- clasificación de una serie de textos;
- comparar los textos reales con otros formados únicamente por logatomos, organizadores y desinencias verbales (Anexo 1 y 2);
- creación de una lista de organizadores para cada tipo de texto;
- comparación de los organizadores de las dos series de listas;
- producción de un texto a partir del texto formado por los logatomos y respetando la estructura dada por los organizadores;
- puesta en común de las producciones de los alumnos.

3- Ejercicio de reemplazamiento de los organizadores de un texto donde han sido eliminados.

4- Análisis de la planificación y del contenido del texto.

5- Producción de diferentes textos (la corrección se realiza a partir de los objetivos de la secuencia didáctica).

Anexo 1. Els tix

Una nit, en 3006, un tix havia berudat un estepagor. Durant un moment dericava un camatis i tamolava la plija. Més tard vamidava el clurk, després ramiava els marils. De cop, una fabella el va empirogudar. Ell va carudisar l'estepagor.

Dos dies més tard, el tix clobava sota les piges. No travinava pas el bati. Quan de sobte va barsir en el grumi i l'altre va grispar l'almitori. El tix va riflar dig dag i se'n va xispar.

No va ser més que l'any 3008, després d'haver digat molt temps el tix va ravisar de nou l'estepagor. Li disava bricament en una putxa. De seguida, el tix va glacar l'estepagor.

Des d'aquell dia, el tix mai no ha flagat.

Anexo 2. Els tix

Els tix beruden sense dubtes frifrement els sirs:

- 1.- En primer lloc els tix claudiven les plises. És per això que no vamiden mai els clurks.
- 2.- Després no empigoden pas les falselles. Per una part, les mariden. Per altra part no les pluden mai sota les clis. A més, travuquen el camatis (per exemple panten els estepagors).
- 3.- Finalment els tix baten en el gurmi. A més a més, le sapargu clube el cador. Recíprocament, els tix deriben sempre els clotis com a conseqüència dels clis.

Els tix cruts tanmateix rifllets i a més tifen isidiosament.

En resum: els tix somen els tífis pafis.

Bibliografia

- ADAM, J. M. (1984): *Le récit*. Paris, P.U.F.
- BAIN, D. et SCHNEUWLY, B.: Vers une pédagogie du texte.
- BRONCKART, J. P. et al. (1985): *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé, Paris.
- DOLZ, J. (1984): Problemes entorn a la didàctica del llenguatge a preescolar. *Educar: Revista de la secció de ciències de l'educació de la UAB*, 5. Bellaterra.
- Commission pédagogique du texte (1985): *Contributions à la pédagogie du texte*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 40. Université de Genève.
- FAYOL, M. (1985): *Le récit et sa construction*, Paris. Delachaux & Niestlé.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1978): Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85, 5, 363-394.
- LABOV, W. & WALETZKY, J. (1967): Narrative analysis: oral versions of personal experience, en D. Helm (ed.) *Essays on the verbal and visuals arts*. Seattle, University of Wasington Press.
- PERICAY, X. y TOUTAIN, F. (1986): *Verinosa llengua*, Empúries, Barcelona.
- SCHNEUWLY, B.: *Narration et description: pourquoi sont-elles si importantes à l'école?*

LA CUESTIÓN DEL HANDICAP LINGÜÍSTICO: UNA REVISIÓN

Claire Blanche-Benveniste
Universidad de Provenza, Francia

En 1977, participé en un Coloquio organizado por el CRESAS en París, sobre el tema *Cuestionamiento del handicap sociocultural*. Las Actas de este Coloquio se publicaron en París, en 1978, en edición E.S.F. El tema del handicap fué tratado en cinco mesas redondas :

- 1º Lugar de los determinantes biológicos en el fracaso escolar.
- 2º ¿Podemos hablar de handicap lingüístico y de retraso intelectual?
- 3º Cultura y clases sociales : ¿ desigualdades o diferencias culturales?
- 4º El papel de la institución escolar en el fracaso de las clases populares.
- 5º Las acciones de la escuela, de las familias, ¿qué hacer frente al problema del fracaso escolar?

Intervine en la segunda mesa redonda, *el handicap lingüístico*, con dos colegas, y criticamos severamente este concepto; la discusión fué violenta (mucho más de lo que permite entrever el texto publicado). Cuestionar la existencia de un handicap lingüístico, responsable del fracaso escolar de las *clases populares*, era en aquel entonces una posición minoritaria. Nuestra postura fué tachada de *reaccionaria*, y recuerdo que, entre otros insultos, se me acusó de ser una *aristócrata del saber*.

Diez años más tarde, ¿en qué se ha convertido esta noción? ¿se siguen utilizando las mismas palabras? ¿continúa circulando la misma noción pero bajo otro nombre? Voy a intentar responder en lo que respecta a las relaciones entre lingüistas y pedagogos, en Francia, según los testimonios recogidos entre 1980 y 1987. Sería interesante saber si la noción de handicap lingüístico tiene razón de ser en un marco más amplio, por ejemplo en la perspectiva de un sistema educativo europeo.

Ante todo, debo precisar desde qué punto de vista puedo abordar esta cuestión. No trabajo directamente en la escuela; mantengo relaciones con

enseñantes de diferentes niveles: preescolar, primaria, secundaria y de enseñanzas técnicas; debo decir que siempre he encontrado profesionales relevantes entre mis estudiantes de universidad, y actualmente hay algunos que elaboran tesis de lingüística conmigo. A menudo los he reunido para solicitarles informaciones, o bien para elaborar encuestas conjuntamente. Pero nunca he tenido que afrontar directamente los problemas del fracaso escolar ni tampoco buscar soluciones al mismo en mi práctica profesional. Por añadidura, desde hace varios años, he participado con poca frecuencia en reuniones entre lingüistas y pedagogos, y he dejado casi totalmente de trabajar en *stages* o en sesiones de *reciclaje*. Pese a lo anteriormente dicho, he continuado leyendo informes, y hablaré concretamente de un informe reciente de la *Commission permanente de réflexion sur l'enseignement du français*, patrocinada por el ministro de educación, elaborado entre 1983 y 1985, y publicado en 1986 por el C.R.D.P. de Angers. En consecuencia me autoconstituiré en *comentarista* de estos informes oficiales que dan una descripción bastante minuciosa de las posturas actuales en los ambientes de enseñantes. Por otra parte, me he interesado en ciertas investigaciones más marginales sobre niños y adolescentes realmente deficientes: los niños sordos, tal y como los describe una especialista como Denise SADEK-KHALIL, en sus publicaciones del ISOSCEL (*Institut Supérieur d'Orthophonie, des Sciences de la Communication Et du Langage*); los adolescentes de los *barrios bajos* de Marsella, colocados por los jueces de tribunales de menores en *stages de réinsertion sociale*. Las propuestas presentadas para la enseñanza en estos sectores difíciles, siempre me han parecido muy adecuadas para los sectores llamados más *normales*.

El término *handicap lingüístico*, designaba, hace diez años, una serie de dificultades gramaticales y léxicas que encontraban los niños de las clases llamadas *desfavorecidas* de la sociedad. Estas dificultades se identificaban con las que BERNSTEIN había puesto de relieve algunos años antes: incapacidad de formar frases *complejas* con oraciones subordinadas; incapacidad de componer conjunciones, adverbios y adjetivos diversificados; tendencia a encerrarse en algunos esquemas de frase elementales, utilizando un número reducido de palabras repetidas; tendencia a encerrarse en un discurso solipsista centrado alrededor del *yo* e incapaz de generalización; gusto acentuado por los estereotipos.

Las ideas directrices que sostenían esta noción de handicap eran de orden diverso. En primer lugar vería en ellas la influencia de una reflexión política

que definía las clases sociales en términos de antagonismo, y que ligaba el lenguaje con las clases sociales : lenguaje de los dominantes, lenguaje de los dominados. En segundo lugar, a mi parecer, subyacía una fuerte creencia en la existencia de un vínculo entre las formas lingüísticas y las operaciones intelectuales : las operaciones sintácticas consideradas más *complejas*, denotaban una cierta capacidad intelectual para manipular conceptos abstractos; por ejemplo : se suponía que los enlaces sintácticos que se producen en las subordinadas relativas, o la inversión de una frase activa en pasiva, reflejaban una agilidad intelectual mayor; es la época en la que se utilizaron como tests psicolingüísticos en las escuelas los ejercicios de relativización o de pasar frases a pasiva. La influencia de un cierto estado de la gramática generativa transformacional era primordial en dichos ejercicios, y esta creencia parece haber declinado al mismo tiempo que la afición a los procedimientos transformacionales. Subyacía asimismo otra cosa : la hipostasia de las *buenas formas gramaticales*, que marcaban la forma abstracta de las relaciones; había una cierta influencia de las ideas de HUMBOLT, en *El Origen de las formas gramaticales*. Finalmente la escuela jugaba un papel compensatorio colmando las lagunas que mostraban los niños de clases desfavorecidas; el objetivo era el de transmitir un saber y el papel transmisor de la escuela era aceptado de manera bastante general. Resultaba de ello que la noción de handicap lingüístico daba finalmente, un papel bastante "securizante" a los enseñantes.

El término *handicap lingüístico* no figura en el informe de la Comisión de francés, y los enseñantes consultados consideran que ya no está en boga. En consecuencia, el término parece haber desaparecido. En cuanto a la noción, es algo más delicado de discernir. La inquietud ante el fracaso escolar sigue siendo igual de intensa, sino más, que hace diez años; la falta de dominio de la lengua se sigue percibiendo como un factor fundamental de este fracaso. La desigualdad social frente al fracaso sigue siendo sorprendente : todas las estadísticas demuestran que los hijos de *ejecutivos*, masivamente, presentan menor porcentaje de fracasos que los hijos de empleados, obreros, agricultores o parados. Ante lo que se ha dado en llamar "illettrisme", se ha desarrollado una nueva angustia : la incapacidad de utilizar el aprendizaje de la lectura proporcionado por la escuela. También en este punto el "illettrisme" es socialmente muy *desigualitario*. Sin embargo, los términos utilizados para designar estas desigualdades han cambiado, así como el análisis que se hace de ellos. Procederé paulatinamente para intentar medir

estos cambios : recordaré las posiciones oficiales ante las cifras del fracaso escolar; intentaré ver de qué manera se tratan las desigualdades sociales ante el fracaso y cómo el interés por la gramática se desplaza hacia la comunicación. Finalmente, mencionaré en qué dirección van las proposiciones de mejora en la institución escolar y qué proposiciones he hallado en los sectores más marginales.

1. Las posturas oficiales

El informe de la Comisión recuerda que el 60 % de los alumnos dejan los estudios a los 16 años, al final de su escolaridad obligatoria y que solamente el 27 % llega a presentarse al examen de final del bachillerato que da un título que corresponde al final de los estudios secundarios. Los alumnos que acaban su escolaridad a los 16 años son también los que han repetido durante las primeras clases de la enseñanza primaria en las que se aprende a leer y a escribir : 12 % de repetidores para la primera clase (CP), 30 % para el conjunto de las clases restantes. El dominio precoz de la lectura y de la escritura condicionan el conjunto de la escolaridad. O, como decía el ministro en 1983:

"Los enseñantes, las familias y los medios de comunicación deploran los problemas de lectura y de expresión que tienen los jóvenes, pero aún no se han aclarado las causas verdaderas de estas dificultades. ¿Se trata de una regresión real del dominio de la lengua francesa entre un número demasiado elevado de alumnos, o bien de dificultades propias de aquéllos que antaño eran rechazados por el sistema escolar? (p.23).

Las preocupaciones oficiales subrayan pues el fracaso de la democratización de la enseñanza en el terreno del dominio de la lengua. Es un problema de clases sociales de manera muy indirecta y no es una cuestión de handicap ni siquiera de inferioridad.

Una serie de publicaciones oficiales ha tenido como objetivo el dar a conocer esta situación y el presentar algunas propuestas :

- en 1983, un informe de Antoine PROST, especialista en historia de la educación : *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle* (Paris, CNDP).

- en 1985, una reflexión colectiva de los profesores del *Collège de France* : *Propositions pour l'enseignement de l'avenir.*

- en 1986, la publicación en libro de bolsillo de las *Instructions Officielles pour l'enseignement*, con una serie de complementos y anexos.

Todas estas publicaciones insisten en la necesidad de democratizar el acceso a la *comunicación*, término que parece más central que el de *lengua*, tal como era utilizado hace 10 años.

2. Las desigualdades sociales ante el fracaso

En la terminología utilizada, a los alumnos que sufren fracasos ya no se les designa como *niños de medios sociales desfavorecidos*, sino como *alumnos en situación de fracaso escolar*. El fracaso se siente a un nivel más masivo y más difuso; ha desbordado el marco de las *clases sociales* y el de los hijos de emigrantes; está unido, más o menos directamente, a lo que se presenta como la aparición de una *cultura de los jóvenes* (música, cómics, etc). Se habla globalmente de alumnos, de jóvenes. Por otra parte, quizás los estudios de sociolingüística han contribuido a imponer un cierto respeto hacia las diferentes clases de lenguaje : se ha convertido en algo difícil el desvalorizar oficialmente el lenguaje de éste o aquel grupo. Ya no se hace hincapié en los diferentes usos de la lengua, sino en las diferentes *culturas*, palabra clave de las reflexiones respecto a este tema; y las reflexiones sobre la cultura de los alumnos se hacen generalmente basándose en la idea de un relativismo cultural.

Transcribo a continuación el ejemplo de una condena neta de los principios de BERNSTEIN, extraída de uno de los informes de la Comisión :

Ciertos trabajos (...) están influenciados (...) por una concepción de los niveles de lengua ingenuamente etnocéntrica, que pretende ser generosa y simpática, pero que considera que los alumnos de categorías sociales "desfavorecidas" no poseen más que un único registro de lengua, naturalmente el más criticado (nuevo avatar de las concepciones del "déficit" lingüístico), (p. 127).

El problema que hace diez años se abordaba en términos de *lenguas*, se aborda actualmente en términos de *culturas* diferentes :

No se puede enseñar el francés -ni en el terreno de la lengua ni en el de la transmisión cultural- de la misma manera a unos jóvenes que tienen acceso a una tradición de lectura (incluso de biblioteca) familiar y a otros cuya única fuente de información y de cultura es la

televisión. Algunos niños franceses son tan extranjeros ante la cultura de la escuela como algunos niños extranjeros o de origen extranjero, aunque lo sean de otra manera. (p. 201).

La alusión a los hijos de emigrantes es frecuente; en efecto, estos niños han servido para demostrar que las dificultades con las que se encontraban para adaptarse a la escuela, eran, en el fondo, dificultades que todos los demás niños tenían, aunque en menor grado, y que si la escuela se adaptaba mal a los niños emigrantes, es que quizás se adaptaba mal a todos los niños.

A partir de ese punto, se ha iniciado un debate sobre el tema de la sociedad *multicultural*, debate en el que el problema del dominio de la lengua se plantea de manera novedosa :

Enseñar la lengua -incluso si se limita a enseñarla con vistas a poseer una competencia predominantemente instrumental- es siempre enseñar una cultura, o cultura, o culturas. En consecuencia hay que tener muy en cuenta este movimiento hacia sociedades pluriculturales cuando se enseña la lengua, (p. 32).

Esta legitimación de culturas diferentes conlleva una visión más relativista que la anterior sobre la norma lingüística. En 1976, en el Coloquio del CRE-SAS, la idea generalizada entre los pedagogos, era que había unas normas y unos valores en las lenguas que eran *esenciales*, y por ejemplo, una única manera real de expresar la causa en una cierta situación (CRESAS, p.76). En 1985, se afirman posturas extremas :

Es decir, que no hay una norma : existen tantas normas como registros de lengua (p. 172).

No todos los enseñantes adoptan estas posturas, y el debate sobre las sociedades multiculturales ha conllevado grandes conflictos : algunos piensan que, yendo en esta dirección, se corre el riesgo de *legitimar todas las aberraciones intelectuales y morales*, y varios insisten en el valor de una cultura republicana igualitaria que debería ser impartida por la escuela. Pero es significativo que el debate se plantee ahora en términos de cultura y no de capacidad lingüística.

3. La promoción de la comunicación

Los pedagogos, de manera masiva, han dejado de interesarse por la gramática; parece que ya no van a la búsqueda de teorías gramaticales sus-

ceptibles de ayudarles en su trabajo de enseñantes; están dispuestos a contentarse con enfoques y terminologías tradicionales que habían sido tan criticadas hace algunos años. Tal como me hacía observar un enseñante de secundaria, *la comunicación ocupa ahora más espacio que el complemento directo*.

Se podrían encontrar numerosas explicaciones para este desinterés : resultados bastante desastrosos a consecuencia de la introducción incontrolada de la lingüística hacia los años 70; deslizamiento hacia la explicación por la cultura; influencia de la lingüística contemporánea que ha dado lugar a numerosas publicaciones sobre la pragmática, la enunciación, los actos de lenguaje; influencia de la enseñanza universitaria que ha difundido estas disciplinas; influencia global del interés hacia la comunicación bajo todas sus formas (¡incluidas las más mercantiles!) :

La Comunicación, que es hoy uno de los ejes prioritarios de la Investigación Científica, debe ser uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza (J.C. CHEVALIER, informe p.16).

Las desigualdades sociales de los alumnos se traducirían pues por la ignorancia de algunos procesos comunicativos; el objetivo pedagógico a menudo propuesto consiste en pasar revista a un cierto número de *comunicaciones* y a entrenarse con ellas. El nexo con la gramática se lleva a cabo de la manera siguiente : si antaño se practicaba una *gramática de la frase*, a partir de ahora se favorecerá una *gramática del texto*, en la cual se pondrá de relieve el papel del sujeto, su situación enunciativa, sus interacciones con los otros, etc. Estos ejercicios permiten interesarse por el funcionamiento de la comunicación en las actividades propias de la cultura de los *jóvenes* : televisión, etc.

4. Los ejercicios propuestos

*Las actividades del habla ocupan un lugar preponderante. A la argumentación se le concede una preparación especial; se plantea el enseñar a los alumnos a argumentar, ya que parece ser que es éste el punto en el que se sitúan sus desigualdades fundamentales. Para lograrlo, se favorece el estudio de los conectores : los *parce que, car, donc, par conséquent*, etc. Otra batería de ejercicios se dirige a la toma de conciencia de los fenómenos de la*

enunciación : situar al sujeto que habla, los tiempos que emplea (narración y relato); ello permite acercarse a los ejercicios de análisis de textos. Vemos también que se atribuye la falta de habilidad de algunos alumnos a una cierta dificultad para situarse como sujetos entre los demás, y así se da la razón a ciertas ideas de BERNSTEIN. También se insiste mucho sobre la necesidad de enseñar el vocabulario, con vistas a una comunicación eficaz.

Para la lectura se propone elaborar una tipología de los textos que hay que leer, poniendo de relieve funciones de comunicación distintas. Se aconseja a los enseñantes la lectura de trabajos sobre la enunciación y sobre la pragmática. Se explicita en el informe de la Comisión, que el conocimiento de la pragmática puede ayudar a remediar el fracaso escolar :

Las adquisiciones de la pragmática, cuya ignorancia es una causa frecuente de fracasos, sobre todo para los alumnos con dificultades, constituyen una aportación considerable (p. 170).

Se está muy lejos de los ejercicios sobre la relativización o sobre los verbos pasivos, pero no es seguro ni evidente que las ideas subyacentes respecto a las desigualdades entre alumnos hayan evolucionado mucho.

5. Propuestas de algunos sectores marginales

Durante una encuesta que habíamos efectuado en las escuelas primarias de la región de Marsella a petición del ministerio (CI. BLANCHE BENVENISTE y C. JEANJEAN, 1980), habíamos podido constatar que había que disociar claramente las producciones escritas de las producciones orales de los niños de 9 a 12 años. En las orales, todos eran bastante similares, y, dejando aparte el acento típico del barrio, era difícil distinguir las grabaciones hechas a los niños franceses de zonas residenciales de aquéllas que provenían de hijos de emigrantes de *barrios bajos*. En el escrito, las producciones eran muy diferentes; sus actitudes ante el escrito diferían enormemente. En resumen, se podía decir que cuanto más alejados se sentían los niños del universo de los libros, más apreciaban una pedagogía directiva que les daba modelos de expresión de estilo elevado : frases largas, aposiciones, metáforas literarias y, eventualmente expresiones estereotipadas. Estos modelos de escritura, que se podían reconstituir a través de su comportamiento, disgustaban sobremedida, en general, a los enseñantes *modernistas*, preocupados por integrar a

los niños en una *cultura* más actual, fundada ante todo en la espontaneidad y en la experiencia personal. Entonces nos había parecido que la preocupación por democratizar la enseñanza de la lengua no corría pareja con los gustos culturales de la mayoría de los enseñantes y que ello planteaba un grave problema. En los estudios recientes sobre las sociedades multiculturales, este problema aparece pocas veces.

Otra preocupación parece igualmente estar ausente : la del desarrollo cognitivo, ya evidenciado en 1976 en el Coloquio del CRESAS por H. SINCLAIR de SWART. La he hallado nuevamente en las propuestas para la enseñanza de la lengua a los niños sordos, elaboradas por D. SADEK-KHALIL: enumeraré algunas de sus aplicaciones : la necesidad de *dar nombre* a las operaciones cognitivas, como por ejemplo una relación de *causa a efecto*, utilizando todas las posibilidades disponibles y verificando las que son utilizadas por los niños (por ejemplo los numerosos niños sordos que piensan que una persona que está de espaldas no oye lo que se dice); la necesidad de restablecer todos los sobreentendidos, de verificar a menudo el paso de lo general a lo particular, etc.

5. Algunas cuestiones, a modo de conclusión

Nos hemos preguntado si existe una pedagogía de los modelos de expresión, asumida como tal y que obtenga resultados poco controvertidos: modelos y realizaciones que se pudieran evaluar positivamente según un consenso muy amplio, por ejemplo calificándolos con 20 sobre 20. En Francia, actualmente, nunca se pone 20 sobre 20 a un ejercicio de redacción, y el recurso a la pragmática no parece hacer cambiar esta actitud.

Hemos encontrado ejemplos de modelos con un éxito total en dos sectores de actividades totalmente opuestas.

- 1) En las sociedades tradicionales, y particularmente en aquellas que disponen de una tradición no escrita, el habla ceremoniosa, ocupa un lugar importante, como lo ha demostrado por ejemplo, el trabajo de P. NGARAMBE para el Este del Zaïre. Existen fórmulas, estructuras de textos con repeticiones y todo un conjunto de procedimientos que se deben utilizar obligatoriamente para llevar a cabo ciertos actos sociales,

como las compra-ventas, los matrimonios, etc. Hay un cierto número de elementos lingüísticos que hacen referencia a las formas de ceremonias : las formas de dirigirse al interlocutor, la designación del locutor, la forma de las negaciones y las de los deseos; el pasado y el futuro; la estructura por repetición y por simetría. El modelo tiene un consenso social. ¿Quién lo domina? P. NARAGAMBE responde: todo el mundo (al menos, todos los hombres); no hay constancia de fracasos (cf. CALAME-GRIAULE).

- 2) En los sectores profesionales en los que la palabra, el habla, está altamente codificada : el lenguaje jurídico, las cartas comerciales, los contratos, etc. Los índices de éxito, en las escuelas que se ocupan de dar un entrenamiento especial a sus alumnos para utilizar este tipo de expresión, son enormes: aproximadamente del 80 %, y es posible dar la nota de 20 sobre 20 a las realizaciones que se consideran conformes al modelo. Los estereotipos son aceptados como tales. El modelo es arbitrario y eficaz. El profesor es ejemplar, en el sentido de que puede presentarse a sí mismo como un redactor modelo; es un experto en este tipo de expresión; es capaz de proporcionar prototipos de ejemplos de redacción conformes al modelo.

Este tipo de práctica, pero en menor grado, se encuentra en la prensa. Las escuelas de periodismo, generalmente, establecen un consenso que les permite tener una evaluación bastante homogénea para las producciones de sus alumnos. Los tipos de redacción están diversificados, según los públicos y según las rúbricas : el modelo es diferente según que relate un suceso o sea una rúbrica económica o financiera. La noción de talento individual está desterrada. Existen procedimientos técnicos explícitos; por ejemplo, la información esencial debe hallarse en el primer tercio de la frase. La longitud de las frases se define en número de palabras; se puede precisar lo que se entiende por frase larga o frase corta. La proporción de palabras técnicas autorizadas en un escrito de vulgarización está claramente definida. La utilización de ciertos procedimientos gramaticales está reglamentada : no se emplea la *aposición* más que cuando se menciona el estado civil de un personaje : *El señor Dupont, antiguo embajador en Japón, ha sido nombrado director.* La *gramática de la frase* ocupa un lugar importante en este ajuste gramatical de promenores.

Estos dos ejemplos extremos, el de las sociedades tradicionales y el de las sociedades con alta diferenciación profesional, no dan, de manera directa,

una respuesta a las preguntas que hemos formulado. Se presupone que la escuela debe enseñar algo diferente a las fórmulas notariales y a los estereotipos periodísticos. Pero, para obtener un éxito masivo, en una enseñanza de masas, sin duda habría que dar un lugar a una reflexión sobre estos ejemplos, y asumir la dimensión que representan. El handicap lingüístico, la diferenciación cultural, los usos lingüísticos de los grupos, no son aquí obstáculos, en la medida en que la enseñanza se presenta como una técnica, arbitraria respecto a todos estos datos de partida.

En una orientación de este tipo, se podrían temer las consecuencias a pagar por una cierta "novatada", y que toda expresión individual fuera suprimida. Pero en esta orientación está también la continuación de un sueño democrático que, en Francia, hace un centenar de años, había dado lugar al proyecto de uniformizar la enseñanza para hacerla igualitaria. Podemos imaginar que, en el momento preciso en el que hay que definir una enseñanza europea, esta orientación debería tener un espacio importante.

Bibliografía

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 1978 , *La variabilité du langage*, CRESAS, pp.56-60.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire et JEANJEAN, Colette, 1980, *Évaluation comparée des moyens d'expression linguistiques d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes*, Ministère de l'Éducation Nationale, Recherche N° 2.14.01.
- CALAME-GRIAULE, G., 1965, *Ethnologie et Langage : La Parole chez les Dogon*, Paris, Gallimard.
- C.R.E.S.A.S., 1978, *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, Les Éditions E.S.F.
- de HUMBOLT, Guillaume, 1827, *De l'origine des formes grammaticales*, Berlin; Paris, eds. Ducros, 1969.
- JEANJEAN, Colette, 1978, *Les performances linguistiques des enfants de milieu dit "défavorisé" et la mesure des aptitudes scolaires : la situation de test*, in CRESAS, pp.65-78.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Rapport de la Commission Permanente de Réflexion sur l'Enseignement du Français*, C.R.D.P. d'Angers, 1986.

NGARAMBÉ, Paul, 1980, *Le langage de cérémonie*, Thèse de l'Université de Lumumbashi, Zaïre.

SADEK-KHALIL, Denise, 1984, *Quatre cours sur le langage*, vol.III, Paris, ISOSCEL (Institut Supérieur d'Orthophonie, des Sciences de la Communication et du Langage, 82, av. Niel, Paris).

LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DEL PRIMER DISCURSO EN CATALÁN EN UN PROGRAMA DE INMERSIÓN

Josep M. Artigal
Universidad de Barcelona

En una situación de inmersión ¹ donde la comprensión de la lengua de la escuela está muy pronto asegurada ², y donde la lengua de casa puede ser usada eficazmente -en el sentido de que el alumno puede conducir sus intenciones comunicativas por medio de esta lengua siempre que lo desee ³, ¿cuáles son las primeras producciones en catalán?

¿Son las que más veces los niños y niñas oyen repetir a la maestra? ¿o las que presentan menos interferencias fonéticas, léxicas o morfosintácticas con la lengua de la casa? ¿o las más escolares; aquellas que por no "existir" fuera de la escuela no interfieren en el bagaje que los niños ya tienen? ¿o las más funcionales; es decir, las más necesarias para participar en las actividades de la clase? ¿o las que resultan más motivadoras?

Todas estas preguntas han sido planteadas en relación con la adquisición de una L-2, y hay argumentos para pensar que todas las variables que se toman en consideración juegan algún papel en el proceso de inmersión lingüística en la escuela.

1. El término "inmersión" es usado en el presente texto para designar la situación escolar de aquellos niños y niñas que: 1) tienen el castellano como lengua propia en el marco familiar y dominante en el ámbito extraescolar (los casos con otra lengua familiar son minoritarios); 2) asisten de manera voluntaria a una escuela en la cual la lengua de relación y de aprendizaje es el catalán y 3) el castellano es la única lengua conocida por la mayoría del grupo-clase, y la lengua dominante para todos los alumnos, en el momento de iniciarse la escolaridad.

2. La proximidad lingüística y cultural entre el catalán y el castellano, así como las estrategias usadas normalmente a estas edades por la maestra para negociar con los alumnos el "significado", hacen que el input en la nueva lengua sea muy pronto comprensible, o en todo caso tan comprensible como el input en la lengua de casa para los alumnos de la misma edad que optan por un modelo escolar de este tipo (Arnau y Bel, 1986, Serra y Vila, 1987).

3. En las aulas de párvulos inmersión al catalán observadas, la maestra usa exclusivamente el catalán, pero los alumnos siempre pueden usar sin ningún tipo de imposición explícita o implícita, la lengua que deseen.

Pero esta comunicación, sin dejar de considerar las anteriores argumentaciones, centra su atención en otro tipo de variable; o si se quiere propone, no como única pero si como relevante, otro tipo de pregunta:

¿En qué tipo de contextos de producción aparecen los primeros usos de la nueva lengua (L-n)⁴ por parte de los niños?

¿En qué medida estos primeros textos (verbales) en la L-n dependen del tipo de contexto en el cual son producidos?

Y, en consecuencia, ¿qué papel jugarían estos primeros contextos de producción en la génesis de la adquisición de esta nueva lengua?

Para argumentar la respuesta a las anteriores preguntas partiré de un ejemplo observado en un aula de inmersión de párvulos de 4 años -normalmente el primer año de escolarización y, en consecuencia, de contacto significativo con el catalán-.

Ejemplo I⁵

Desde hace días se ha creado espontánea y colectivamente en la clase una actividad lingüística que consiste en adivinar qué habrá de postre aquel día en el comedor.

Esta actividad tiene una estructura muy ritualizada, y se realiza siempre a la misma hora; un rato antes de las 12h., momento en que acaba el horario lectivo de la mañana y los niños se dirigen a comer.

Se inicia siempre después de haber recogido el aula, estando todos los niños y niñas sentados en su sitio, puesta la maestra delante de la pizarra, e iniciando ésta el turno de palabra con enunciaciones del tipo:

Maestra: *A ver, Jessica, ¿qué puede haber hoy de postre?*

Jessica: *Manzana.*

Maestra: *Manzana, muy bien, manzana. Jessica cree que hoy habrá manzana.*

4. En adelante, y debido a las connotaciones que el término "lengua segunda" a menudo conlleva, se usará el término "nueva lengua", o su equivalente "L-n", para referirse al catalán como lengua objeto de aprendizaje.

5. Este ejemplo corresponde a un aula de P-4 inmersión de la escuela pública Sant Josep Oriol, del barrio de Trinidad Nueva en Barcelona, y la maestra que interviene es Teresa Martí.

Maestra: *Gorka! ¿Qué te gustaría a tí, Gorka, que hubiese hoy de postre? ¡A ver si lo adivinamos!*

Gorka: *Naranja.*

Maestra: *Muy bien Gorka, naranja. A ver si hoy encontramos naranja y ganamos, eh!*

Por cada respuesta dada por los niños y niñas la maestra hace el correspondiente dibujo en la pizarra, a la vez que repite diversas veces la propuesta de los alumnos, ofreciendo, cuando es necesario y sin ningún tipo de "corrección explícita", la correcta expresión en catalán.

Unas tres semanas después de aparecer este juego lingüístico, Alba, una niña de la clase, pide a la tutora ser ella quien haga el papel de la maestra que pregunta a los niños qué creen que habrá, petición a la cual la tutora rápidamente accede.

Es importante remarcar el hecho de que Alba puede, como ya se ha indicado, conducir la actividad en catalán o en castellano. Pues bien, Alba actúa de la siguiente manera:

Alba. (se coloca delante de la pizarra, cruza los brazos, espera a que el resto de compañeros calle y centre en ella la atención)

Niños/as. (todos callan y miran a Alba)

Alba. *Carlos!*

Carlos. *Manzana*

Alba. (se da la vuelta y dibuja una manzana en la pizarra)

El contexto de sobreproductividad

Es interesante observar como, en este ejemplo expuesto, el texto (verbal) producido por esta niña no es una estricta imitación del input ofrecido por la maestra para esta situación, sino que Alba crea un texto en la L-n a su medida; es decir, extremadamente simple pero con plena significación y eficacia en el conjunto de la actividad discursiva en la cual se produce. En otras palabras: en el anterior ejemplo Alba se muestra competente para plantear y desarrollar coherentemente una actividad discursiva con los pocos recursos de la L-n de los cuales dispone.

Pues bien, en todas las aulas de inmersión de párvulos observadas ⁶, se constatan situaciones en las cuales los niños y niñas realizan en catalán tareas lingüísticas que, como las del ejemplo referido, sobrepasan su estricta competencia en esta lengua en el momento de producirse la citada conducta verbal (Artigal, 1987 a). Su existencia es independiente de la consciencia o no-consciencia que tenga la maestra, aunque su conocimiento puede reforzar la actuación pedagógica hacia propuestas tendentes a construir contextos de este tipo.

Llamaremos a este tipo de situaciones contexto de sobreproductividad, ya que en ellas los alumnos son capaces de producir / expresar en la L-n más de lo que estrictamente dicen.

Una de las características de estas situaciones de sobreproductividad es que en ellas los interlocutores comparten toda una serie de referentes y organizadores del discurso, los cuales, en consecuencia, no necesitan verbalizar / textualizar.

En la medida en que esta "posible falta de verbalización / textualización" no conlleva en los referidos contextos pérdida de significación y eficacia comunicativa, los niños y niñas de párvulos de inmersión tienen ya desde muy pronto la posibilidad de plantear y desarrollar con éxito actividades lingüísticas en la aún, para ellos, nueva lengua.

Un contexto de sobreproductividad permite entonces que el alumno pueda "funcionar", en el sentido de plantear y desarrollar relaciones con los otros a través del lenguaje, con los aún limitados medios de que dispone.

Este es un hecho muy importante si tenemos en cuenta que, durante el primer curso de párvulos de inmersión, el grado de catalanización de las producciones de cualquier niño o niña no es nunca homogéneo. Cada alumno presenta, en un mismo período observado, actuaciones muy catalanizadas juntamente con otras en las que el castellano es absolutamente dominante.

Como ya se ha indicado, y en relación con este punto, uno de los aspectos interesantes del ejemplo anterior es la falta de castellano en la actuación de Alba, toda vez que el uso de esta lengua era perfectamente factible.

6. Esta comunicación parte de una investigación en curso sobre las primeras producciones en catalán a párvulos de inmersión de 4 años, investigación que es la tesis de doctorado del autor.

¿Por qué entonces en el ejemplo anterior, y no en otras actividades comunicativas de la clase, esta niña usa la lengua de la escuela, aquella que menos conoce? La hipótesis que aquí plantearé para explicar este hecho consiste en argumentar que los niños de párvulos de inmersión utilizan el catalán para conducir sus necesidades lingüísticas si "quieren hacerlo", y "tienen la posibilidad de ser eficaces". "Si quieren hacerlo" significa en este caso "si tienen motivos para usar la nueva lengua" en el sentido ya extensamente explicado por Gardner y Lambert (1972), Dulay y Burt (1977), Schumann (1978), Gardner (1979), Dulay, Burt y Krashen (1982), entre otros.

Pero éste es un aspecto de la cuestión suficientemente explicado y demostrado, el cual, en consecuencia, no será ampliado en esta comunicación.

En todo caso se puede afirmar que las consideraciones en este sentido aportadas por los autores referidos se cumplen en el caso de la inmersión al catalán aquí analizadas. Si un niño o niña no está "motivado" en relación al catalán, la experiencia demuestra que difícilmente usa esta lengua. O explicado a la inversa; si la lengua es el más potente instrumento que tenemos para establecer y modificar nuestras relaciones con los otros, el uso de "la lengua de la escuela" depende en primer lugar de su funcionalidad para construir las relaciones, esencialmente afectivas, dentro del grupo clase.

Pero no hay bastante con que los niños estén motivados, que "quieran" usar la lengua de la escuela. Es necesario, a la vez, que el uso de esta lengua sea eficaz. Es decir, que la comunicabilidad del discurso esté asegurada. Los niños de 4 años no se juegan el éxito de su relación con los demás. Si ésta puede peligrar por el uso de la L-n, entonces utilizan aquella otra lengua que ya les asegura la eficacia de su interacción, es decir, el castellano.

Esta "posibilidad de eficacia en la lengua hace poco empezada a adquirir" parece garantizada, como ya se ha indicado, por el contexto de sobreproductividad que los interlocutores han construido y, en consecuencia, comparten.

En otras palabras, las observaciones realizadas permiten hipotetizar que la clase conjuntamente construye una manera compartida de comunicarse en la lengua en la cual quieren hacerlo, sin que la aún insuficiente competencia en esta lengua ponga en duda la eficacia del discurso colaborativamente elaborado.

En consecuencia, y en relación a la pregunta inicialmente planteada, los primeros exponentes en L-n producidos por los niños para un mismo marco (la clase) e interlocutores (el grupo clase y en especial la maestra), aparecen en función de las estrategias contextualizadas, en el sentido de no-textualizadas, que el grupo clase construye y comparte para llevar colaborativamente adelante actividades comunicativas de la nueva lengua.

Esta voluntad de "llevar adelante el diálogo"; de negociar como sea el desarrollo del discurso colaborativamente construido, es patente en todos los protocolos observados. La clase parece en este sentido guiada por una estrategia en última instancia pragmática. (Taeschner y Artigal, 1987); construye una lengua que, ante todo, es eficaz.

La producción como mediación entre el input y su asimilación

Esta interpretación ya ha sido en parte apuntada por Hatch (1978) y Hatch y Long (1980), respecto a la adquisición de la L-2 en general. Pero en nuestro caso, las "estrategias de comunicación" (Hatch op.cit), usadas en el inicio del proceso de adquisición del catalán no sirven solamente, ni básicamente, para que el alumno pueda alargar el discurso conversacional, es decir, para obtener más input significativo del adulto que ya domina la L-n, tal como parecen afirmar estos autores a partir de un planteamiento parecido, pero más estrictamente morfosintáctico propuesto anteriormente por Krashen (1982).

En el ejemplo expuesto anteriormente, la actuación de Alba parece jugar un papel más importante. Además de provocar input del interlocutor adulto que ya domina la lengua objeto de aprendizaje, las primeras acciones en la L-n de Alba, o de otros alumnos observados, parecen funcionar como requisito y punto de partida del propio proceso de adquisición de esta misma nueva lengua. Es decir; parece posible hipotetizar que "la actividad en L-n con otros", el discurso comunicativo en la nueva lengua que en cada momento el niño es capaz de construir (plantear, desarrollar, negociar, etc), le permite reconocer inputs lingüísticamente más elaborados en esta lengua, o si se quiere, establecer hipótesis relativas a estos inputs todavía no del todo accesibles, argumentando de esta manera un lazo genético entre una primera competencia comunicativa "activa" y la posterior competencia lingüística en la lengua objeto de aprendizaje.

Si volvemos al ejemplo inicial, es posible observar cómo Alba hace mucho más que producir una corta y simple verbalización:

Alba: *Carlos!*

Si contextualizamos esta verbalización en el conjunto de la actividad en la cual ha sido producida, es posible argumentar que el discurso de Alba se inicia mucho antes de producir esta palabra, y que el conjunto de acciones no-verbales realizado por esta niña es tan importante como la enunciación textualmente explicativa.

Es decir; Carlos puede responder coherentemente "manzana" a la pregunta inicial de Alba porque ambos comparten referencias y estrategias que hacen específicamente significativas y eficaces sus limitadas verbalizaciones.

Si Alba hubiera iniciado el mismo juego lingüístico con otro interlocutor con el que no compartiese una estructura subyacente implícita como la que toda la clase ha construido para esta actividad, su actuación habría resultado ineficiente. O lo que es lo mismo, Alba lo habría construido en castellano.

En este ejemplo, pues, Alba y Carlos producen un texto (verbal) lingüísticamente poco elaborado. Pero su actuación es mucho más rica y compleja: miden cuidadosamente sus producciones en función del interlocutor a fin que el discurso conjuntamente construido pueda ser planteado y desarrollado coherentemente.

En definitiva, las primeras verbalizaciones de los niños en la nueva lengua dependen de los otros, y a la vez, de la capacidad de los mismos niños para tener en cuenta a los otros. Los niños de párvulos de inmersión construyen la L-n a partir de contextos de sobreproductividad en los cuales, entre otras cosas pero sobre todo, han de medir necesariamente el discurso en función de los interlocutores.

Si las anteriores argumentaciones son correctas, los niños y niñas de párvulos de inmersión aprenden la nueva lengua cuando la usan (Artigal y al. 1984, Artigal, 1987 b) -no sólo en la medida en que es por medio del uso como se adquiere el instrumento lingüístico (Vigotski, 1973, Bruner, 1982 b),

sino también en el sentido de que usan (eficazmente), una lengua que aún no tienen adquirida (Brown, 1973, Bruner, 1982 a, Wells, 1986).

En este aparentemente contradictorio proceso "de usar alguna cosa que aún no se tiene", el contexto de sobreproductividad parece jugar, en el caso de párvulos de inmersión al catalán, un papel central.

En otras palabras, los niños y niñas crean su propio texto lingüísticamente posible y discursivamente "eficaz". "Posible" en relación al conocimiento de la L-n del cual a cada momento disponen, y "eficaz" en relación al conjunto de implícitos que en cada caso concreto comparten con los interlocutores. Pero básicamente "posible" y "eficaz" en función de la existencia de un contexto de sobreproductividad en cada momento medido.

La anterior argumentación comporta implícitamente un punto de vista teórico que el lector ya habrá ciertamente advertido: la producción de los niños no puede ser solo explicada como el resultado del input recibido.

Más allá de otras consideraciones, la irrupción de la teoría chomskiana en el campo de la psicolingüística supone el fin de las explicaciones de tipo empirista según las cuales el niño adquiere la lengua por medio de procedimientos meramente inductivos. En este sentido, la psicolingüística de los últimos años está en el fondo de acuerdo en considerar al niño como un "generador activo de hipótesis" (Bruner, 1978), como un sujeto capaz de aplicar algún tipo de hipótesis al input lingüístico que el entorno le ofrece.

En otras palabras, para adquirir una lengua no basta con acceder al correspondiente input; es a la vez necesario reconocer en este input elementos y/o estrategias que el aprendiz de alguna manera ya ha de tener, ya que, de otra manera, su adquisición no sería posible.

En este sentido la producción de los niños en la L-n, entendida como su actuación global, como "el conjunto de las cosas que hacen y dicen" (Artigal, 1985), se convierte en instrumento de mediación entre el "input" que le es ofrecido y su asimilación.

En el momento en que Alba desarrolla un discurso en la, para ella nueva lengua, lo hace, como ya hemos visto, en base a un contexto implícito y

compartido con los interlocutores. Esta su primera actuación, en la medida en que sobrepasa sus estrictas verbalizaciones, se convertirá en un requisito necesario a partir del cual hipotetizar el input de la nueva lengua posteriormente recibido.

De esta manera, su propia práctica social viene a ser el punto de partida para seguir adquiriendo la nueva lengua, ya que actúa como instrumento para reconocer nuevos y más elaborados inputs en esta lengua, y, a partir de aquí, interiorizarlos. De acuerdo con esto, los niños construirán (intrapsicológicamente) el catalán a partir de su actuación (interpsicológica) con los otros (Vigotski, 1973).

Si las anteriores argumentaciones son correctas en relación con la adquisición del catalán (L-n) en un programa de inmersión, entonces no está claro que la comprensión en la L-n pueda en este caso plantearse independientemente de la producción en esta misma lengua, o si se quiere, que primero venga la comprensión y posteriormente la producción. Parece más bien que "el punto de partida" para acceder a la comprensión tiene algo que ver con anteriores actuaciones productivas (menos textualizadas, pero plenamente significativas y eficaces).

En consecuencia, la estrategia didáctica a seguir en relación con la adquisición del catalán en un programa de inmersión precoz no solo estaría centrada en asegurar un discurso semánticamente y pragmáticamente comprensible para los alumnos -condición que como ya se ha apuntado está claramente garantizada- sino también, y principalmente, en construir colaborativamente situaciones de productividad de los niños en esta nueva lengua. En primer lugar por las dificultades ya descritas que conlleva la concreta situación entre el castellano (lengua de la casa y socialmente dominante) y el catalán (lengua de la escuela) en relación con la producción de los alumnos en esta última lengua. Pero en segundo lugar, y básicamente, porque las estrategias conjuntamente construidas para mantener y regular los primeros discursos, pueden ser consideradas como pre-requisito del propio proceso de aprendizaje de la lengua de la escuela.

El discurso conjuntamente construido

El análisis hasta aquí desarrollado intenta rehuir una perspectiva drástica para aplicar un esquema más cercano al llamado análisis del discurso. En este

sentido las anteriores argumentaciones presuponen, entre otros, algunos puntos que querría explicitar:

- . en un aula de párvulos de inmersión tiene lugar una serie de actividades lingüísticas,
- . cada una de estas actividades ha de ser conjuntamente organizada por sus interlocutores; es decir, la maestra y los niños y niñas,
- . las actividades lingüísticas que tienen lugar dentro del aula están delimitadas por lindes, y tienen un esquema interno, los cuales han de ser reconocidos por todos aquellos que participan, de lo contrario la actividad en cuestión no podrá ser organizada de acuerdo con la ya clásica propuesta de Sinclair y Coulthard (1975),
- . hace falta distinguir entre discurso y texto, entendiendo este último como la explicación verbal del discurso, o de una parte del discurso, que los interlocutores desarrollan. En este sentido, es posible argumentar que todo texto producido por los niños es, o forma parte, de un discurso; pero no todo discurso aparece siempre totalmente textualizado,
- . cuando una actividad está organizadamente desarrollada por sus interlocutores decimos que tiene coherencia, y en este sentido la cohesión puede ser, en parte, entendida como la textualización de la anterior coherencia y
- . la coherencia de las primeras actividades en la L-n, su organización interna, no depende tanto de la capacidad de los niños para textualizar las proposiciones del discurso desarrollado, como de su competencia para negociar colectivamente los actos ilocucionarios que este discurso vehicula (Widdavson, 1981).

En consecuencia, y de acuerdo con todo lo que hasta ahora he expuesto, adquirir el catalán en una situación de párvulos de inmersión puede ser, al menos en parte, considerado como un proceso que se inicia en actividades poco textualizadas pero coherentes, como punto de partida para llegar a conseguir la competencia necesaria en la nueva lengua para explicitar cohesionalmente esta misma coherencia en el texto; propuesta coincidente en diversos puntos con la argumentación de Widdowson (op.cit.) en relación con el desarrollo proposicional ilocucionario en el caso de la adquisición de una L-2.

Querría, llegados a este punto, analizar esta última argumentación con el título de la comunicación: (1a) *construcción conjunta* (del primer) *discurso*.

La característica posiblemente más relevante de los puntos anteriormente relacionados es la colaboratividad 7. El más mínimo discurso en la L-n producido por cualquiera de los niños está conjuntamente construido por todo el grupo-clase. El mismo proceso de adquisición del catalán en un programa de inmersión parte, como he intentado demostrar, de actividades, la característica más importante de las cuales es, que son conjuntamente construidas y desarrolladas.

Las primeras producciones en catalán no dependen sólo del conjunto de "cosas que los niños ya saben hacer y decir" en cada momento, sino también, y básicamente, de la existencia (o no existencia) de un conjunto de estrategias que deben compartir con los otros interlocutores, a la vez que, lógicamente, de la competencia de estos interlocutores para reconocerlas y utilizarlas.

Desarrollar conjuntamente, negociadamente, una interacción en un contexto de sobreproducción conlleva ser capaz de reconocer organizadores implícitos que marquen los límites de la propia actividad, expliciten intenciones, delimiten turnos de palabra, focalicen lo que aún no se ha dicho y / o hecho, conviertan en información nueva, relevante y coherente, los textos extremadamente simples producidos por los niños, hagan significativos gestos, miradas y acciones "cuando faltan palabras"; aseguren, en definitiva, la coherencia de los primeros discursos de los niños en la L-n.

Estas son entre otras pero básicamente, las destrezas que la maestra está enseñando y los niños aprendiendo durante el primer período de acceso a la nueva lengua 8. De hecho se puede resumir la estrategia observada en los maestros de inmersión en dos puntos principales:

- . aseguran sobre todo el desarrollo del intercambio comunicativo y
- . reducen el grado de dificultad en relación no tan sólo con la comprensión, sino, y básicamente, con la producción de los alumnos en la nueva lengua.

7. En este punto es fácil encontrar coincidencias con el "principio de cooperatividad" planteado por Grice (1975).

8. Este tipo de actuaciones de la maestra, y de los alumnos son muy cercanas a las conocidas argumentaciones de Vygotski sobre "la zona de desarrollo próxima" y el "papel vicario" que en ésta juega el adulto. O con las categorías de "formato" y "andamiaje" ("scaffolding") ampliamente propuestas por Bruner. En este sentido parece entonces posible argumentar un proceso de adquisición de la L-n parecido al proceso ya desarrollado en la lengua adquirida en primer lugar.

Esta idea del proceso de adquisición lingüística como medida, por parte del adulto, del nivel de dificultad ofrecido al niño está claramente presente en la Psicolingüística de los últimos años respecto a la L-1 (Bruner, 1982 a, Bruner, 1982 b, Lieven, 1984). Pero este principio ha sido, de alguna manera, también mantenido y aplicado en relación a las L-2, ya desde el mismo Comenius (1592-1670) (cit. por Titone, 1986). Hasta los recientes métodos comunicativos, y a menudo también éstos, prácticamente todas las didácticas de lenguas segundas y/o extranjeras estaban explícitamente o implícitamente construidas en base a "una en cada caso determinada" ascendente graduación de las dificultades desde la primera hasta la última lección. La diferencia entre la graduación observada en los ejemplos de párvulos de inmersión, y "el orden propuesto en los manuales de lenguas extranjeras", está, como he intentado argumentar, en el carácter básicamente pragmático de los primeros frente a los criterios exclusivamente fonéticos, léxicos y/o morfosintácticos utilizados en estos segundos. En el caso de la inmersión al catalán, el eje de la actuación de la maestra no son tanto las estrictas verbalizaciones como el conjunto de la interacción que permite asegurar la coherencia a estas mismas verbalizaciones. Entre otras palabras, la maestra de inmersión se esmera en que el discurso en la nueva lengua que los niños producen sea significativo y eficaz desde el primer momento, y es en base a este punto de partida que la clase irá posteriormente adquiriendo los procedimientos de la L-n para textualizar el anterior discurso. En este sentido, los niños de párvulos de inmersión evolucionan desde un discurso en la L-n textualmente simple pero coherente, a un discurso en esta misma lengua coherente pero a la vez textualmente cohesionado.

El por qué del programa de inmersión al catalán

Si el lenguaje ha de ser entendido como el principal instrumento que tenemos para establecer, mantener y modificar nuestras relaciones con otros (Vygostki, 1973, Austin, 1982, Searle, 1980), y, en consecuencia, cualquier producción lingüística ha de ser negociada en su propio contexto de uso -el cual incluye los interlocutores, sus intenciones y el conjunto de presuposiciones que comparten (Lyons, 1980)- entonces los niños y niñas de párvulos de inmersión al catalán observados, están haciendo un significativo aprendizaje de este tipo de habilidades.

O, lo que es lo mismo, si admitimos que en la adquisición del lenguaje juega un papel relevante el aprendizaje de la medida de lo dado y lo nuevo en relación con cada interlocutor/es concreto/s (Clark y Clark, 1977); este tipo de competencia es claramente adquirida en los contextos de sobreproductividad anteriormente citados.

En consecuencia, los "procedimientos" empleados por el grupo clase para construir conjuntamente el primer discurso en la L-2 parecen, no solo un buen "pre-requisito" para adquirir el catalán, sino, a la vez, el punto de partida para acceder al input en cualquier otra lengua en el sentido propuesto por Cummins (1979) en su hipótesis de "competencia subyacente común".

La inmersión da, por tanto, los instrumentos para seguir accediendo también a la lengua de casa, en la medida en que ésta está socialmente valorada y el niño está suficientemente expuesto a ella. Esta es, posiblemente, la mejor argumentación en relación con el programa de inmersión al catalán (Vila, 1985 y Vila, 1986).

Querría acabar esta comunicación haciendo referencia a una de las cosas dichas en este seminario por Gordon Wells en su ponencia "La conversación colaborativa". Wells ha explicado, entre otras cosas, que en la actual y amplia problemática en torno a la lengua de la escuela, la discusión entre la L-1 ó L-2 ha dejado de ser el punto central a resolver. En estos momentos la principal ya no es "cuál", sino el "tipo" de lengua que la escuela ha de vehicular, y los niños, a partir de su propio uso, adquirir.

Me gustaría que fuera dentro de este amplio y nuevo sentido de la cuestión en el que fuera interpretada mi comunicación. Realmente pienso que, planteando de esta manera el tema, la actual práctica pedagógica en las aulas de inmersión permite analizar muchos aspectos de interés en general, y no exclusivos de una situación que conlleva cambio de lengua.

Tal como dice Ellis (1985), si bien es cierto que las actuales reflexiones en torno a la adquisición de lenguas segundas parten invariablemente de anteriores trabajos efectuados por la psicolingüística en relación con la adquisición de la L-1, no es menos verdad que son los trabajos respecto a las L-2 los que más están, en estos momentos y por todas partes, modificando la práctica escolar respecto a la lengua en general, sea esta primera o segunda, sea o no

sea la de la casa. Cataluña, el País Valenciano, el País Vasco y Galicia son buenos ejemplos de esta tendencia indicada.

Conclusiones

Esta comunicación plantea cuándo, cómo y por qué, los niños y niñas que participan en un programa de inmersión dejan de usar la lengua de casa, aquella que más conocen, y empiezan a producir discursos en la lengua de la escuela.

Muy a menudo, las respuestas a esta pregunta presuponen que la L-n se usa si, previamente, se ha adquirido. Es decir, afirman, esquemáticamente, que la lengua primero se aprende y después se usa. Pero en la presente comunicación, he intentado argumentar que este tipo de respuesta es parcial, y que, sobre todo, no tiene en cuenta determinados aspectos del proceso de adquisición de la nueva lengua que hay que considerar esenciales. Las observaciones realizadas en aulas de párvulos de inmersión parecen permitir argumentar que, si bien es verdad que los niños usan a cada momento "la lengua que ya saben", es en la medida en que este uso sobrepase los límites de su estricta competencia ya lograda como "la lengua que aún no saben" será adquirida. Desarrollando de manera significativa y eficaz un discurso que va más allá de sus estrictas posibilidades para textualizar, los niños inician el proceso de adquisición de la nueva lengua. Y ésta es, en definitiva y como también ha indicado el profesor Wells, una posibilidad que ha de ser conjuntamente construida entre la maestra y los niños.

En otras palabras y de manera resumida,

- . Los niños y niñas de párvulos de inmersión ya usan el catalán desde muy pronto si, a pesar de su aún limitada competencia para textualizar discursos en esta lengua, tienen la posibilidad de plantear y desarrollar la comunicación de manera significativa y eficaz.
- . El acceso a la significabilidad del input, si bien es necesario, no es una explicación suficiente para dar cuenta de la productividad de los niños en la L-n.

- . Al conjunto de variables que permiten los primeros usos coherentes de la nueva lengua justamente cuando su proceso de adquisición acaba de iniciarse, lo he llamado "contexto de sobreproductividad".
- . Asegurar la existencia de contextos de sobreproductividad parece ser una de las funciones importantes de la maestra de párvulos de inmersión.
- . El uso del catalán depende, como consecuencia de los puntos anteriores, de estrategias que la maestra y los niños y niñas conjuntamente han construido y comparten.

De esta manera, la nueva lengua, en lugar de un objeto externo a aprender, viene a ser ya desde el primer momento un instrumento para hacer cosas, para crear lazos con los otros, para convertir una situación dada -la clase- en una realidad compartida, conjuntamente construida.

Tal como dicen Edwards y Mercer (en prensa: 26) "maestro y niños construyen una parte de la historia del discurso y la actividad".

Bibliografía

- ARNAU, J. y BEL A. (1986): "Los profesores de inmersión: estrategias de interacción conversacional con niños de parvulario" en *Actas del Congreso de Infancia y Aprendizaje. Madrid*. (en prensa)
- ARTIGAL, J.M. y al. (1984): *Com fer descobrir una nova llengua*. EUMO.Vic.
- ARTIGAL, J.M. (1985): *El mètode contextual discursiu per a l'aprenentatge del català abans dels sis anys. Consideracions teòriques*. Servei d'Ensenyament del català. Direcció General d'Ensenyament Primari. Barcelona.
- ARTIGAL, J.M. (1987 a): «"Yo soy la mare". El primer discurs en L-2 abans dels sis anys», en *Infància*, 37, Julio de 1987, pp 19-25.
- ARTIGAL, J.M. (1987 b): «Le programme de "bain de langue" pour l'enseignement de la langue à des enfants d'immigrés dans les écoles maternelles de Catalogne» en *Revue de Phonetique Appliquée*, 82-83-84 (1987), Mons, pp 134-142.
- AUSTIN, J. (1982): *Palabras y acciones ¿Cómo hacer cosas con palabras?* Paidós. Barcelona.

- BROWN, R. (1973): *A First Language*, Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1978): "The role of dialogue in Language Acquisition" en Sinclair, Jarvella y Levelt (Eds). *The Child's Conception of Language*, Springer, New York.
- BRUNER, J. (1982 a): "Los formatos de adquisición del lenguaje" en *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza Ed. Madrid, 1984.
- BRUNER, J. (1982 b) *La parla dels infants*. EUMO, Vic, 1985.
- CLARK, H.H. y CLARK, E.V. (1977): *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- CUMMINS, J. (1979): "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", *Review of Educational Research*, 49, 2 pp. 222-251.
- DULAY, H. and M. BURT (1977): "Remarks on creativity in language acquisition", en M. Burt, H. Dulay and Finnochiaro (Eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents. pp. 95-126.
- DULAY, H., M. BURT and S. KRASHEN (1982): *Language Two*. Oxford University Press.
- EDWARDS, D. y N. MERCER (en prensa): "Context and continuity: Classroom discourse and the development of shared knowledge" en K. Durkin (Ed). *Language Development During the School Years*, Croom Helm.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- GARDNER, R. (1979): "Social psychological aspects of second language acquisition", en H. Giles y R. St. Clair (Eds) *Language and Social Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- GARDNER, R y W. LAMBERT (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GRICE, H. (1975): "Logic and conversation", en Cole and Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics, 3., Speech Acts*, Academic Press, New York.
- HATCH, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition" en E. Hatch (Ed.) *Second language acquisition*, Rowley, Ma., Newbury House. pp. 401-435.
- HATCH, E. y LONG H. (1980): "Discourse Analysis, What's That ?" en D. Larsen-Freeman. *Discourse Analysis in Second Language Research*. Newbury House. Rowley.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon. Oxford.
- LIEVEN, E. (1984): "Interaccional style and children's language learning", *Topics in Language Disorders*, Septiembre, 1984.
- LYONS, J. (1980): *Semántica*. Teide. Barcelona.

- SCHUMANN, J. (1978): "The acculturation model for second language acquisition" en R. Gingras (Ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington. Center for Applied Linguistics.
- SEARLE, J. (1980): *Actos de habla*. Ed. Cátedra. Madrid.
- TAESCHNER, T. y J.M. ARTIGAL (1987): "A Pragmatic Approach to Second Language Teaching", *Second International Congress of Applied Psycholinguistics*, Kassel 87. (no publicado).
- TITONE, R. (1986): *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*, Editrice La Scuola, Brescia.
- VILA, I. (1985): *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua d'instrucció*, Direcció General d'Ensenyament Primari. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- VILA, I. (1986): "Activitats lingüístiques a les aules preescolars d'immersió", *II Congrés Internacional de la Llengua Catalana. Àrea d'Ensenyament i Llengua*. Reus, Tarragona. (en prensa)
- VYGOTSKI, L.S. (1973): *Pensamiento y Lenguaje*, La pleyade. Buenos Aires.
- WELLS, G. (1986): *The Meaning Makers*, Heineman, New Hampshire.

EL HABLA DEL MAESTRO EN SITUACIONES DE INMERSIÓN: CONCEPTO Y APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

Joaquim Arnau
Universidad de Barcelona

Introducción

Los programas de inmersión al catalán comparten muchas de las características propias de los programas en otros contextos: son programas opcionales, dirigidos a alumnos de lengua mayoritaria (castellanoparlantes), impartidos por profesores bilingües. En los últimos años su demanda ha crecido extraordinariamente, hasta el punto que podemos decir que Cataluña es el segundo país después de Canadá, con mayor número de alumnos enrolados en los mismos (50.000 en el curso 86-87).

A principios del curso 85-86, el "Servei d'Ensenyament del Català" de la Generalitat de Cataluña, puso en marcha el proyecto "evaluación psicopedagógica de los programas de inmersión al catalán". Este proyecto incluye tres áreas de investigación: "orientación comunicativa de los programas", "evaluación de los resultados escolares" y "desarrollo de la comunicación referencial de los niños".

En esta exposición, y en el marco de la primera de las áreas de investigación, "La orientación comunicativa de los programas", presentaré las suposiciones teóricas, aproximación metodológica y primeras apreciaciones provisionales sobre el "habla del maestro de inmersión".

Delimitar el concepto "habla del maestro de inmersión" presupone, en primer lugar, definir el término mismo de "habla del maestro", y, en segundo lugar, precisar cuáles pueden ser las características específicas del "habla del maestro de inmersión". Estamos ante dos intentos ciertamente difíciles por la complejidad que entraña el mismo concepto de "habla".

Siguiendo a TOUGH (1985), entendemos por "habla" la "actividad de usar *lenguaje para comunicarse*". El maestro habla para comunicarse, para ex-

presar y recibir ideas de los niños. Cualquier observación sobre el uso del lenguaje del maestro lleva a considerar que su habla, su comunicación, se establece con fines variados (pedir información, responder a preguntas, controlar, etc.).

En realidad, el "habla" del maestro no puede ser contemplada sino como forma de intervención, dentro del discurso educacional, en función de los alumnos.

Un fenómeno tan complejo como es éste ha sido estudiado desde diversas aproximaciones. Dejando aparte el llamado "análisis interaccional" (FLANDERS, 1970) o los trabajos de comunicación psicosocial (MEHAN, H., 1979), más alejados de nuestros propósitos y del mismo concepto de "habla", los primeros trabajos que se han acercado a este tema han sido los derivados del análisis lingüístico: estudio de las características formales del "habla" del maestro tomadas aisladamente, o bien estudio de su secuenciación en intercambio con los alumnos (SINCLAIR, J. y COULTHARD, M., 1975). Estos trabajos, que han realizado aportaciones interesantes, han sido, no obstante, criticados por estar precisamente centrados en la forma (regularidades abstractas de secuenciación del habla).

Empieza a centrarse actualmente el interés del "habla del maestro", en el contexto del discurso de la clase, en la principal función que tiene la misma, que es la creación de la mutua comprensión y el desarrollo de las habilidades indagadoras y descubridoras de los niños (EDWARDS, D. y MERCER, N., 1987). Son trabajos más centrados en el contenido que en la forma o en los que la forma se ve en función del contenido (WELLS, G., 1983) (TOUGH, J., 1977): de qué hablan los profesores con los niños, cómo negocian los significados implicados en las diferentes tareas escolares, cómo influye la organización de las actividades en los procesos discursivos, etc.

Estamos pues ante un concepto ciertamente complejo, como decíamos al principio, con aproximaciones metodológicas más o menos superadas y con nuevos enfoques que ahora empiezan a concretarse.

El maestro de inmersión, al igual que el que enseña en la L1, se comunica para la mutua comprensión con los alumnos pero, a diferencia de éste, lo hace en una situación específica, al menos en las fases iniciales de aprendiza-

je, ya que tiene unos interlocutores, los alumnos, que desconocen su lengua, lo cual creará presumiblemente más problemas de mutua comprensión en dos direcciones: comprensión del significado de lo que pretende comunicar y dificultades de expresión en la L2, dada su limitada competencia lingüística inicial. Esta situación específica probablemente le llevará a desarrollar estrategias variadas o diferentes a las del maestro que enseña en la L1 en las dos direcciones apuntadas anteriormente: búsqueda de la comprensión de su mensaje (input comprensible) y desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos en la L2. Unas no son, probablemente, independientes de las otras, ya que para progresar en la adquisición de la L2 los alumnos deben estar delante de un "input comprensible".

Llegados a este punto parece, pues, que estamos en disposición de concretar nuestro concepto de "habla del maestro de inmersión". Entendemos como tal aquel conjunto de estrategias comunicativas (lingüísticas y no lingüísticas) y ajustes interaccionales que debe poner en marcha por el hecho de comunicarse con unos alumnos que tienen una falta de competencia en la L2. Determinar la especificidad del habla del maestro de inmersión implica necesariamente la comparación con el habla del maestro que enseña en la L1 de los alumnos y, si se quiere también, la comparación con el habla del que se dirige a alumnos con lengua mayoritaria y minoritaria en una misma clase (programas de submersión).

A pesar de las numerosas evaluaciones cuantitativas que se han realizado sobre estos programas, especialmente en Canadá (GENESE, F., 1984), existen muy pocos trabajos que analicen las pautas comunicativas dentro de las clases.

CHAUDRON (1986) ha estudiado las estrategias empleadas por los profesores en la corrección de los errores que aparecen en el habla de los alumnos en un programa de inmersión tardía al francés (cursos octavo y noveno). IRELAND, GUNELL y SANTERRE (1980) han estudiado los procedimientos de enseñanza del francés oral. RICHARDS (1981) ha realizado una comparación del "clima de clase" estudiando la interacción maestro-alumno en seis clases de inmersión y seis clases regulares en francés de los cursos primero y segundo de Enseñanza Primaria. En su trabajo, de naturaleza interactiva (se basa en las categorías de FLANDERS), concluye que no hay diferencias de "calor" de clima (proporción de respuestas afectivo-positivas, grado de san-

ciones), de control y directividad que los profesores ejercen sobre las tareas, ni de clima "cognitivo" (hábitos de pensamiento que los profesores inducen en los alumnos). La atención del profesor en la corrección del habla no es más elevada que en los programas regulares; los alumnos inician el mismo número de intercambios y dan la misma proporción de respuestas positivas. Las pequeñas diferencias que aparecen se producen en los siguientes aspectos que están interrelacionados: los profesores de inmersión dedican proporcionalmente más tiempo al lenguaje y a su evaluación (juegos de lenguaje) que a las cuestiones de contenido, y la relación tiempo de habla-silencio también es mayor.

Este trabajo, por su naturaleza interactiva, establece aspectos muy globales del clima escolar sin precisar las pautas comunicativas que se producen; no especifica si los alumnos llevaban más de un curso en la inmersión (en Canadá empiezan los programas en el último curso del parvulario) y no sabemos, por tanto, si los patterns hubieran sido los mismos en el primer año.

Existe una línea de trabajos que nosotros proponemos para estudiar algunos aspectos de la "orientación comunicativa" de los programas de inmersión y, en consecuencia, del "habla del maestro". Nos referimos a aquellos trabajos que podríamos agrupar bajo la etiqueta de "Input, Interacción y Adquisición de la Segunda Lengua" y que aparecen recopilados en diversas publicaciones (SELIGER, H.W. y LONG, M.H., 1983) (DAY, R.R., 1986).

Estos trabajos, que han analizado la interacción en la escuela entre profesores y aprendices de la L2 en situaciones que podríamos llamar "clase de lengua extranjera" o "de segunda lengua", han abierto tres áreas básicas de investigación interrelacionadas: análisis del discurso y habla y estrategias del profesor y de los alumnos.

Los trabajos sobre el habla del profesor han analizado las características formales e interaccionales de su "input" (los ajustes que se ve obligado a hacer cuando enseña la o en la L2). Tienen un arranque teórico en las investigaciones sobre el "motherese" (el habla de la madre a los niños) y el "foreigner talk" (habla de un nativo dirigida a un no nativo) y han elaborado unas aproximaciones metodológicas y unos principios explicativos del habla del profesor y del papel que juegan en la comprensión y adquisición de la L2.

Analizando el habla entre nativos y no nativos en situaciones naturales y comparándola con la de hablantes nativos, se han definido las modificaciones lingüísticas (de pronunciación, de léxico, gramaticales) y los ajustes conversacionales típicos del "foreigner talk" (ELLIS, 1985). Una contrastación con muestras amplias de sujetos y situaciones ha confirmado que aunque se dan algunas modificaciones lingüísticas (simplificación), lo más importante son los ajustes conversacionales (más iniciaciones de tópico, más repeticiones, más preguntas, un feedback más variado bajo la forma de controles de comprensión, confirmación y clarificación, expansión de las frases del aprendiz, etc. (LONG, M., 1983 a).

A mayores ajustes conversacionales, mayor "negociación del significado" y por tanto más facilidades para el hablante no nativo para comprender el mensaje, para participar en la conversación y para adquirir las estructuras lingüísticas de la L2.

LONG (1983 b) habla de "estrategias" y "tácticas" en relación al concepto de "negociación del significado". Las "estrategias" son aquellos sistemas conversacionales usados para prevenir y evitar la ruptura de la comunicación (controlar la comprensión, seleccionar tópicos claros, etc.). Las "tácticas" serían los sistemas usados para reparar la comunicación (controles de clarificación, etc.). Algunos sistemas servirían a la vez como "estrategias" y "tácticas" (repetición de las expresiones, facilitación de pistas, acentuación de las palabras clave, etc.).

Las características del "foreigner talk" se han comparado con el "el habla del profesor" (teacher talk). Se han visto similitudes pero también diferencias: el propósito comunicativo de la escuela es más pedagógico que natural, el "habla del profesor" varía según el contexto (no es lo mismo dirigirse a un alumno que a un grupo amplio, no es lo mismo enseñar la lengua que enseñar en la lengua, no es lo mismo dirigirse a aprendices adultos que a niños, etc.).

De entre los trabajos sobre el "habla del profesor" en clases donde se enseña en la L2, destacamos por su importancia el elaborado en el marco del "Skills Communication Language Project" inglés. Se trata de un trabajo que ha examinado el papel del habla del maestro como ayuda a los niños de minorías étnicas que siguen el programa regular en inglés junto con sus compa-

ñeros anglófonos (TOUGH, 1985, ob. cit.). No es un proyecto de comparación y verificación empírica, sino de observación participante en el que profesores e investigadores reflexionan conjuntamente sobre las estrategias utilizadas por los primeros en la comunicación con estos niños con objeto de mejorarlas. Analizando situaciones de comunicación diádica (profesor-alumno) y de pequeño grupo, TOUGH define las necesidades comunicativas de estos niños, estableciendo una jerarquía de las mismas según el currículum (necesidades sociales, de actividades en común, de descubrimiento, de generalización del aprendizaje). Definiendo los contextos en que estas actividades ocurren, determina las estrategias comunicativas más adecuadas de los profesores. Es un enfoque que no sólo considera el "cómo" sino el "qué" y el "para qué" se habla, en donde currículum y diálogo son dos aspectos de un mismo proceso.

Nuestro proyecto

Presentada una panorámica introductoria sobre el "habla del maestro" en la que hemos intentado aproximarnos al concepto y a los trabajos que nos parecen más adecuados para definirla, vamos a describir los objetivos de nuestro proyecto, la metodología y unas primeras apreciaciones que surgen del análisis de una pequeña muestra de los datos.

Objetivos

Un primer objetivo básico es definir la "específica orientación comunicativa" de los programas de inmersión al catalán comparándola con la de un programa en L1, castellano. Por "orientación comunicativa" entendemos los ajustes interaccionales específicos (del profesor y de los alumnos) que aparecen en ellos y las variaciones que se producen a lo largo del tiempo, en relación con el programa en L1. Estos ajustes interaccionales específicos, si los hay, serán el resultado, como hemos dicho, de la presencia de unos alumnos que tienen un desconocimiento de la L2. No pueden ser comprendidos aisladamente y sólo a efectos metodológicos y de análisis hablaremos de "habla del maestro" y "habla de los alumnos".

Dado el tamaño reducido de la muestra con la que trabajamos, no pretendemos generalizar unos resultados, sino describir las pautas interactivas,

descubrir los factores que parecen importantes en este tipo de comunicación y derivar principios de actuación pedagógica.

Un segundo objetivo básico de nuestro proyecto es estudiar la aparición y desarrollo del uso del catalán por parte de los alumnos, y las funciones a las que va ligado este uso en el contexto de las actividades que analizamos. Este objetivo incluye también un estudio de las diferencias individuales.

Metodología

El estudio, lo abordaremos a partir de un análisis secuenciado y longitudinal (4 cursos) de la interacción escolar en una muestra de actividades en tres clases que iniciaron el parvulario (4 años) en el curso 1985 (dos de inmersión y una en L1 castellano).

Actividades

Durante el primer año de parvulario, hemos registrado en vídeo y observado quincenalmente las actividades de "Lenguaje" y "Taller de Matemáticas" en las tres clases y la actividad "Taller de Plástica" en las de inmersión. Las tres actividades están integradas en el centro de interés que aproximadamente cada quince días trabajan las profesoras.

La actividad "Lenguaje" implica diversas propuestas: cuento, dramatización y descripción de láminas, conversación, etc. Se trabaja a nivel de grupo-clase y ha sido elegida porque su objetivo básico es desarrollar la comprensión y expresión oral de los alumnos en la L2 o L1.

La actividad "Taller de Matemáticas" ha sido observada a nivel de pequeño grupo (6 niños/as). Las profesoras presentan los conceptos matemáticos de cada centro de interés, primero a nivel de grupo-clase y después a nivel de taller (pequeño grupo). Ha sido elegida esta actividad porque sus objetivos son la enseñanza de conceptos no específicamente lingüísticos.

Bajo la denominación "Taller de Plástica", se han observado un conjunto de propuestas diversas que van desde confección de murales y trabajos con

plastilina (ligados al centro de interés) hasta juegos dirigidos. Ha sido elegida en función de que es una actividad más próxima a la situación de juego que las anteriores, y donde probablemente los alumnos se sentirán más libres para expresarse y donde creemos que se podrá observar el uso del catalán de forma espontánea.

Las dos actividades de "Taller" han contando siempre con la presencia de la profesora que los ha dirigido y con el mismo grupo de alumnos elegidos al azar de entre los grupos naturales de trabajo que los profesores tenían elegidos al iniciarse las grabaciones.

Categorías para el análisis del "habla del profesor"

Analizamos y comparamos el "habla" del profesor en las tres clases con los siguientes criterios más generales:

- Análisis de la estructura del discurso educacional de cada actividad.

Partiendo de los intercambios como unidades mínimas de interacción definimos su naturaleza, sus agrupaciones (transacciones) y su secuenciación. Adoptamos los criterios de SINCLAIR y COULTHARD (ob. cit.), pero no pretendemos tanto una descripción desde el punto de vista formal como el comprender cómo el profesor organiza y distribuye los intercambios, cómo busca y logra la participación de los alumnos en función de los objetivos pedagógicos de cada actividad.

- Análisis de los ajustes interaccionales.

Implican las siguientes categorías:

Preguntas:

- Formas de preguntas: de elección, de producto, de proceso y metaproceso (MEHAN, ob. cit), abiertas y cerradas.
- Función de las preguntas: ecoicas (comprensión, clarificación y confirmación), epistémicas (referencial, de evaluación), retóricas y de control social (LONG, M y SATO, CH. J., 1983).
- Distribución de preguntas, órdenes e informaciones (LONG, M. y SATO, CH. J., ob. cit.).

Incorporación de las expresiones del alumno (feedback):

- Feedback centrado en la forma (correctivo) o centrado en el mensaje.
- Feedback bajo la forma de: controles (de confirmación, comprensión, clarificación), evaluación, expansión, desarrollo, contraste, contradicción, respuestas, otras.

Rupturas conversacionales:

- Definición de su naturaleza y posibles causas (ambigüedad del mensaje, diferencias individuales entre los alumnos, etc.).
- Análisis de las "tácticas" del profesor para preparar la ruptura (repetición, pistas, abandono del tópico, etc.).
- Análisis de las causas del éxito o fracaso de la reparación.

Redundancia de la información:

- Autorrepeticiones del profesor en el interior de un intercambio.
- Formulación de preguntas ya hechas en intercambios anteriores.
- Aportación e información ya presentada en intercambios anteriores.

Locus de referencia de la información:

- Análisis del locus de atención de la temática en los intercambios: si se habla de un atributo o circunstancia del niño, del maestro, de los dos o de una tercera parte (animada o inanimada). Se distingue si el locus de atención hace referencia al "aquí y ahora" o a un atributo o circunstancia pasada o futura.

Soporte contextual:

- Soportes audiovisuales.
- Lenguaje gestual. Se analizan dos aspectos de este lenguaje: los llamados gestos "ilustradores"; gestos que acompañan al habla y que sirven para ilustrar aquello sobre lo que se informa o se pregunta (deícticos, reproductores de acciones, de objeto, de significados) y los gestos "adaptadores"; gestos con los cuales el profesor toma contacto físico con el niño (a través de la mano) para regular de alguna manera su comportamiento.

Actividad metalingüística: reflexiones sobre las lenguas.

Complejidad lingüística de las expresiones: extensión de las expresiones (T-Units). Uso de la L1 (castellano) o la L2 (catalán).

Ejemplificación de algunas de las categorías de análisis propuestas para estudiar el habla del profesor

En el momento actual, no podemos presentar ninguna conclusión sobre las características específicas del habla del profesor de inmersión al catalán. Hemos analizado algunas actividades para poner a prueba y verificar las categorías propuestas, verificación que no ha estado exenta de dificultades, ya que algunas de las categorías descritas son ambiguas y necesitan por tanto mayor precisión. Por otra parte, algunas de estas categorías son adecuadas para ciertos contextos, como por ejemplo para la actividad de "Lenguaje", lo cual es lógico, ya que se han aplicado en situaciones de conversación diádica (foreigner talk) o de clase de Lengua Extranjera. No parecen tan adecuadas en contextos con enseñanza de un contenido específico como "Taller de Matemáticas", en donde los intercambios no son sólo de "preguntas y respuestas" sino de "órdenes y acciones".

En ausencia, por tanto, de una información que estamos tratando actualmente, presentamos ejemplos de los criterios de análisis propuestos extraídos de algunas actividades, así como sus posibilidades interpretativas.

INMERSIÓN (cuento 25-X-85)

EJEMPLO 1

Contexto

La profesora tiene una lámina en las manos, donde hay una niña que está corriendo. Pregunta a un alumno que está

Verbalización

- P: A veure, què passa? (1)
P: Què passa? (2)
Al: Està corriendo (3)
P: Corrent (4)

- (1) Pregunta producto, epistémica (evaluativa), directa I
(2) Id, repetición I'
(3) Respuesta adecuada, L1 R+
(4) Feedback (confirmación, paráfrasis L2) F

EJEMPLO 2*Contexto*

La maestra, sentada en semicírculo, sostiene una lámina con un prado lleno de flores. Se dirige al grupo-clase, que está sentado en semicírculo a su alrededor.

Verbalización

- P: I què hi havia, al prat? (1)
 P: Era tot ple...? (2)
 Als: Tot ple de flors (3)
 P: Tot ple de flors (4)
 P: El prat era tot ple de flors (5)

- (1) Pregunta producto, epistémica (evaluativa), no directa I
 (2) Idem anterior, pista, completamiento]b
 (3) Respuesta adecuada, L2, colectiva R+
 (4) Feedback (confirmación, repetición L2) F
 (5) Id. anterior, repetición, expansión F'

P = Profesora; Al = Alumno; Als = Alumnos

EJEMPLO 3 (conversación sobre una visita extraescolar, 8-XI-85)*Contexto*

La profesora, con los niños sentados en círculo, tiene en la mano a María, la marioneta de la clase

Verbalización

- P: Qui va venir l'altre dia a la classe? (1)
 Als: No responden (2)
 P: L'altre dia qui va venir a l'escola? (3)
 Als: La Maria! (4)
 P: Noooo! (5)
 P: Qui va venir que ens va portar una sorpresa? (6)
 Al: Un nen (7)
 P: A veure, en X ho ha dit (8)
 P: En X ho ha dit (9)

- (1) Pregunta producto, epistémica (evaluativa) no directa, ambigua I
 (2) No respuesta NR
 (3) Pregunta producto, epistémica (evaluativa) no directa, ambigua I'
 repetición R-
 (4) Respuesta no adecuada, L2, colectiva F
 (5) Feedback, evaluación F
 (6) Pregunta producto, epistémica, evaluativa, no directa, pista]b
 (7) Respuesta adecuada, individual, L2 R+
 (8) Feedback, evaluación F
 (9) Feedback, evaluación, repetición F'

EJEMPLO 4 (descripción de láminas, 14-III-86)*Contexto**Verbalización*

Cuatro alumnos llevan colgada una lámina cada uno representando un suceso de la vida cotidiana de un niño. El resto de alumnos están sentados en círculo frente a ellos.

P hace un gesto deíctico (señala una niña de la lámina)

P: En X ens explica què té al davant...? A veure! (1)

Al: Un mirall (2)

P: Un mirall (3)

P: I què més? (4)

Al: Un prestatge (5)

P: Un prestatge (6)

P hace un gesto deíctico (señala una estantería de la lámina)

- | | |
|--|----|
| (1) Pregunta producto, epistémica, evaluativa, directa | I |
| (2) Respuesta adecuada, L2 | R+ |
| (3) Feedback (confirmación, repetición) | F |
| (4) Pregunta producto, epistémica, evaluativa, directa | I |
| (5) Respuesta adecuada, L2 | R+ |
| (6) Feedback (confirmación, repetición) | F |

EJEMPLO 5 (cuento 28-II-86)*Contexto**Verbalización*

En la pizarra está escenificado el pasaje del cuento. Los niños mueven el personaje principal, un conejo, y lo sitúan en diferentes zonas.

P: A veure, què diu el conill quan menja? (1)

P: Què diu el conill? (2)

Al: Quina herba més bona! (3)

P: Oh, quina herba més bona! (4)

P: I després el conill, després de menjar, va dir: Oh, quina set que tinc! (5)

P: Què diu el conill? (6)

P: Què diu el conill? (7)

Al: Que bona que és! (8)

- | | |
|---|----|
| (1) Pregunta producto, epistémica (evaluativa), directa | I |
| (2) Id. anterior, repetición | I' |
| (3) Respuesta adecuada, L1, L2 | R+ |
| (4) Feedback (confirmación, repetición) | F |
| (5) Información | If |
| (6) Pregunta producto, epistémica (evaluativa, directa) | I |
| (7) Id. anterior, repetición | I' |
| (8) Respuesta adecuada, L2 | R+ |

EJEMPLO 6 (Taller de Matemáticas, 28-II-86)

Contexto

Los alumnos tienen que hacer agrupaciones de 3 elementos (con plastelina y flores). Una vez separados y contados, tienen que ponerlos en una bolsita. Todos están sentados en una mesa.

La profesora supervisa a otra alumna, a la que previamente ya ha controlado en dos ocasiones porque se ha equivocado al hacer las agrupaciones.

P hace un gesto deíctico (localiza un punto de la mesa delante de la alumna).

La alumna hace dos bolas.

P hace un gesto deíctico (localiza un punto delante de la mesa).

P le da un trozo de plastelina

P hace un gesto deíctico (localiza otro alumno).

P se dirige otra vez a A1. Deíctico a las bolas de A1. La alumna tiene dos bolas

P hace un gesto adaptador a A1.

P hace un gesto deíctico a las bolas.

P hace un gesto deíctico a las bolas.

Verbalización

A1₁: P, ya está.

P: Hi tens tres coses, a dins?

P: Molt bé.

P: Doncs ara, fes un altre paquet amb tres coses més.

P: A veure, X; tu m'has escoltat, a mi?

P: Va, fes tres boles i posa-les *aquí* sota.

A1₂: Ya está.

P: Molt bé.

P: Quantes te'n falten?

P: Quantes?

A1₂: Muchas.

P: Nooo!

P: N'has de fer tres, X.

P: Fes-ne tres i posa-les *aquí*, a veure.

P: Va, fes-ne tres.

A1₃: Ja he acabat!

P: Fes un altre paquet.

P: Veieu com treballa, en X?

P: Ja en té tres, de paquets fets!

P: X, quantes en tens ara?

A1₂: Dos.

P: Compta-les, si us plau.

A1₂: Una, dugues, tres.

P: Quantes?

P: Quantes n'hi ha?

A1₂: Dos.

P: Molt bé.

A1₂: Hay tres.

P: A veure, vols comptar?

A1₂: Una, dos, tres.

Observación: Toda esta actividad se caracteriza por un conjunto de intercambios "extendidos" del tipo de los dirigidos a A₂, alternándose con intercambios de control y supervisión a los otros alumnos, como el dirigido a A₁.

Comentarios

Con los ejemplos 1, 2, 4 y 5 de la actividad "Lengua", tenemos ejemplos de interacciones "breves" (los dos interlocutores no consumen a la vez dos o más turnos), o "libres", en el sentido de SINCLAIR y COULTHARD (ob. cit.).

En el ejemplo 1 el contexto no verbal, suficientemente explícito, y el recurso a la propia lengua del alumno parecen suficientes para que no se produzca ningún ajuste interaccional verbal específico.

En el ejemplo 2 el profesor facilita una pista: "Era tot ple...?", porque presupone, quizá, que a los alumnos les será difícil generar ellos solos la frase completa.

En el ejemplo 4 hay también poco margen para la negociación del significado, porque el contexto no verbal es suficientemente explícito y, por otra parte, al alumno sólo se le exige el recuerdo de una sola palabra.

En el ejemplo 5 el alumno debe responder con una "rutina", y aunque no puede ayudarse tanto del contexto no verbal, el esfuerzo que se le exige es memorizar un modelo que aparece varias veces a lo largo del discurso.

Respecto al ejemplo 4, estamos ante una secuencia "extensa" de interacción (intercambio obligado, según SINCLAIR y COULTHARD), pero esta secuencia no está determinada tanto por la falta de competencia del alumno en la L2 como por la ambigüedad de la pregunta formulada por el profesor, o si se quiere por la no comprensión de los alumnos de "las intenciones" del profesor (grado de intersubjetividad).

Las exigencias cognitivo-lingüísticas, para los alumnos son, por tanto, diferentes según las actividades o los propósitos pedagógicos implícitos del profesor. En los ejemplos 1, 2 y 4, el alumno simplemente ha de "etiquetar" una imagen. En el ejemplo 5 ha de responder de acuerdo con un "modelo". En el ejemplo 3 ha de descubrir un suceso importante del episodio (visita escolar). Tomadas en "abstracto", las categorizaciones del habla del profesor

todas parecen iguales (preguntas, feedback), pero hay en cambio entre ellas sutiles diferencias.

En el ejemplo 6, "Taller de Matemáticas", la ruptura comunicacional no es debida a un problema de competencia en la L2, ya que la alumna responde adecuadamente en el plano "verbal" en el que le formula la profesora las preguntas; sólo que no comprende el concepto "tres". La profesora, que habitualmente tiene éxito en la reparación de la comunicación en las actividades de "expresión oral", aquí no lo tiene y la "incomunicación" por muchas razones permanece. Aquí parece que lo importante es la habilidad para adoptar estrategias flexibles y variadas más que el hecho mismo de "intentar sin más" repararlas con ajustes interaccionales parecidos y repetitivos.

Conclusiones

Estudiar el "habla del maestro de inmersión" como el del maestro en L1, implica delimitar y considerar toda la cantidad de variables que lleva implícita: objetivos pedagógicos de la actividad, tipo de contenido y exigencias cognitivas, la forma como el profesor orienta la enseñanza (centrada en sí mismo, centrada en los alumnos), la direccionalidad de la comunicación y el tipo de audiencia, el feedback y las características individuales y cognitivas del alumno. La situación de "inmersión" es mucho más compleja que la situación "clase de lengua extranjera", y, en consecuencia, las hipótesis explicativas y las aproximaciones metodológicas sobre el "teacher talk-foreigner talk", aunque interesantes, no parecen suficientes.

Nuestro proyecto limita el estudio a la orientación comunicativa en tres ámbitos específicos: "Lenguaje", "Matemáticas" y "Expresión Plástica", en ámbito reducido de centros, y nuestro objetivo básico, como hemos dicho, es conocer los factores que parecen importantes en este tipo de interacción.

Esperamos que después de los análisis, y a pesar de su complejidad, conozcamos un poco más de lo que hoy conocemos sobre este modelo pedagógico tan importante en nuestro contexto.

Bibliografia

- CHAUDRON, C. (1986): "Teacher's priorities in correcting learner's errors in French Immersion Classes", *Talking to learn. Conversation in Second Language acquisition*, Richard R. Day (ed.), Newbury House Publishers, Rowley, 64-84.
- DAY, R. R. (1986): *Talking to learn. Conversation in Second Language acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987): "Context and continuity: Classroom discourse and the development of Shared Knowledge", *Language development during the school years*, K. Durkin (ed.), in press.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*, Oxford University Press.
- FLANDERS, N. (1970): *Analysing teaching behavior*, Reading, Massachusetts.
- GENESE, F. (1984): "French Immersion Programs", *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*, Shapon y Doley (ed.), 33-54.
- IRELAND, K., GUNNELL, K. y SANTERRE, I. (1980): *A study of the teaching and learning of Aural / Oral French in Immersion classes*, Ottawa: Ontario Institute for Studies in Education.
- LONG, M. (1983 a): "Native speaker / non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics*, 4 / 2, 126-141.
- LONG, M.: "Native speaker / non native speaker conversation in the second language classroom", ON TESOL'82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching, Washington, D. C.: TESOL.
- LONG, M. y SATO, CH. J. (1983): "Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teacher's questions", *Classroom oriented research in second language acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley, 268-286.
- MEHAN, H. (1979): *Learning lessons*, Harvard University Press, Cambridge.
- RICHARDS, M. K. (1981): *A comparison of classroom climate in regular and french immersion classes*, Ph. D. diss., Ontario, Institute for Studies in Education.
- SELIGER, H. W. y LONG, M. H.: *Classroom oriented research in second language acquisition*, Newbury House Publishers, Rowley.

LENGUA Y ESCUELA MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE

Joaquim Arenas

Cap del Servei d'Ensenyament del Català

Departament d'Ensenyament

Generalitat de Catalunya

El Seminario de Lenguas y Educación de Sitges, que con esta edición llega a la nº XII, ha constituido a lo largo de los años, un foro de encuentros, de interrelación y de aportaciones innovadoras; un foro internacional en Cataluña, que no tan sólo nos ha permitido tener al alcance las cualidades ahora mismo mencionadas, sino también poder demostrar la inquietud e interés del mundo universitario catalán, y de los educadores catalanes en general, por el bilingüismo y las enseñanzas de lenguas.

Me parece de justicia elemental hacer mención, ahora y aquí, del promotor de estos Seminarios, que de manera incansable ha sido el alma. Hago referencia explícita al Dr. Miquel Siguan, catedrático y director emérito del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Gracias a su visión amplia de lo que ha de ser la aportación de los expertos y científicos al tema, a veces tan controvertido, del bilingüismo, nos ha sido posible comprobar la evolución de conceptos y seguir la actualización teórica de muchos aspectos del fenómeno bilingüe.

Son testimonio de esta afirmación, la congregación de trabajos reunidos en volúmenes anuales y editados por el I.C.E. de la Universidad de Barcelona. Es para nosotros, los profesores de enseñanza primaria y secundaria, importante, en este proceso evolutivo, comprobar cómo la interpretación de las premisas de Luxemburgo (1929) o de la UNESCO (1951), han abonado nuevos caminos en favor de la enseñanza bilingüe dejando de lado pretendidos axiomas, y constatar cómo este Seminario ha marcado, con la aportación de trabajos y estudios científicos y técnicos, nuevos caminos en el aprendizaje temprano de la lengua.

Estado actual de la enseñanza y uso vehicular del catalán

El mes de Junio del año que viene (1988) hará justo diez años que se promulgó el Decreto 2092/78, por el cual se incorporaba la enseñanza del catalán al ámbito educativo no universitario y se oficializaba la voluntariedad de enseñar en catalán. Han transcurrido, como hemos dicho, casi diez años¹.

Presentaremos, seguidamente, como ejemplo, un estado actual de la cuestión sobre la enseñanza del catalán y en catalán, comparando en donde se estaba y a donde se ha llegado en el nivel educativo de Educación General Básica.

La enseñanza del catalán como asignatura

Durante el curso 1978-79 en el que se inició la enseñanza normativa del catalán, sólo el 46,51 de centros de E.G.B.², que suman 1.565, enseñan esta lengua, de un total de 3.358. La enseñanza del catalán aumenta en cursos posteriores y alcanza el 86,70% de las escuelas. Hay que recordar que el curso 84-85 es el posterior inmediato a la aprobación de la Ley de Normalización Lingüística por el Parlamento de Cataluña.

Actualmente, según datos recientes, la totalidad de las escuelas primarias enseñan el catalán como asignatura normativa. El cien por cien es de 3.068 escuelas primarias³.

Es necesario hacer una observación en cuanto al número de escuelas citadas en las cifras referidas a los diversos cursos escolares. El número de escuelas va en disminución en el sector privado a causa de la baja natalidad de los últimos años y de los traslados de alumnos del sector privado al público.

1. Real Decreto 2092/78 B.O.E. de 23 de Junio.

2. E.G.B. Educación General Básica y que constituye los ocho cursos de enseñanza primaria y obligatoria en el Estado Español.

3. Banco de datos del SEDEC, 1987.

La enseñanza en catalán

El uso del catalán como lengua vehicular de enseñanza se ha generalizado, si bien en un principio (1978) era de escasa presencia.

Los datos aportados en este trabajo hacen referencia a las escuelas cuyo proyecto lingüístico ha hecho realidad que toda la enseñanza se haga en catalán, excepto las horas y asignaturas establecidas para el mantenimiento y aprendizaje de la lengua catalana. También se cuentan los centros, que por el mencionado proyecto lingüístico incorporan la enseñanza en catalán, progresivamente, un año tras otro, en aplicación ascendente a cada nivel de E.G.B. Se han incluido también las escuelas que efectúan la enseñanza en catalán, total o progresivamente, pero en una sola línea, de los ocho cursos de la enseñanza obligatoria (E.G.B.) y tienen diversos grupos-aula por nivel.

En este caso, igualmente haremos referencia al curso de inicio (1978), al inmediato posterior a la aprobación de la Ley de Normalización Lingüística y al curso pasado 1986-87, que nos ofrece el estado de la enseñanza en catalán más actualizado.

El reconocimiento u oficialidad de las escuelas que efectuaban la enseñanza en catalán, la mayoría del sector privado, era, el curso 1978-79, del 3,38% (en un total de 115 escuelas).

La promulgación de la Ley de Normalización Lingüística (1983), y con anterioridad, el Decreto 270/1982 de 5 de Agosto, incentivaron de manera notable la enseñanza en catalán. Así, el curso 1984-85, son 1.498 las escuelas que tienen como lengua de enseñanza el catalán, con un porcentaje del 45,12.

El curso 1986-87 el porcentaje aumenta en relación al 1984-85 en 16,99 puntos, dando un 62,11% con 1.895 centros que usan el catalán como lengua principal de enseñanza.

Estas cifras hacen referencia a la globalidad de centros escolares, tanto públicos como privados. Hace falta constatar que los 16,99 puntos de incremento del índice porcentual detectado en el 86, es debido, en buena parte, a la implantación de la enseñanza en catalán mediante el Programa de Inmersión; proyecto de aprendizaje temprano de la lengua en zonas de elevado índice de población de origen inmigrante.

Otra constatación obligada, es la ventaja numérica del sector público sobre el privado. Ya en el curso 84-85 se detecta, en el sector público, una diferencia positiva de 28,57 puntos, en relación al 30,75% global del sector privado. El número de centros privados que hacen uso vehicular de la lengua catalana, con proyecto lingüístico total o progresivo, era de 508, mientras que en el sector público era de 990. Actualmente la situación es de 1.093 centros públicos y 802 privados con las características citadas. El índice porcentual de ventaja del sector público sobre el privado es, pues, de 10,64, con el 67,08 para el primero y el 56,44 para el segundo.

Si bien estas cifras son realmente esperanzadoras, hay que efectuar un análisis riguroso y advertir que, muchas escuelas de las que imparten la enseñanza en catalán, son rurales o con pocos alumnos. Esta constatación, necesaria, es patente en el número de alumnos que actualmente reciben toda la enseñanza en catalán, ya que hay que considerar los proyectos lingüísticos progresivos, de doble línea, y la realidad de las escuelas rurales.

El número de alumnos que reciben la enseñanza en catalán es de 293.000, de los cuales 145.000 pertenecen al sector público y 148.000 al sector privado.

Es evidente que el sistema en E.G.B. ha dado un paso gigantesco. Hace falta, sin embargo, huir de todo triunfalismo ya que falta mucho para llegar al hito de la normalización, a la continuidad de los procesos encauzados y a la generalización deseada de una escuela en catalán para todos los chicos y chicas.

Agentes externos al aprendizaje

Uno de los grandes agentes potenciadores del cambio del uso de la lengua de la escuela ha sido la misma sociedad catalana que, en su globalidad, ha expresado claramente la voluntad de presencia del catalán en el ámbito docente.

Sería ahora inapropiado hacer referencia extensa a las constantes que aparecen a favor del idioma en las épocas de marginación y aniquilamiento. Ya en el siglo XVIII, después del decreto de Nueva Planta, encontramos testimo-

nios de este orden 4. No hace falta mencionar, por bastante conocido, el testimonio ejemplar, por el concepto y aplicación, de la escuela Sant Jordi en pleno Renacimiento (1898) o de las escuelas públicas de Gerona y las del Patronato Municipal de Barcelona de los primeros tercios de siglo. Más recientemente, allá por los años 60, cuando se produce una cierta apertura o permisividad de expresión en la prensa, aparecen solicitudes, manifiestos...en este sentido 5. También el magisterio, más sensibilizado, y ahora ya en los años 70, se pronuncia en favor del catalán en la escuela catalana -Escuela de Verano, 1976 o el documento «L' escola de demà als Països Catalans», de los profesores reunidos en la Delegación de Enseñanza del Catalán-. En este sentido, la gran protagonista y condicionante del uso del catalán como lengua de aprendizaje del alumno, ha sido y es, la sociedad catalana.

La reciente aparición de los datos referidos al conocimiento del catalán extraídos de los padrones municipales de habitantes del año 1986, y difundidos con profusión por la prensa diaria, son un exponente claro de lo que aducimos 6.

Según ciertos escritos aparecidos en los rotativos, parece que una parte de la opinión pública ha hecho una lectura entre líneas constatando un cierto espíritu triunfalista.

Los datos globales del conocimiento del catalán citados, son en el total de Cataluña, y de la población de más de dos años, los siguientes:

Población	Lo entiende	Lo sabe hablar	Lo sabe leer	Lo sabe escribir
5.860.414	90,3	64,0	60,5	31,5

En el ámbito territorial de la provincia de Barcelona son especialmente significativos a causa de la densidad de población de origen inmigrante que sobrepasa el 65% de habitantes desde 1970.

4. Monés i Pujol-Busquets, J. «La llengua a l' escola» (1714-1939). Barcanova, 1985.

5. Monés i Pujol-Busquets, J. «L' escola a Catalunya sota el franquisme». Rosa Sensat, 1980.

6. Padrons Municipals d' habitants de Catalunya. Coneixement del català. Dades provisionals. CIAC, Consorci d' Informació i Documentació de Catalunya, 1987.

Población	Lo entiende	Lo sabe hablar	Lo sabe leer	Lo sabe escribir
4.522.334	89,0	59,8	58,2	30,1

Parecen del todo rechazables las calificaciones de triunfalismo, ya que las cifras hablan siempre objetivamente. Ahora bien, ante estos datos existe la posibilidad de una interpretación que en el marco de este trabajo es conveniente y necesaria.

Incluso los detractores de la lectura objetiva de los resultados extraídos del padrón municipal del 86, detracción que insinúa una euforia a la hora de valorar cada ciudadano las capacidades lingüísticas que posee respecto al catalán; incluso éstos, no pueden negar la manifestación clara de una voluntad de aquello que, cuando menos, se querría como realidad: la evidencia de una adhesión al proceso normalizador de la lengua.

Los padres

Además del conjunto de la sociedad catalana como protagonista y factor determinante, hay que buscar otros agentes en la comunidad educativa que, ajenos a la tarea docente y discente, se han convertido en los colaboradores de orden sociológico del proceso priorizador del uso de una lengua de enseñanza, la de la escuela, por encima de la lengua de casa o del alumno.

Los padres de los estudiantes han sido, y son, un factor determinante en este sentido y hay que mencionarlos en primer lugar, ya que sus actitudes favorables condicionan positivamente el uso vehicular del idioma propio frente a la utilización del habla familiar, en los casos en los que ésta no coincide con la primera.

En el proceso de reconversión lingüística de la escuela en estos últimos nueve años, hemos tenido la oportunidad de asistir a decenas de reuniones de padres, motivadas por la incorporación de sus hijos a la enseñanza obligatoria, enseñanza que se quería ya desde el comienzo del parvulario (4 y 5 años), en catalán. La invitación a intervenir puede provenir de la decisión del centro, de los maestros de parvulario y en muchos casos de un grupo de padres mismos ya motivados. En este sentido, se han escogido, aleatoriamente,

34 escuelas para ser visitadas (de 136 en los últimos años), con la finalidad de informar de la bonanza del bilingüismo, del proceso de inmersión lingüística que se aplicaría (con el mantenimiento de la lengua familiar), de los cursos en los que se aplicaría el programa de inmersión, explicando con claridad los fundamentos sociológicos, científicos y pedagógicos del cambio de lengua de la escuela. De todo ello, en definitiva, se ha podido constatar:

- a) Los padres de 22 escuelas han estado de acuerdo, sin ninguna objeción, en que sus hijos recibiesen la enseñanza en catalán.
- b) De un 10 a un 12% de padres de 9 escuelas, aún declarando su voluntad positiva en cuanto al aprendizaje del catalán, han hecho objeciones de carácter defensivo en cuanto al mantenimiento de la lengua y cultura familiares.

El temor a la pérdida del castellano por parte de sus hijos o a que se transformasen en casi analfabetos en su lengua familiar, y el hecho de no poder ayudar en la instrucción que les proporciona la escuela, han sido las reticencias más explicitadas.

- c) Sólo en 3 escuelas ha habido un 5% de progenitores que han expuesto que se acogían al derecho a la enseñanza en la lengua habitual, según prevee la Ley de Normalización Lingüística ⁷.
- d) En todos los casos estudiados se ha aplicado, con el concurso general de todos los implicados, el programa de inmersión al iniciar la escolaridad y hay que decir y constatar lo siguiente:

1. No ha faltado ningún tipo de información legal, técnica o pedagógica.
2. Los 34 centros pertenecían todos a poblaciones superiores a 10.000 habitantes de la provincia de Barcelona.
3. La confianza en la actitud y en las programaciones de los maestros, debidamente explicadas, han sido factores decisivos a la hora de definir comportamientos en favor del tratamiento de la lengua del alumno, lengua de la escuela.

Otra variable que denota la adhesión generalizada de los padres en cuanto al aprendizaje en catalán por parte de sus hijos, son los impresos de solicitud de preinscripción, los cuales podemos llamar de pre-matrícula, que los ayuntamientos les ofrecen con la finalidad de planificar la escolarización del curso que viene.

⁷ Llei de Normalització Lingüística. Direcció General de Política Lingüística. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya, 1983.

Ante el cuestionario referido a la lengua de enseñanza deseada para sus hijos, formulado con las preguntas: "Lo quieren: «En catalán», «En castellano», «Nos es indiferente»", la respuesta en favor de la lengua catalana como lengua vehicular de docencia ha sido de un 64% de media en 10 poblaciones de más de 25.000 habitantes. Se han de señalar como índice elevado de esta solicitud, las ciudades de San Feliu de Llobregat, con el 93% y Rubí con el 82%. Hemos de tener en cuenta que el pronunciamiento de los padres es efectuado en casa y, generalmente, es anterior a cualquier intervención favorable desde la escuela u otro estamento.

Para concluir, un dato más y significativo por sí mismo: En la observación de tendencias de las variables sociolingüísticas, del estudio Estadístico de uso y enseñanza del y en catalán, que el SEDEC⁸ realiza cada cinco años, se detecta que el porcentaje de familias castellanoparlantes es del 66% en la escuela pública de Cataluña.

Como hemos podido comprobar, el sector escolar padres no constituye ningún obstáculo para determinar el catalán, lengua propia de Cataluña, como lengua de docencia. Si bien existen casos aislados y numéricamente poco o nada significativos de oposición a una enseñanza en catalán, también es cierto que cuando se producen obtienen una resonancia insólita por la difusión que obtienen, fruto, a menudo, de una virulencia excepcional.

Los maestros

Así como las actitudes de los padres pueden ser medidas o detectadas de forma objetiva, no existen estudios actualizados que nos permitan apreciar hasta qué punto la totalidad del magisterio de Cataluña se manifiesta favorable a la escuela catalana en lengua y contenidos.

Después de 18 años de trabajar en la promoción del catalán en la escuela y de la escuela catalana, de los cuales más de nueve he realizado esta tarea desde la Administración, no me parece osado hacer una aproximación situacional del hecho, que poco ha de alejarse de la realidad:

8. SEDEC. Servei d' Ensenyament del Català de la Direcció General d' Ordenació i Innovació Educativa de la Generalitat de Catalunya.

- a) Más de las tres cuartas partes, con creces, es favorable a la enseñanza del catalán dentro del currículum escolar.
- b) Un tercio, con creces, de los maestros sería favorable a la enseñanza en catalán para todos los niños, sea cual sea su lengua familiar, si éste es el deseo de los padres.
- c) Menos de una cuarta parte sería favorable a la escuela catalana en lengua y contenidos, como un bien irrenunciable del sistema.
- d) Otra cuarta parte vería razonable la enseñanza en catalán, total o parcialmente, para los alumnos de familias catalanoparlantes.
- e) Los restantes, menos de la cuarta parte, mostrarían serias dudas acerca de la utilidad y oportunidad de la enseñanza en catalán.

Hay una constante detectable en el magisterio y es la función matemática comprobable: maestro renovador es igual a maestro normalizador.

Los datos que ofrece la inscripción para la actualización lingüística de los maestros nos dan una aproximación objetiva de la voluntad de hacer la enseñanza en catalán y de hacer la escuela catalana.

Trataremos los datos de 1986 referidos a la escuela pública de Cataluña⁹.

Existen 5.402 maestros con la especialidad de catalán (Maestros de Catalán o Licenciados en Filología Catalana) y 4.722 con Certificado de primer ciclo de Reciclaje. El total de maestros con titulación para enseñar catalán y en catalán es de 10.124, que supone el 44,10% de un total de 22.956 profesores de la escuela pública (1986). Este es el índice indicador del umbral porcentual, aquello que bien podríamos llamar interés profesional por la lengua.

Por otra parte, aún hay 2.741 maestros que tienen aprobado algún nivel de lengua. Si sumamos estos profesores con los que tienen la competencia acreditada académicamente, tendremos 12.865 maestros titulados o en vías de titulación. Hay 10.091 profesionales enseñantes de los cuales no tenemos constancia que hayan seguido ningún curso para su actualización lingüística.

Aunque los incentivos que ha creado la Administración hayan actuado de estimulante (cualificación de plazas en el concurso de traslados...), hace falta valorar estos datos como fruto generalizado de actitudes positivas del magis-

9. Sara Blasi. «El professorat d' E.G.B. en el procés de normalització lingüística a l' escola pública». Congrés Internacional de la Llengua Catalana, 1986.

terio para prepararse con el fin de hacer uso del catalán en el trabajo docente. Y aún más si tenemos en cuenta que no existe obligación administrativa y que los cursos siempre han tenido lugar fuera de las horas lectivas, y creando a menudo situaciones de traslado más o menos largo para asistir a los mismos. De todas maneras, se pueden contabilizar las horas empleadas en el aprendizaje de la lengua dentro de las siete horas y media de dedicación exclusiva fuera del colegio.

La realidad del conocimiento acreditado del catalán es una variable preocupante, que es divergente de las actitudes de los padres, clientes por derecho natural de la escuela, en cuanto a la determinación de la lengua de enseñanza.

Los alumnos

Los alumnos componen un terreno poco estudiado si queremos referirnos a sus actitudes hacia la lengua catalana.

Ya en el año 1978 se constata, en los cursos de segunda etapa, un cierto rechazo por el hecho de tener una asignatura más en el currículum. En cambio en los otros ciclos no se produce este fenómeno. El alumno suele ser el elemento más débil e influenciado de la escuela. Las actitudes favorables o contrarias de la familia o de los maestros hacia la lengua catalana, se reflejan personalmente o en grupo.

El catalán, enseñado solamente como asignatura, puede llegar a dar conocimiento pleno y competencia plena a los alumnos de familia catalanoparlante, que, obviamente, ven con buenos ojos la ordenación de su manera natural de expresarse. No sucede lo mismo con los escolares de familias castellano-parlantes, los cuales parten de otra situación lingüística al incorporarse a la escuela. Para estos últimos, las horas dedicadas a la asignatura del catalán y a alguna asignatura en catalán, no son suficientes para adquirir la competencia necesaria, en una mayoría de casos, y menos aún, para llegar a ser catalanoparlantes. De aquí la gran importancia que adquiere para ellos la utilidad de la lengua, que solo puede hacerse realidad por la utilización en la misma escuela; es decir, por el uso coloquial y docente del catalán en la escuela, en el medio donde vive y en la sociedad en general.

Actualmente en la Segunda Etapa de E.G.B. se constata una aceptación global de la enseñanza de asignaturas en catalán y de la clase de catalán.

Como en cualquier materia, la metodología y la vivencia que el maestro es capaz de aplicar, son elementos causantes de grados de adhesión.

A partir de un estudio empezado hace dos años sobre el rendimiento académico de niños que tienen asignaturas en catalán mientras lo aprenden, se ha podido comprobar que, la afirmación, aceptada universalmente, de la bonanza de la enseñanza y aprendizaje simultáneo de más de una lengua, viene a ser cierta. Revisadas las actas de evaluación y hechos los estudios comparativos correspondientes se ha podido apreciar que el rendimiento académico no baja, sino al contrario. De momento se ha aplicado el estudio a un número reducido de escuelas del Vallès Occidental.

La utilización de la lengua catalana como vehículo de enseñanza por parte de los alumnos, se encuentra en una situación de aceptación, ya que actualmente desde el primer día de escuela, al iniciar los estudios obligatorios, constituye un hecho normal tenerla como objeto de aprendizaje. Existe la aceptación, más que la exigencia; actitud ésta circunscrita a un bajo número de alumnos, a menudo catalanoparlantes.

Hasta ahora hemos centrado la atención en la escuela y sus componentes y en la sociedad donde está ubicada. Como hemos podido comprobar, la escuela de Cataluña nos muestra una dinámica en cuanto al hecho lingüístico que abona y condiciona a la vez el planteamiento interaccional referido a la lengua del alumno y a la lengua de la escuela.

La Administración

Para acabar esta intervención nos hemos de referir, obligadamente, a las grandes líneas o criterios que la Administración ha dictado respecto al aprendizaje lingüístico en la E.G.B.

Ya en 1978 con la Generalitat Provisional, y con más fuerza si hacía falta, en 1981 con los traspasos de competencias de enseñanza a la Generalitat estatutaria, se produce la definición del modelo lingüístico de escuela de Cataluña. Este hecho es de capital importancia y se inserta en la línea histórica del concepto de escuela de Cataluña, vigente en los primeros dos tercios del siglo entre los sectores renovadores.

Esta definición se concreta en escuela catalana en lengua, contenidos y actitudes favorables a la catalanidad¹⁰.

Este modelo de escuela catalana (con aprendizaje profundo del castellano y de idioma/s extranjeros), como modelo único, es realizable por dos vías: en el parvulario y en el ciclo inicial, atendiendo al derecho a la enseñanza en la lengua habitual. Durante los cuatro primeros años de escolarización, la enseñanza ha de ser en catalán para alumnos catalanoparlantes y para los castellanoparlantes cuyos padres lo deseen. Esta enseñanza constituye la primera vía.

En la segunda, la enseñanza en la lengua habitual castellana, se insertan los alumnos cuyos padres hacen uso del derecho a la enseñanza en la lengua habitual, con la introducción progresiva del catalán. En cursos posteriores, la utilización del catalán ha de ser plena, manteniendo el aprendizaje de la lengua castellana.

La regulación del uso del catalán ha sido uno de los factores determinantes para la normalización. Alguien ha dicho que las leyes se hacen para no cumplirse. No es el caso de nuestro sistema educativo, en el cual, como acabamos de decir, la normativa ha sido elemento esencial¹¹.

También el apoyo técnico, el asesoramiento puntual y longitudinal a lo largo del curso en aspectos metodológicos, talleres y otras acciones, han favorecido las actitudes renovadoras y lingüísticas.

Por otro lado, el programa de inmersión, para atender a los alumnos no catalanoparlantes que reciben la enseñanza en catalán, siguiendo la primera vía del modelo lingüístico establecido, ha constituido, al cabo de cuatro años de aplicación, un verdadero modelo catalán de aprendizaje temprano de la lengua. Actualmente es aplicado en 518 escuelas, 1.791 aulas y 51.000 alumnos.

10. Sara Blasi. Directora General d' Ensenyament Primari. «Perspectiva de l' Escola Catalana, avui». Premio Baldiri Reixach, 1980.

11. Joaquim Arenas i Sampera. «De la Llei d' Educació a la Llei de Normalització Lingüística». Congrés Internacional de la Llengua Catalana.

Una política lingüística en cuanto a la distribución del profesorado o en cuanto a su incorporación en Cataluña, ha sido básica en la implantación del catalán.

Conclusión

El objetivo de este trabajo ha sido el de aportar unos datos y considerar que, además de hechos objetivos, en el ámbito docente y discente de Cataluña hay unos factores imperantes en el proceso lingüístico de la enseñanza, de carácter sociológico, que tienen un gran peso que va más allá del mero aprendizaje.

Hay que considerar que cualquier aspecto psicopedagógico o lingüístico, que se quiera estudiar con profundidad, habrá de tener en cuenta estos factores, ya que Cataluña se está convirtiendo en el marco sociolingüístico europeo, en un caso singular.

ESTANDARIZACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN: PROCESOS PARALELOS E INTERDEPENDIENTES. EL CASO DEL EUSKARA

Itziar Idiazabal

Universidad del País Vasco

Begoña Ocio

EUFP, Derio. Vizcaya

Introducción

En cualquier sociedad, la escolarización ha estado muy ligada a la implantación y transmisión de una determinada normativa lingüística. Este proceso se ha relacionado con efectos discriminadores sobre la población escolar que han sido explicitados por diversos autores (Bernstein, Labov, Chervel, Trudgill, etc).

La función de transmisión (o establecimiento) de una normativa de la lengua por parte de la escuela, es un hecho que se considera consustancial al funcionamiento mismo de la escuela. Forma parte de la tradición escolar de aquellas sociedades cuya lengua ha tenido estatus de lengua escolar en un período histórico suficientemente largo. Es el caso, por ejemplo, del español y del francés. Sin embargo, en el caso del euskara, su incorporación a la escuela data de fecha muy reciente.

Así pues, mientras que en los países de larga tradición resulta difícilmente reconocible el carácter opcional de los contenidos de lenguaje que la escuela adopta, así como los mecanismos y problemas derivados de los criterios con los que se hace dicha selección, en nuestro caso, todo esto, se ha hecho evidente con más facilidad.

Por otro lado, dada la situación de lengua minorizada, este proceso manifiesta particularidades importantes a tener en cuenta, en relación a lo que hoy en día se interpreta que pudieron ser situaciones equivalentes, en el caso del español o del francés, por ejemplo.

En este sentido, nos parece que está jugando un papel muy importante, y quizá no suficientemente analizado, el hecho del autodesprecio y del comple-

jo de inferioridad que en el proceso de escolarización da lugar a contradicciones específicas. En efecto, el hablante recurre a la escuela como medio de prestigiar su propia lengua pero no le reconoce a ésta la dignidad suficiente para ocupar dicho espacio. Esto le lleva a buscar modelos alejados de las imágenes que tiene de su uso, con lo cual, lo que pretendía ser un instrumento para prestigiar su identidad lingüística, vuelve a convertirse en un factor que contribuye al incremento de su propio complejo de partida.

A modo de ilustración del conflicto sociolingüístico que está padeciendo la población vasco parlante durante el proceso de estandarización-escolarización, citaremos algunos casos observados personalmente. Varios profesores de ikastola que han adoptado el modelo "batua" o unificado afirmaban que sienten mermada su capacidad de expresión en clase al tener que utilizar la versión unificada y confesaban que se desahogan (?) en la hora del recreo hablando la variante nativa entre compañeros. En la televisión vasca, en los primeros años de su implantación se llegó a superponer con voz en off la versión unificada sobre la versión espontánea como si de otra lengua se tratase. Muchos padres, sobre todo de habla vizcaina, han dejado de hablar en euskara a sus hijos al enviar a éstos a la ikastola, porque la variedad unificada, allí enseñada difiere del dialecto o variante que ellos conocen y consideran que el utilizarla puede provocar confusión en sus hijos. No es raro que los neovasco parlantes exijan o pidan a los nativo hablantes que modifiquen su habla para adecuarse a las pautas unificadas presuponíéndolas más "correctas", con lo cual se produce la aberración de convertirse en maestro quien menos sabe.

Estos fenómenos que deberían ser analizados empíricamente y sistemáticamente, muestran a nuestro modo de ver, que existe un planteamiento incorrecto en la definición e implantación de la unificación y normalización del euskara que vamos a intentar estudiarlo en lo que al ámbito de la escolarización se refiere.

- Hasta qué punto es compatible el objetivo de incrementar el uso a través de un proceso de unificación o transmisión de una norma modélica?
- Resulta eficaz atribuir este doble objetivo a la escuela?
- Qué nos aporta la experiencia vasca para poder afrontar la escolarización de una lengua minorizada con mayor acierto?

Para poder responder a estas preguntas, vamos a proceder primero a definir el concepto de norma modélica y/o unificada. A continuación presentaremos una descripción resumida del proceso de escolarización y de unificación vivido en el País Vasco y finalmente, trataremos de extraer conclusiones que sirvan para un mayor conocimiento de la situación sociolingüística y escolar vasca que puedan ser de utilidad para adoptar decisiones de política lingüística y educativa.

Noción de norma modélica

Tal como expresábamos en un trabajo previo (Ocio & Idiazabal, 1987), la noción de norma modélica o de prestigio ha sido y sigue siendo objeto de múltiples confusiones.

Por un lado, tal y como Coseriu definió, persiste la concepción de que la norma es el factor de mediación que asegura el paso entre la lengua teóricamente única y perfecta y el habla diversa e incorrecta. Así a la norma modélica se le ha atribuido la función de asegurar la comunicación en el seno de la comunidad lingüística correspondiente.

La norma modélica se relaciona también, muy estrechamente, con la lengua escrita debido a diversas causas:

- la lengua escrita es fruto de un esfuerzo suplementario con respecto al oral,
- la lengua escrita está cargada de una autoridad quasi-mágica (exige un rito de iniciación, es vehículo de la tradición, de los textos sagrados, etc.) y
- hasta hace poco, es la escritura, lo que ha permitido una observación objetiva de la lengua, convirtiendo los textos escritos en el objeto privilegiado de estudio de pragmáticos y lingüistas, etc.

Así mismo, y en consonancia con el prestigio atribuido a la lengua escrita, la lengua normativa se identifica con los textos y autores de la literatura consagrada.

Finalmente, se ha considerado que es la norma modélica aquella que mejor se ajusta a los usos o registros más formales, como son la escuela, la

iglesia, los medios de comunicación o la administración; usos todos ellos en donde las formas monogestionadas o monológicas tiene una especial relevancia (inglés de la BBC, francés de la Corte, etc.). No hay que olvidar tampoco la identificación que se lleva a cabo entre norma modélica y dialecto o sociolecto del grupo social que ostenta liderazgo en una determinada sociedad (Inglés de las Public Schools).

Resumiendo, constatemos que el concepto de norma modélica se refiere, por un lado, a aspectos ficticios, que no tienen constatación a nivel de uso: así, la consideración de unicidad, de corrección o de perfección, o de condicionante de la eficacia comunicativa. Estas nociones son, a nuestro modo de ver, fruto de la tendencia natural de cada grupo a encontrar elementos cohesionadores como puede ser la lengua; del pensamiento racionalista que confiere especial relevancia a la unicidad, etc.

Por otro lado, dentro de la misma configuración de norma modélica, aparecen aspectos que sí tienen realización constatable:

- Se puede comprobar empíricamente que son las formas de expresión escrita a quienes se concede valor de prestigio (C. Blanche - Benveniste, 1982),
- que es el lenguaje de los locutores de radio-televisión o el de los predicadores el que es considerado como modélico y
- que es el lenguaje del profesor el que se contrapone al del alumno como referencia para evaluar una producción del lenguaje en lugar de valorar la eficacia comunicativa lograda en esa producción.

Sin embargo, frente a esta concepción unicista de la lengua, el análisis del funcionamiento real del lenguaje no hace sino constatar la necesidad de la diversidad para asegurar la comunicación. Es preciso ajustar continuamente las formas del lenguaje para comprender o transmitir el mensaje con los valores significativos que realmente se quieren comunicar.

A estas variaciones se les denomina funcionales (Bronckart, 1987) y han estado poco y mal identificadas salvo en las honrosas excepciones que desde los años 30 han sido detectadas por autores como Bakhtine, y posteriormente desarrolladas por la lingüística del discurso y la pragmática. Junto con ellas coexisten las variaciones individuales (definidas a veces como estilos) y las variaciones lectales : sociolectos y dialectos.

Son las variaciones dialectales aquellas que han sido objeto de descripción más precisa, no sabemos si porque la pragmática descriptiva era especialmente útil para este quehacer, o porque estas diferencias resultaban más evidentes y significativas que las demás, o quizá porque son aquellas en las que se reconoce más fácilmente la identidad de diferentes cohesiones de grupo.

Nuestra hipótesis sería la de considerar que las variaciones efectivamente responsables del intercambio comunicativo son las funcionales, mientras que las estilísticas y lectales, a pesar de su evidencia, tradicionalmente ratificada por los estudios del lenguaje, no condicionan el hecho comunicativo a no ser, porque lo que realmente favorecen es la identificación local -geográfica y de estatus social del hablante-interlocutor, lo cual puede y de hecho genera, conductas de aceptación o rechazo que aparecen como facilidad/dificultad de comprensión o incluso como corrección/incorrección.

Estatus del modelos de Euskera Unificado o "Euskara Batua". Resumen histórico

Parece que desde las primeras gramáticas de la lengua vasca existe una conciencia clara de la diversidad dialectal del euskara así como de la necesidad de unificación para atajar la desaparición progresiva de la lengua. (Cf. por ejemplo, Larramendi, 1672).

Sin embargo, no es hasta finales del XIX y comienzos del XX que aparecen escritos e iniciativas específicas encaminadas a elaborar las pautas de lo que podría denominarse la norma unificada del euskera.

Inicialmente aparecen escritos individuales como los de P. Arana (1872, 1890), Astarlos (1883), Campion (1884), Azkue (189?, 189?), Arana Goiri (1896) y otros con reflexiones y propuestas para el establecimiento de una normativa del euskara.

A partir del primer Congreso de Estudios Vascos (1918), donde sobre este tema merecen especial mención las ponencias de Eleizalde y Olabide, los proyectos se hacen institucionales a través de la Real Academia de la Lengua Vasca, Euskaltzaindia, que se crea en 1919. Así hay que destacar los informes de Campion (1924) y de Azkue (1934) elaborados a solicitud de la Aca-

demia, el segundo de los cuales, el "Guipuzkera osotua" es presentado en ésta institución como pauta modélica. Hay que destacar sin embargo, como dice Michelena (1982 / 1985), que el plan que ofrecía ese modelo nunca fué discutido ni dispuesto de modo sistemático para su enseñanza y divulgación.

Esta primera etapa se caracteriza por el prestigio que por primera vez empieza a tener el euskera en los circuitos culturales vascos. Surgen poetas y escritores de calidad, se producen varias publicaciones periódicas y se multiplican las actividades literarias y culturales en general, en lengua vasca (juegos florales, producción y representación teatral, concursos de bertsolaris, etc). Es importante tener en cuenta, por otro lado, que durante este período, el euskera contaba todavía con un uso bastante generalizado en la mayoría de la población de Guipúzcoa, en grandes zonas de Vizcaya y Navarra y en zonas ya más reducidas de Alava.

Se adopta una normativa ortográfica - inspirada en las pautas de Sabino Arana- para los escritores peninsulares y para ciertos usos de prestigio cuyo alcance no se extiende más allá de la minoría que escribe y/o publica en esta lengua, tanto a nivel periodístico, como pedagógico o literario en general. No conocemos que esa época se plantearan campañas de alfabetización para el público adulto, no al menos en su versión escolarizada.

Tras el aniquilamiento de toda actividad cultural vasca en la posguerra, surge en los años sesenta, y en torno a la Academia que hacia los cincuenta reanuda su trabajo, una nueva etapa del proceso de unificación o normativización.

- 1950. Se reanudan las sesiones de Euskaltzaidia.
- 196 . Reforma litúrgica de las diócesis vascas.
- 1963. Creación dentro de ETA del Euskal - idazkaritza.
- 1964. Asamblea en Bayona del Secretariado para la unificación del euskara.
- 1965. Se publica la primera revista adoptando la nueva ortografía, todavía pendiente de aprobación.
- 1968. Asamblea de Ermus, prepara la asamblea de Aranzazu.
- 1968. Aranzazu. Asamblea de la Real Academia sancionando positivamente el proyecto del batua con algunas matizaciones.
- 1970. Primeras publicaciones escolares y litúrgicas incorporando las

nuevas normas ortográficas así como algunas formas verbales del dialecto bajo - navarro.

1982. Ley de Normalización del Uso del Euskara.

En esta etapa se constata el gran prestigio que el euskara sigue teniendo en la población que se manifiesta nacionalista vasca, incluso entre los no vasco-parlantes. Esto coincide con una gran pérdida del uso si lo comparamos con el período anterior, pérdida que en general se atribuye a la afluencia masiva de emigrantes de distintas regiones españolas.

Así la política de unificación se plantea ahora no solo como solución ortográfica o como vía de prestigio sino fundamentalmente como condición para la recuperación de la lengua.

Cinco factores son considerados prioritarios para potenciar el uso y el prestigio del euskara: la escritura, la escuela, la literatura, la comprensión mutua entre hablantes de distintos dialectos y la constitución de un estado-nación. Se suponía por otro lado, aunque nadie se molestara en demostrarlo, que si el euskara no era utilizado en esos cinco ámbitos era debido a que el euskara era un lengua que se encontraba en una situación de debilidad porque no era cultivada adecuadamente. Esta afirmación recubría representaciones de la realidad muy diversas. Para unos, esto era la denuncia tácita de la prohibición política de su uso, que estaba teniendo como consecuencia que una proporción importante de los vasco-parlantes de la época, no pudiera hacer uso de su lengua en todos los ámbitos sociales; según la profesión que tuviesen, lo más frecuente solía ser experimentar que su uso del euskara no se desarrollaban en los distintos ámbitos de actividad y pensamiento con la misma fluidez con que se veían obligados a desarrollar el castellano.

Para otros, esto significaba que el euskara era una lengua inculta, pobre, insuficiente para expresar todas las necesidades vitales, una lengua salvaje, no apta para la civilización. Estos conceptos han sido explicitados en estos mismos términos en la prensa escrita.

En ambos casos, con excesiva frecuencia, parecía que se iba creando una imagen como si eso ocurriese por desidia de los propios vasco-parlantes. De cualquiera de las maneras, estos sentimientos de deficiencia, por un camino u otro conducían a razonamientos de que era necesario cambiar algo en la len-

gua para cambiar la situación. Pocos eran los que reconocían expresamente las causas políticas y sociolingüísticas que era necesario aislar y diferenciar del hecho de la norma de prestigio, sin caer en el equívoco de intercambiar lo uno por lo otro. Todo ocurría como si ante la absoluta imposibilidad de plantear los problemas políticos por causa de la dictadura, éstos se hubiesen vertido en el discurso sociolingüístico. Así pues, para recuperar los cinco ámbitos de actividad antes mencionados se decía que era imprescindible que en el euskara se llevara a cabo la unificación que sirviese para la construcción de un modelo culto.

También había quienes llevaban los planteamientos más lejos y se manifestaban de una manera mucho más radical. Esta, lengua unificada y culta tenía que ser una lengua *nueva*, porque lo que existía no servía para responder a las necesidades de los tiempos modernos.

En definitiva, si se quería entrar en la escuela, desarrollar actividad literaria y ciencia, escribir, entenderse entre todos los vascoparlantes y constituir un estado-nación, había que conseguir que el euskara se convirtiera en una lengua única, culta y nueva.

Surge así también la idea de que dictadas las normas de lo que debería constituir la norma nueva por la institución competente (Academia), ésta podía implantarse a través de su escolarización en la población infantil y de su alfabetización entre los adultos.

Para poder entender la enorme polémica que surgió en torno a la unificación, creemos que es importante señalar que apenas nadie de los que proponían el nuevo modelo tuvo en cuenta o se preocupó de explicitar las diferencias con respecto a la norma o normas previas. A pesar de lo reducido de los ámbitos (sobre todo litúrgico, y algo en lo periodístico y literario propiamente dicho) es evidente que el sector vascoparlante conocía y usaba, más por oral que por escrito, modelos de norma de prestigio. Sin embargo o se ignoró el hecho o se rechazaron explícitamente estos modelos, considerándolos no válidos para los nuevos quehaceres que se le querían encomendar al euskara.

La escolarización del euskara

Podemos distinguir los mismos dos períodos identificados en el proceso de unificación, dado que coinciden cronológicamente, presentando incluso algunos protagonistas comunes.

Es Azkue quien en 1896 crea en Bilbao el primer centro específico para la enseñanza del euskara. Con diferentes planteamientos, seguían las características sociolingüísticas de los alumnos (euskara como materia o como lengua de instrucción), surgen varias iniciativas escolares, tanto en Guipúzcoa como en Vizcaya, llegando en los años previos a la guerra a cierta consolidación. Consolidación en la medida que supone un modelo nuevo y posible de escolarización bilingüe, que se aplica en una quincena de centros y que en los años 1930 se encuentra en plena expansión. (Se crearon del orden de 3 centros por año). (Cf. Garmendia, -1985- para dar más detalles).

La sociedad de Estudios Vascos manifiesta su interés por la escolarización del euskara y la enseñanza bilingüe a través de su sección de Pedagogía, promoviendo e impulsando la formación de especialistas en los centros europeos más prestigiados del momento. Los trabajos presentados por M. Olano de Alzo (Jakintza, 1933, 1934, 1935, 1936), son buena muestra de ello.

Este período es también interesante porque es la primera vez que se utiliza el euskara para publicaciones escolares. Si nos reportamos a las reseñas bibliográficas de la época, no parece haber mayores problemas, a no ser, de adaptación terminológica. En el material consultado no aparecen constataciones de problemas ortográficos o de adaptación de formas de expresión. Por ejemplo ante la publicación del tratado de física "Pisia" del P.G. De Jauregui, Jakintza, nº18, 1935, pp. 477-478 dice: "El estilo es transparente y claro, y la inteligibilidad de las lecciones grande; mayor muchas veces, que la de los libros de literatura en boga hoy en día.(...) Si hubiéramos de hacer alguna advertencia al autor le aconsejaríamos que, con todo, el tecnicismo de las palabras consagradas, como electricidad, telégrafos, etc., fueran respetadas en euskara como términos universales".

Efectivamente, en este período, vemos que a nivel de normativa escrita, se adopta la ortografía sabiniana sobre dialecto vizcaino y guipuzcoano, haciendo las adaptaciones que el registro y el tipo de discurso exige, según la habilidad del autor.

El rasgo que nos parece interesante resaltar de esta primera época es la relativa madurez (o serenidad, quizá seguridad infundida por el optimismo) con que se aborda una actividad tan difícil y tan nueva como era, a primeros de siglo, la enseñanza bilingüe, en una sociedad sin ninguna experiencia propia y con una lengua que accedía entonces, por primera vez, a la escuela.

El segundo período que constituye la consolidación definitiva de la escolarización del euskara se desarrolla fundamentalmente a partir de los años 60. Si bien los inicios se remontan a finales de los 40, no es hasta los años 70 que la escolarización en euskara adquiere un volumen significativo (10 % de la población escolar primaria).

El que en los años 40 fuera Elvira Zipitria quien creara e impulsara las ikastolas, profesora que ya había ejercido antes de la guerra en uno de los centros más prestigiosos de San Sebastián, como eran las ikastolas Muñoa, (Cf. Garmendia o.c.) hizo que el modelo de normativa imperante de la posguerra fuera el mismo que antes de la guerra. Eran también las mismas publicaciones las que empezaron a utilizarse. Como ejemplo hay que citar el famoso "Xabiartxo" de I.L. Mendizabal (1937).

Sin embargo, ya a finales de los 60 y sobre todo en los 70, el movimiento de ikastolas había desbordado el círculo inicial, provocando grandes cambios a todos los niveles.

La escolarización del euskara de ser una actividad importante, pero una más dentro del resurgir cultural de los años 20, se convierte en el canalizador casi exclusivo de las aspiraciones tanto políticas como culturales de los años 60. Muchas ikastolas tuvieron como fundadores y promotores a luchadores de la causa vasca tanto o más que a padres y profesores. Casi todas las ikastolas contaban (y aún cuentan muchas) con una asociación de socios que respaldaban económica y socialmente la iniciativa. Las ikastolas canalizan en este período, casi toda la actividad cultural de muchos pueblos, que en otras condiciones no es usual asociarlo con una institución escolar: promoción de conciertos, de certámenes literarios, exposiciones de todo tipo, manifestaciones folklóricas, etc.

La otra preocupación que monopoliza la actividad cultural vasca de esta época es la definición de la norma modélica, que como hemos dicho anteriormente se manifiesta como la búsqueda de una lengua nueva.

Escolarización y norma aparecen así como dos aspectos complementarios que se refuerzan mutuamente, haciendo suponer que el logro de una correcta conjunción entre ambas va a asegurar por sí misma la recuperación del uso.

De la misma manera que el prestigio de autoridad institucional de la escuela contribuyó a aumentar el carácter autoritario de la norma, igualmente, el hecho de la escolarización está condicionando la selección de contenidos lingüísticos a partir de los cuales queda definida.

Las pautas ortográficas, la selección de formas de la declinación y de la conjugación del verbo, así como algunas opciones de tipo lexical responden a los esquemas desde los cuales se confeccionan los contenidos del currículum escolar, más que a la totalidad de las categorías de análisis desde las cuales se pretende explicar el sistema de marcas formales de la lengua.

Discusión

1. Definir la estandarización en términos de modelo único no se justifica más que a nivel de la representación del escrito: ortografía fonética y segmentación lexical.
2. La regresión constante de las zonas geográficas en las que es posible desarrollar el total de las actividades en euskara, a pesar del aumento permanente, tanto del número de neoparlantes como de los vascoparlantes alfabetizados también en euskara, pone en evidencia que la escolarización en sí no es un factor desencadenante de los mecanismos que motivan el uso. Fishman, llega a la conclusión de que el ámbito del trabajo es el más decisivo para asegurar el uso, en situaciones de lenguas minorizadas, (1986).
3. Por último, la revalorización que se está dando en los últimos años de las formas más marcadas, tanto por su origen dialectal como por las particularidades de la actividad que da lugar a dicho uso, nos están demostrando la necesidad que experimenta el hablante de dejar suficientemente explicitado en su discurso las condiciones contextuales desde las

cuales debe ser interpretado su sentido. Indirectamente este fenómeno nos pone en evidencia que la formulación de una norma modélica sin que existan usos prestigiados que hayan servido de pretexto para su configuración no tiene ningún poder de atracción para ser adoptada.

Bibliografía

- ARABA GOIRI, S. (1986): "Lecciones de ortografía del euskara bizkaino" en *Obras completas*, Buenos Aires, Sabindiar Batza, 1965.
- ARANA, P. (1872): *San Ignacio de Loyolacoaren Bicitza Lasburtua*.(*)
- ARANA, P. (1881): *Disertación sobre la ortografía Euskara*. (*)
- ASTARLOA (1883): *Discursos filosóficos sobre la lengua primitiva*. (*)
- AZKUE, R.M. (1891): *Euskal izkindea: Gramática euskara*. (*)
- AZKUE, R.M.(1896): *Proyecto para un tratado de ortografía del euskera*. (*)
- AZKUE, R.M. (1834): *Gipuzkera osotua* (El guipuzkoano perfeccionado) en *Yakintza* 18, Donostia, 1935, pp. 11 - 162.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales*, Paris, Ed. du Minuit.
- BERRENDONNER, A. (1982): *L'éternel grammairien. Etude du discours normatif*, Berne, Peter Lang.
- BLANCHE - BENVENISTE, CI. (1982): "La escritura del lenguaje dominguero", in E. FERREIRO & M. GOMEZ PALACIO (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- BRONCKART, J.P. (1987): *Fonctionnement, Normes et Connaissances. Contribution à une clarification conceptuelle*, Ponencia en II Congreso Mundial Vasco, Euskara, San Sebastián, 31 ag - 4 sept.
- BRONCKART, J.P. (1981): "Norme, code et enseignement de la langue maternelle", *L'educateur*, nº 8.
- CAMPION, A. (1884): *Gramática de los cuatro dialectos literarios de la lengua euskara*. (*)
- CAMPION, A & BROUSSAIN, P. (1920): *Informe a la Academia de la Lengua Vasca sobre Unificación del Euskera*, Bilbao, Imp. del Ave María.
- COSERIU (1952): *Sistema, norma y habla*. Montevideo.
- CHERVELLA, A. (1978): *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Paris, Payot.
- ELEIZALDE (1918): "Metodología para la restauración del euskara" en *Actas del I Congreso de Estudios Vascos, Oñate, 1918*, Bilbao, 1919-1920.

- FISHMAN, J. (1986): Comunicación en II Jornadas de Política Lingüística, organizadas por el Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritz, junio de 1986, San Sebastián.
- GARMENDIA, M.K. (1985): *Les ikastolas en Pays Basque d'Espagne. La question du bilinguisme scolaire*. Univ. de Strasbourg I, Thèse du doctorat de 3è cycle, no publicada.
- JAUREGI, G.K.P. (1935): "Pisia", Reseña bibliográfica en YAKINTZA 18, pp. 477-478.
- LABOV, W. (1969): "The logic of Nonstandard English" in P.P. GIGLIOLI, *Langage and socia, context*. London, Penguin, 1972.
- LARRAMENDI, M., S.I. (1729): *El imposible Vencido. Arte de la lengua Bascongada*. Salamanca.
- LATIEGUI DE, V. & OÑATIVIA DE D. (1983): *Euskaltzaindia, el batua y la muerte del euskera*. Tolosa, Gráficas Lorea.
- MICHELENA, L.: et al. por encargo de EUSKALTZAINDIA, *El libro blanco del euskara*, Bilbao, 1977.
- MICHELENA, L. (1982/1985): "La normalización de la forma escrita de una lengua: el caso vasco". en *Lengua e historia*, Madrid, Paraninfo.
- OLABIDE (1918): "Lexicología y lexicografía" en *Actas del I Congreso de Estudios Vascos. Oñate 1918*. Bilbao, 1919-1920.
- OLANO de ALZO, M. (1933): "Bilingüismo" en *Yakintza I*, Donostia, pp. 257-272 y 340-350.
- OLANO de ALZO, M. (1935): "Métodos usados en el estudio de la capacidad mental del niño bilingüe" en *Yakintza 18*, 425-428.
- OLANO de ALZO, M. (1936): "Orientaciones para el estudio científico del Bilingüismo en el País Vasco", *Yakintza 21*, 183-186.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. (Dir): *La lucha del euskara, Gasteiz*, 1983, Servicio Publicaciones del Gobierno Vasco.
- TRUDGILL, P. (1975): *Accent, Dialect and School*. London, Arnold.

(*) Referencias extraídas de S. Arana y Goiri, Obras completas (1965).

LA ESCOLARIZACIÓN DE LA LINGUA ASTURIANA: TRES AÑOS DE EXPERIENCIA

F. Álvarez Álvarez
F. Ferreiro Currás

Oficina de Política Lingüística del Principado de Asturias

Introducción

El objetivo de la presente comunicación es presentar una reseña sucinta de lo que ha sido y está siendo el proceso de escolarización de la lengua asturiana; dejando para una nueva ocasión los detalles y la evaluación de esta experiencia.

El renacimiento de la reivindicación lingüística en Asturias

En Junio de 1972 la asociación de "Amigos del Bable", continuadora de una tradición culturalista y filológica de apoyo a la lengua vernácula, hace un llamamiento público para realizar una asamblea regional de "todos aquellos cultivadores, simpatizantes o interesados en el Bable... con el fin de aunar criterios y esfuerzos hacia una labor común...".¹

El llamamiento tiene el efecto deseado y en noviembre del siguiente año, 1973, se celebra la I Asamblea Regional, constituyendo el evento un éxito resonante tanto por la calidad y cantidad de ponencias y comunicaciones como por la afluencia de público, joven en gran medida.

Emilio Alarcos Llorach, presidente de la Asamblea, reconocía en el acto de presentación la existencia de dos tendencias entre los asturianos interesados en su lengua: aquellos que lo consideraban "irremisiblemente" perdido y aquellos otros que lo creían "invadido de elementos alienígenas, pero firmemente arraigado"... Rehuendo ambos extremos, el profesor Alarcos proponía a la Asamblea:..."lo que debemos hacer es cultivar en nuestras gentes los dos registros lingüísticos de que disponen, y enseñarles a manejarlos distintamente y en cada momento oportuno"...²

1. I Asamblea Regional del Bable. Actas. Editora Nacional, Madrid, 1980 (p. 13).

2. Ibidem. (p. 21-22).

Las ponencias presentadas a la Asamblea coinciden en la vigencia del habla tradicional asturiana, plantean diversos aspectos de su estructura, uso y literatura y únicamente comienzan las divergencias ante su futuro como lengua; -en palabras de uno de los ponentes "¿Qué haremos con el bable?".

Reivindicación lingüística y reivindicación política

Todas las ponencias de la Asamblea hacían hincapié en la necesidad de promover las hablas autóctonas y hacer frente al progresivo deterioro a que se veía sometida la lengua en contacto con el castellano, bien a través de una escolarización obligatoria y generalizada así como también con una presencia masiva en los medios de comunicación en toda la geografía asturiana.

No es de extrañar, pues, que las conclusiones a que llegó la Asamblea se encaminaran a garantizar la vigencia del bable en la sociedad asturiana. Por orden de presentación fueron las siguientes:

- atención escolar a la lengua regional,
- conservación de la toponimia autóctona,
- cultivo de la expresión literaria,
- apoyo a su investigación,
- fomentar su presencia en los medios de comunicación y
- elaboración de una gramática comparativa de los distintos dialectos o usos dialectales.

Paralelamente a las reivindicaciones lingüísticas iban, en las conclusiones de esta Asamblea, la atención pedida para la cultura o el folklore autóctonos.

Al año siguiente (1974) se funda una asociación lingüística. "Conceyu Bable", que comienza a publicar sus opiniones en la revista ASTURIAS SEMANAL. Nació esta asociación por el énfasis que se ponía en los aspectos estrictamente lingüísticos para separarlos del folklore y el exotismo, como sucedía en las conclusiones de la ASAMBLEA.

La excelente acogida que tuvo Conceyu Bable y el impacto que sus postulados tuvieron en la sociedad asturiana le convirtieron en la fuerza aglutinante de la reivindicación lingüística y, gradualmente, de la reivindicación política

autonomista a la que los partidos políticos mayoritarios apenas presentaban apoyo ³.

Se habla de diglosia, de normalización y de planificación. En torno a Conceyu Bable se cohesionó un proyecto lingüístico para los "bables":

- en el plano lingüístico se perseguía la estandarización del corpus de la lengua (normativa ortográfica, diccionario de uso, gramática normativa y desarrollo de una lengua literaria estándar) y
- en el plano social el objetivo era la normalización de la lengua superando toda noción ruralista y folklorizante con las que estaba asociada. Se trataba de convertirla en una lengua de cultura, moderna, activa y útil por la sociedad asturiana.

Sin duda la medida "normalizadora" o de recuperación más rápida y ampliamente aceptada fuera la de la escolarización atestiguada por los miles de firmas recogidas de apoyo a esta medida. En el 1976 se celebró en Xixón una manifestación con la reivindicación "BABLE A LES ESCUELES" que aunó las voluntades de la práctica totalidad de los partidos de izquierdas.

Intentos de escolarización

El tratamiento escolar de nuestra lengua vernácula siempre estuvo restringido a una práctica individualizada y voluntarista de un sector del magisterio que incluía la "llingua" en sus programaciones. Pero este tratamiento nunca tenía una finalidad propia, sino que obedecía a otros intereses: la afición particular de erudito o folklorista por parte de algún profesor o bien por las dificultades de escolarización en castellano de los alumnos de registros lingüísticos más en conflicto ⁴.

A lo largo de los años siguientes cada vez era mayor el número de profesores de EGB que planteaban la necesidad pedagógica de la incorporación del asturiano a la enseñanza, como quedaba de manifiesto, por ejemplo, en las ponencias y conclusiones de "LES XORNAES PEDAGOXIQUES" que diver-

3. J.L. García Arias, "Informe sobre la Lengua Asturiana" en Las Lenguas Nacionales en la Administración; Valencia, 1981 (pp. 180-181).

4. Mariano Blazquez Fabián, I Asamblea Regional, (pp. 67079).

tos colectivos docentes celebraban cada año o en las encuestas de opinión realizadas ⁵.

El marco legal de la escolarización del asturiano en la actualidad

El estatuto de Autonomía

Cuando en 1981 se aprueba el Estatuto de Autonomía para Asturias se abre la posibilidad de llevar a cabo la escolarización sistemática del asturiano. En su artículo 4º, título preliminar, dice:

"El bable gozará de protección. Se promoverá su uso, su difusión en los medios de comunicación y su enseñanza...".

Bien es verdad que la redacción anterior de ese artículo hubiera facilitado esa escolarización ya que se refería al bable como "*lengua específica*" de Asturias; pero los retoques a que obligó en último término el partido del gobierno en aquel momento no lo permitieron.

La Academia de la Llingua Asturiana

Un año antes de la aprobación del Estatuto de Autonomía, en 1980, el consejo regional de Asturias (Ente Preautonómico) sentaba las bases para esa escolarización insistentemente pedida por la sociedad asturiana. Esto sucedía con la creación de la Academia de la Llingua Asturiana ⁶ entre cuyas finalidades se incluirían el estímulo de la enseñanza de la lengua y la colaboración en la formación del profesorado específico.

La creación de la Academia fue el paso definitivo para el afianzamiento del proceso de estandarización de la lengua que permitiera en el futuro su escolarización. Pronto, después de su constitución, ya editó "*normes ortográficas*".

5. Asturias. Primera Encuesta Regional. Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales. Asturlibros Ediciones, Oviedo/Uviéu 1979 (pp.4979).

6. Decreto 33/1980 B. Oficial del Consejo Regional de Asturias del 16 de Julio de 1981.

ques y entamos normativos” con lo que la codificación del corpus lingüístico planeado desde 1974 comenzaba a hacerse realidad.

El dictamen de la comisión para la realización de los estudios previos a la aprobación de un programa de fomento y promoción del bable

Se creó⁷ y formó la COMISIÓN en 1983 integrada por un representante de la Real Academia Española (Dn. Emilio Alarcos Llorach), dos de la Academia de la Llingua (Dn. X. Ll. García Arias y Dn. Xuan X. Sánchez Vicente) uno del Instituto de Estudios Asturianos (Dn. Jesús Evaristo Casariego) y otro de la Universidad de Oviedo (Dn. José Antonio Martínez) y presidida por Dn. Manuel Fernández de la Cera, Consejero de Educación Cultura y Deportes del Principado de Asturias.

Esta comisión propuso dos borradores:

- uno sobre actuaciones en los medios de comunicación y
- otro sobre escolarización del asturiano en las EEMM y en la EGB.

El borrador sobre escolarización, que era el más extenso, era un borrador de Decreto - Ley para la incorporación del asturiano o bable a la enseñanza, la escolarización obligatoria a todos los niveles para el curso 84-85 y preveía la creación de cátedras de lengua asturiana en la Facultad de Filología y en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB. Esta propuesta no prosperó.

En 1984 la Consejería de Educación llegó a un acuerdo con el MEC para que seis centros de EGB iniciaran una experiencia piloto de escolarización voluntaria de la lengua asturiana en el curso 84-85. Dicha experiencia se inició y continúa.

7. Decreto 73/1983. Boletín Oficial del Principado de Asturias y de la Provincia de 5 de Octubre de 1983.

Posteriormente se han realizado nuevas encuestas también por SADEI., en las que se confirma la opinión muy favorable de la sociedad asturiana hacia la escolarización del asturiano:

Asturias. Segunda Encuesta Regional. SADEI.

Servicio de publicaciones de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. Oviedo/Uviéu, 1984 (pp. 47-81).

Asturias.Tercera encuesta Regional. SADEI. Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias, Oviedo/Uviéu, 1987 (pp.101-226).

La oficina piloto de promoción, seguimiento y control de las actuaciones en política llingüística

El convenio de cooperación entre el MEC y la Consejería preveía la constitución de una Comisión Mixta que hiciera seguimiento de la experiencia de escolarización, quedando la misma al margen de los cauces normales de inspección y seguimiento del MEC en Asturias. Esta indefinición administrativa obligó, al finalizar el curso 84-85, al Gobierno asturiano a crear un órgano que asumiera esa responsabilidad, junto a otras necesarias para un desarrollo armónico en un proceso de normalización del asturiano ⁸.

De esta forma el Principado de Asturias se dotaba de la infraestructura que le permitiría desarrollar cualquier planificación que se planteara en política lingüística: por un lado la Academia de la Llingua, creada y financiada por el Principado, para garantizar la estandarización de la lengua y por otro la Oficina de Promoción, Seguimiento y Control de las actuaciones en Política Lingüística, como unidad administrativa (en el marco de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes), responsable de aquellas actuaciones en política lingüística aprobadas por el Gobierno Asturiano.

Las actuaciones de la OPLL se han centrado en sus dos años de existencia en la escolarización del asturiano, fomentándola y apoyándola. En el nuevo curso se abren nuevos frentes, como son normalización y difusión.

La sección de escolarización atiende al seguimiento directo de la enseñanza reglada de la llingua asturiana, la coordinación con los servicios correspondientes del MEC, el apoyo y asesoramiento del profesorado de llingua asturiana y la investigación didáctica.

La realidad de la escolarización

Curso	84-85	6 centros piloto
	85-86	10 " " , 20 experimentales
	86-87	24 más experimentales
Alumnos	84-85	en seis centros piloto de 2.445 alumnos de 3º a 8º de EGB escogieron bable 1.351 (55-25%)

8. Decreto 104/1985 de 17 de Octubre Boletín Oficial del Principado de Asturias y de la Provincia 7 de Noviembre de 1985.

Alumnos	85-86	en diez centros piloto de 4.005 alumnos esco- gen bable 2.722 (67'96 %) 20 experimentales: 65'08 %
Alumnos	86-87	en diez centros piloto de 4.298 alumnos esco- gen bable 3.061 (71'21 %)

En este curso pasado teníamos escolarizados en los 54 centros 5.123 escolinos en llingua asturiana.

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado corre a cargo de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes a través de cursos de verano para enseñantes, organizados y diseñados por la Academia de la Llingua Asturiana y subvencionados por la Oficina de Política llingüística. El primero se celebró en el verano del 83 y se han repetido todos los años.

En la actualidad tenemos un total de 300 profesores titulados en llingua asturiana.

Aparte de estos cursos de verano tenemos los cursos de Perfeccionamiento y reciclaje en régimen de internado, tres días cada trimestre, a los que asisten los más de 100 profesores que ahora mismo están impartiendo clases de asturiano en alguno de los 85 centros experimentales en el presente curso escolar y 10 centros piloto.

El perfeccionamiento, además de lo anteriormente dicho, en este curso, se va a llevar a cabo en colaboración con los CEP, según el acuerdo o convenio que se firmó con el MEC.

Previsiones

En el presente curso continúan los 10 centros piloto con escolarización de la llingua asturiana desde el curso 3º hasta el 8º de EGB. Además tendremos

85 centros que llamamos experimentales que imparten la llingua en 3º y progresivamente, año tras año, se seguirá extendiendo hasta el curso 8º.

Para cubrir estas necesidades son necesarios 115 profesores, repartidos entre colegios de 8 o más unidades y escuelas unitarias.

Hemos empezado este año la escolarización en BUP y FP. Se va a hacer la experiencia en tres institutos de BUP (uno de reforma) y en uno de FP. Se procuró implantarlo en Centros que recogieran alumnos de EGB que fueron piloto de Llingua asturiana, y que pasaron a las EEMM.

El futuro de la escolarización del asturiano

Nos planteamos llevar a cabo:

a. La generalización de la escolarización de forma que se haga realidad la posibilidad de que todo niño asturiano pueda recibir clases de su lengua, esté en el nivel que esté. Así se ampliará la escolarización, de forma experimental al preescolar y C.I. de EGB.

b. Se mantendrá, mientras tanto no se altere el marco legal, el principio de voluntariedad del aprendizaje, establecido en el Estatuto de Autonomía. Se mantiene a todos los efectos, sin que ello suponga discriminación para el que recibe las clases ni para el que opta por no recibirlas. El principio de voluntariedad se apoya en el derecho que concede el Estatuto de Autonomía para Asturias a todos los alumnos que quieran recibir clases de bable: ello no supondrá, en ninguno de los casos, que se pierda o se discrimine en otras materias en las que sus compañeros podrían avanzar mientras ellos asistían a clases de llingua.

Así es que este principio obliga a un gran esfuerzo económico para una autonomía como el Principado de Asturias: tanto por el desdoble de clases, como por el aumento del profesorado, al solicitar cada año más Centros de enseñanza.

c. Formación de alumnos.

En dos vertientes: por un lado la formación de los padres de los alumnos que optaron por la clase de llingua asturiana y por otro, de las personas que, aun hablando asturiano, no tienen un dominio de la lectura ni de la escritura en lengua vernácula. Todo ello, asimismo como con-

cienciación de que la llingua no es un medio de comunicación rural ni folklorista sino que puede llegar a tener el prestigio que anteriormente se le negó.

d. Universidad.

Creemos que la llingua asturiana tendrá su lugar, dentro de la sociedad asturiana, en la medida en que la universidad se haga cargo de la investigación y formación del profesorado.

El presidente del Gobierno del Principado de Asturias, en el día de Les Lletres Asturianas, hizo hincapié en la necesidad de que la especialidad de llingua entrara en la Universidad, siempre con el respeto a la independencia y autonomía de ésta.

e. Encuestas.

Para un conocimiento serio del resultado de la escolarización y de la captación, por parte de la sociedad asturiana, de la llingua, se tienen en proyecto dos encuestas-valoración:

- psicolingüística y

- evaluación de la experiencia de escolarización.

Por un lado se pretende lograr el grado de aceptación y de interferencia que puede existir entre los bable-parlantes y los castellanoparlantes y, por otro, una encuesta en la que se obtengan datos sobre los progresos (positivos o negativos) de los alumnos que terminan un ciclo de escolarización de la llingua asturiana.

f. Hasta el presente curso escolar se ha dotado a los centros del material escolar indispensable. Y esta política será la que se siga en el futuro inmediato, si bien se quiere potenciar la adquisición de libros de lectura por parte de los alumnos, como medio para motivar a la sociedad en la lectura de la llingua asturiana.

Bibliografía

I Asamblea Regional (Celebración) (1973).

"*Asturies Semanal*", 4 Trimestre "Conceyu Bable" (1974).

GARCÍA ARIAS, J.L.(1975): *Bable y Regionalismo*, "Conceyu Bable".

GARCÍA ARIAS, J.L. (1976): *Llingua y Sociedá Asturiana*.

SÁNCHEZ VICENTE, X.X. (1976): Prólogo al *Diccionario Castellano-Bable* de Elena F. Poch.

- NEIRA, J (1976): *El Bable: Estructura e Historia*, (Ayalga).
- CASTAÑÓN, C.D. (1976): *La Literatura Asturiana en Bable*. Ayalga.
 "Les Fueyes Informatives", boletín de Conceyu-Bable (1976).
 "El Glayú", revista; Uviéu (1976?).
 "Secha", revista; Barcelona.
- XABEL ÁLVAREZ, L. (1977): "La llingua asturiana anguaño", *I Conceyu asturianu de profesionales*. Uviéu.
- GARCÍA ARIAS, J.L. (1978): "Entramu" a *Camín del Cumal Fonderu* de Manuel Asur.
 "Llingua y Cultura: propuestas culturales al autogobiernu d'Asturies". Conceyu Bable, Mieres, (1978).
- SANCHEZ VICENTE, X.X. (1979): *Esvilla de poesíes na Llingua Asturiana*.
- CANO, CONDE, GARCÍA y GARCÍA (1979): *Gramática Bable*.
- ÁLVAREZ, L.X. (1980): "La normalización llingüística: cómo y porqué facela?", en *Estudios y Trabajos del Seminariu de Llingua asturiana*, II.
- RUIZ DE LA PEÑA, A. (1980): "La literatura en Bable: hitos de una frustración", en *EE. y TT. del Seminariu de Llingua Asturiana II*.

MULTILINGÜISMO Y EDUCACIÓN: LA SITUACIÓN HOLANDESA (*)

Sjef Stijnen

Open University Heerlen, The Netherlands

Ton Vallen

Tilburg University, The Netherlands

Introducción: diversidad lingüística en los Países Bajos

Como se puede esperar, el holandés estándar es la variedad lingüística con mayor prestigio social en los Países Bajos. Tiene el mayor número de hablantes y se usa en la mayoría de las funciones públicas. Sin embargo, para muchos de los habitantes de los Países Bajos, el holandés estándar no es la lengua de la primera socialización: lo aprenden y lo usan al nivel que sea, como segundo lenguaje. Esto se aplica no sólo a grandes grupos de hablantes pertenecientes a las minorías no indígenas que por diversas razones - principalmente económicas- han escogido los Países Bajos, y especialmente sus grandes ciudades y áreas industriales, como su lugar de residencia temporal o permanente. Es también el caso de los hablantes de dialectos o variedades lingüísticas indígenas regionales y sociales.

Variación lingüística indígena en los Países Bajos

Recientemente, Donaldson (1983) y, desde una perspectiva sociolingüística, Van Hout (1984) y Hagen & Giesbers (1988) han realizado revisiones de los dialectos indígenas hablados en el área de habla del holandés (i.e. Países Bajos y Flandes). En lo que concierne a la naturaleza de los dialectos del holandés, se debería enfatizar que, aunque los dialectos próximos muestran sólo diferencias insignificativas y son por tanto mutuamente inteligibles, a través de distancias mayores, rápidamente debienen mutuamente ininteligibles a causa de la acumulación de diferencias en todos los niveles del sistema lingüístico. Estamos de acuerdo con Van Hout (1984) en que las diferencias

(*) Una versión detallada de este artículo será publicada en *Language and Education*.

estructurales entre los dialectos del holandés son más comparables a la diversidad lingüística indígena encontrada en Alemania, Francia, Italia, y otros países europeos, que a la encontrada en los Estados Unidos, Canadá, o el Reino Unido.

A causa de la gradualidad de las transiciones lingüísticas, es bastante difícil, si no imposible, obtener una clasificación concisa de los dialectos dentro del área de habla del holandés. En términos generales, cuanto mayor es la distancia geográfica entre ciertos dialectos y los dialectos holandeses centrales (lingüísticamente los más afines al idioma estándar holandés), más diferencias existen entre ese dialecto y la lengua estándar holandesa.

Aparte del holandés estándar, sólo una variedad lingüística regional en los Países Bajos tiene estatus de idioma oficial: el frisio. El frisio, que consta a su vez de diversos dialectos, puede ser contemplado actualmente como un idioma indígena minoritario. Próximo al holandés estándar y a los dialectos del holandés (sajón), el frisio (y los dialectos frisios) es hablado hoy en día como un idioma familiar por más del 60 % de los 600.000 habitantes de la provincia de Frisia (ver Van der Plank, 1985). El reconocimiento político del frisio como idioma oficial tiene importantes consecuencias para la posición de este idioma en la legislación educacional y la práctica educativa en la provincia de Frisia. Este se hará obvio más adelante en esta contribución.

A pesar del hecho de que difícilmente se encuentra una investigación holandesa fiable a este respecto, parece razonable asumir que cerca del 50 % de los escolares holandeses de primera etapa y cerca del 60 % del resto de la población, usan un dialecto holandés, el frisio, o un dialecto frisio, como su idioma principal. Desde luego, esto no significa que los hablantes de estas variedades lingüísticas no tengan ningún dominio del lenguaje estándar, ni que el 40 % restante tenga un dominio completo del idioma estándar en su más pura forma en todos los niveles del sistema lingüístico. Al contrario, los hablantes de dialectos no estándar o del frisio son normalmente también, hasta un cierto nivel, hablantes del holandés estándar. Por otra parte, un número creciente de gente habla una variedad que está en algún sitio entre el dialecto y el idioma estándar: hablan el idioma estándar con algunas características dialectales o el dialecto con características del idioma estándar.

La situación holandesa respecto al dialecto y al idioma estándar es un ejemplo típico de diglosia en el sentido del término de Fishman (1971: 286-299): dos variedades lingüísticas funcionando una al lado de otra en distribución complementaria. Ocasionalmente, estas diferencias causan problemas a los hablantes no estándar, particularmente en aquellas situaciones en las que se requiere la variedad de alto prestigio. La educación es una de estas situaciones.

La variación lingüística no indígena en los Países Bajos

Como en otros países de Europa occidental, también en los Países Bajos el número de inmigrantes en cualquier época, parece corresponderse estrechamente con la relativa prosperidad económica y cultural. A partir de investigaciones históricas sobre este tema, puede colegirse que en la famosa 'Edad de Oro' holandesa (siglo XVII), alrededor del 10 % de la población de los Países Bajos eran de origen extranjero. En los siguientes siglos, mucho menos prósperos, el número de inmigrantes declinó hasta un nivel 1 % durante los períodos entre 1890 y 1910, y entre 1947 y 1960. Con el resurgir económico de los años 60 y 70, el porcentaje ascendió de nuevo: desde un 2 % en 1971 hasta un 3 % y casi 4 % en 1987.

Sin embargo, estas cifras provienen de informes gubernamentales y de varias publicaciones del Departamento Central de Estadística (CBS), en los Países Bajos, y por lo tanto sólo son aplicables a residentes sin ciudadanía holandesa. Así, no incluyen a la mayoría de los inmigrantes de antiguas colonias holandesas (Surinam, Antillas holandesas, islas Molucas). Lo mismo vale para gente de las antiguas Indias holandesas (la actual República de Indonesia), prácticamente todos de nacionalidad holandesa. Su número, y el número de surinameses, antillanos, moluqueños, y, en cierto grado, chinos, sólo puede ser estimado.

En resumen, de los más de 14.6 millones de habitantes de los Países Bajos, más de 1 millón pertenecen a los grupos no-indígenas minoritarios, i.e. alrededor del 7 % de la actual población holandesa.

Combinando anteriores publicaciones, tales como Extra & Vallen (1985, 1988) y Appel (1986) con las más recientes estadísticas del CBS (1986), po-

demos distinguir cinco principales conjuntos de grupos étnicos minoritarios no-indígenas:

- 1.- Alrededor de 530.000 personas cuyos orígenes se sitúan en antiguas colonias holandesas (Surinam [202.000], Antillas Holandesas [50.000], y las antiguas Indias Holandesas [275.000]). Dentro del último grupo, los moluqueños (42.000) adquieren una posición especial, no sólo desde una perspectiva étnica, cultural y religiosa, sino también por su 'repatriación' involuntaria a los Países Bajos en 1951 y por el hecho de que muchos de ellos son apátridas.
- 2.- Aproximadamente 350.000 personas de países mediterráneos. En los años 60 y 70 la mayoría de ellas vinieron de Turquía (162.000) y Marruecos (124.000) como trabajadores extranjeros. Están también, pero mucho más pequeños, grupos de España, Italia, Yugoslavia, Portugal (incluidas las islas Cabo Verde), Grecia, y Túnez, que totalizan 64.000 habitantes.
- 3.- Aproximadamente 30.000 refugiados políticos de varios países tales como Hungría, Checoslovaquia, Polonia, Chile, Vietnam, Srilanka, Turquía (Cristianos turcos y armenios), y otros países (principalmente latino y centro americanos).
- 4.- Cerca de 30.000 chinos de varios países tales como la República Popular China, Taiwan, Malasia, Singapur, Hong-kong.
- 5.- Un grupo más bien heterogéneo de 200.000 inmigrantes de otros países de Europa occidental, América, Asia, Oceanía y África, tanto como nómadas y gitanos.

Sin duda, esta heterogeneidad de grupos étnicos minoritarios no-indígenas en los Países Bajos está estrechamente relacionada con una gran diversidad de variedades lingüísticas habladas por y dentro de estos grupos. Por desgracia, sin embargo, apenas es accesible ningún resultado de investigaciones fiables relativas a la diversidad lingüística dentro de los deferentes grupos no-indígenas en los Países Bajos. Debemos por lo tanto restringirnos a sólo unos pocos ejemplos. Los marroquíes pueden ser hablantes del árabe-marroquí, del berebere, o de variedades beduinas. Los surinameses pueden ser hablantes de sranan tongo, hindustaní sarnami, malayo javanés, hakka, lenguas indias, o holandés surinamés. Los chinos pueden, por ejemplo, ser hablantes de mandarín, cantonés, wenzhov, variedades lingüísticas de Shanghai, etc.

Diversidad lingüística y legislación educativa holandesa

Podemos asumir razonablemente que entre el 50 y 60 % de estudiantes dentro del sistema educativo holandés, tienen una variedad lingüística indígena o no-indígena como su primer idioma. Así, la mayoría de estudiantes holandeses experimentan una discrepancia entre el idioma familiar y el idioma escolar: como ya se ha mencionado, tiene que aprender el idioma holandés estándar como un segundo idioma.

A pesar de la complicada situación lingüística en los Países Bajos, sólo unos pocos artículos y párrafos en la legislación educativa holandesa tratan de la enseñanza en una sociedad multilingüística. Reglamentos respecto a los dialectos holandeses se encuentran en el Acta de Educación Primaria Holandesa de 1937; una referencia al idioma frisio fué hecha por primera vez en 1955. Las más recientes versiones de estas leyes datan de 1980 y están en vigor desde 1985. Ahora también incluyen declaraciones sobre lenguas no-indígenas minoritarias. De acuerdo con Kroon & Sturm (1985), los más importantes artículos legales respecto al frisio y dialectos indígenas holandeses, pueden ser parafraseados como sigue:

- Además del holandés estándar, en todas las escuelas en la provincia de Friesland tiene que ser impartida enseñanza en lengua frisio, a menos que, a petición de las autoridades pertinentes, las autoridades provinciales hayan concedido exención de esta obligación.
- Dondequiera que el frisio o un dialecto sea usado activamente además del holandés estándar, estas variedades lingüísticas pueden ser también empleadas como un medio de enseñanza.

Desde 1980, el frisio ha sido una asignatura *obligatoria* y un medio opcional de enseñanza en todas las escuelas primarias en la provincia de Friesland que no están excluidas de esta obligación. En la educación secundaria el Movimiento Frisio desearía que la situación fuera la misma que en la educación primaria, pero hasta ahora, la legislación permite el frisio en este nivel educacional sólo como una asignatura no obligatoria en los tres primeros años. Otra restricción es que por lo menos 20 estudiantes asistentes a una escuela deben escoger esta asignatura dentro del término de un año o dentro de dos términos consecutivos.

Como ya se ha mencionado, los dialectos holandeses indígenas pueden ser usados como un medio de enseñanza en la educación primaria. Los dialectos indígenas no pueden ser enseñados como una asignatura en la educación primaria, mientras que no existe legislación sobre el uso de esas variedades en la educación secundaria.

Con respecto a las variedades lingüísticas no indígenas en la educación primaria, la ley, para facilitar la transición y adaptación a la educación holandesa para los alumnos no-indígenas, permite que sea usado el lenguaje del país de origen como un medio de enseñanza. Las variedades lingüísticas no indígenas también pueden ser enseñadas en la educación primaria como una asignatura *opcional*, pero sólo bajo ciertas condiciones, principalmente restrictivas:

- Las autoridades escolares pertinentes pueden decidir hacer de la enseñanza en la lengua y cultura del país de origen parte del currículum, pero esta opción no existe para todos los estudiantes de grupos minoritarios no-indígenas (no existe, por ejemplo para los alumnos chinos, surinameses, y antillanos).
- A las clases con este tipo de enseñanza también pueden asistir alumnos de otras escuelas, si este tipo de instrucción es imposible o inasequible en sus escuelas.
- A los niños de minoría no-indígenas sólo se les pide recibir instrucción en la lengua y cultura de su país de origen si sus padres lo desean.
- Del tiempo dedicado a este tipo de enseñanza (máximo de 5 horas por semana), a lo sumo son 2,5 horas las que se consideran parte del número mínimo de horas de instrucción requeridas por semana para los alumnos de escuelas primarias.

Como es evidente, existen varias diferencias en el tratamiento del Acta de Educación Primaria de, por una parte, el frisio como una lengua indígena minoritaria y, por otra parte, su tratamiento de los dialectos indígenas holandeses y las lenguas no-indígenas minoritarias. Estamos de acuerdo con Kroon & Sturm (1985) en que esta diferencias, en el fondo, parecen basarse en criterios más bien políticos que psicológicos, lingüísticos, o educativos. Mientras hay muchos más hablantes de dialectos indígenas holandeses y lenguas no-indígenas minoritarias que hablantes de frisio, y mucha más evidencia empírica indicando problemas educativos en niños inmigrantes y, en un

grado mucho menor, en hablantes de dialectos que en alumnos frisios, sólo el frisio tiene el estatus de una asignatura obligatoria.

En la educación secundaria existen incluso más restricciones en la enseñanza del idioma materno de los estudiantes de minorías no-indígenas que en la escuela primaria. Aparte de las restricciones similares a las de la educación primaria, sólo los estudiantes turcos y marroquíes pueden seguir educación en lengua materna en el nivel secundario como una asignatura no-obligatoria. Las regulaciones temporales y las oportunidades para examinarse se fijarán durante este año escolar.

Por lo que se refiere a la educación universitaria, no existe legislación específica o facilidades especiales para los hablantes de lenguas minoritarias. En términos generales, se supone que todos los estudiantes universitarios tienen un dominio de la lengua holandesa que es suficiente para pasar con éxito pruebas y exámenes. En particular, la mayoría de los hablantes de lenguas minoritarias no-indígenas, no tiene tal alto dominio del holandés estándar. Se ven obligados a recibir algunos cursos especiales de holandés estándar para participar en los cursos académicos y aumentar sus oportunidades de finalizar sus estudios.

Participación y éxito de los estudiantes de minorías en la educación holandesa

La educación y el éxito educativo juegan un papel principal en el proceso de emancipación de los grupos minoritarios indígenas y no-indígenas. Aunque esta intuición es generalmente aceptada en los Países Bajos, no se dispone de estudios ni cifras a nivel nacional sobre la participación de los hablantes de dialectos holandeses y los hablantes de frisio en los diferentes niveles y en los varios tipos de sistema educativo holandés. En nuestra opinión, esto puede ser debido al bajo prestigio nacional de estas variedades lingüísticas y al menor efecto que tiene sobre el éxito académico el habla de un dialecto comparado con factores tales como medio social, motivación, etc. Sin embargo, en los Países Bajos, existe una alta correlación entre dialecto y bajo estatus social. Por tanto, el importante papel del medio social en el logro educativo puede provenir parcialmente del entorno lingüístico. Nuestra anterior investigación en el área del Kerkrade, una región en la que se habla un dia-

lecto muy resistente (Stijnen & Vallen, 1981), muestra que la participación en la educación secundaria general era inferior en más de un 3 % al nivel nacional en esta área durante el período 1973-1977, y que las diferencias en los resultados escolares entre hablantes de dialecto y hablantes de holandés estándar tienen la misma diferencia de magnitud tanto en alto como en bajo medio social. Esto significa que el status social no puede compensar el trasfondo lingüístico y que los hablantes de dialecto de bajo mediosocial están doblemente en desventaja tanto por su ambiente social como lingüístico.

Weltens et al. (1982) también encontraron un menor grado de participación de los hablantes de dialecto en la educación secundaria general en la ciudad de Maastricht. También descubrieron que los maestros dan a los hablantes de dialecto menos recomendaciones para el nivel secundario, y que los hablantes de dialecto necesitan tener mejores calificaciones que los hablantes de la lengua estándar para entrar en el instituto.

Las cifras sobre la participación de los estudiantes de minorías no indígenas en los diferentes niveles y en los varios tipos del sistema educacional holandés, son suministradas anualmente en los Países Bajos por el Departamento Central de Estadísticas (CBS). De acuerdo con estas estadísticas oficiales de los cursos 1984/85, 1985/86, estaban matriculados en el sistema educacional holandés cerca de 135.000 estudiantes no-indígenas, i.e. sobre el 4 % de la población escolar total. A partir de estas estadísticas del CBS, pueden extraerse muchas conclusiones.

- 1.- El incremento en el número de niños de minorías no indígenas en la educación especial es muy notable. Mientras la población total muestra un incremento de aproximadamente un 1 %, la población no-indígena aumentó sobre un 23,4 %. Este crecimiento pudo estar causado por una momentánea infrarepresentación de los niños no-indígenas en este tipo de educación. En el curso 1985/86, el 6,3 % de los alumnos indígenas holandeses eran remitidos a la educación especial, mientras la proporción de alumnos no-indígenas remitidos fue de 5,8 %. Sin embargo, la proporción de remisiones de los últimos en las grandes ciudades fue mucho mayor que la media nacional (a veces más del 10 %). Esta tendencia ha existido durante algunos años. Si continúa, los alumnos no-indígenas muy pronto estarán suprarrepresentados en la educación especial.

- 2.- En los Países Bajos no existe un sistema secundario escolar integrado a nivel nacional como en los Estados Unidos y Suiza. En lugar de eso, la educación secundaria consiste en diferentes tipos de escuelas. Una de ellas (LBO: Formación Profesional de primer grado), prepara para profesiones manuales y de pequeños comerciantes. Otras (nivel AVO) suministran una primera etapa general de bachillerato (MAVO), preparan para profesiones 'superiores' (HAVO), o suministran educación pre-universitaria (Atheneum/Gymnasium). Los estudiantes de minorías no-indígenas están subrepresentados en el nivel AVO en la educación secundaria (obligatoria) y están por lo tanto suprarrepresentados en el nivel LBO (comparado con las cifras de estudiantes indígenas). Los porcentajes para ambos grupos, en ambos niveles educativos, y ambos cursos escolares, son:

	1984/85		1985/86	
	AVO	LBO	AVO	LBO
Indígenas	68,9	31,1	69,9	30,1
No-indígenas	48,8	51,2	51,6	48,4

TABLA 1: *Proporción de participación (en %) de estudiantes indígenas y no-indígenas en los niveles AVO y LBO en los cursos 1984/85 y 1985/86.*

Es importante señalar (como podemos deducir a partir de la Tabla 1) que la proporción de estudiantes no-indígenas participantes en el nivel AVO se ha incrementado levemente (2,8 %) en los dos cursos mencionados.

Los porcentajes en la Tabla 1 son cifras medias. Para los turcos y marroquí (i.e. 59 % del número total de niños de minorías no-indígenas en las estadísticas oficiales holandesas), la situación es mucho más desequilibrada que para los otros grupos: ambos grupos étnicos minoritarios participan en un 35 % en el nivel AVO y en un 65 % en el nivel LBO. Los porcentajes para los niños no-indígenas de otros países de la CE son a la inversa: 74 % AVO y 26 % LBO.

- 3.- Afortunadamente, el número de estudiantes no-indígenas en la educación secundaria y Formación Profesional de segundo grado parece estar aumentado en una relación proporcionalmente mayor que el nú-

mero de estudiantes indígenas en estos niveles educativos. Sin embargo, esto no se traslada al nivel universitario. La proporción de estudiantes no-indígenas en las universidades holandesas es el menor de Europa occidental. Parece que la Universidad Abierta Holandesa (Dutch Open University), que se puso en marcha en 1985, podría derribar algunas barreras para este grupo de estudiantes: el porcentaje de estudiantes no-indígenas es algo mayor que el de otras universidades (2,9 %). Aunque no tenemos cifras comparables de las otras universidades, son interesantes las proporciones de estudiantes no-indígenas de la Open University para cursos (no orientados en primera instancia hacia la lengua) como Ciencias Naturales (5%) y Ciencias Técnicas (7%).

Enfoques didácticos de la variación lingüística

Un gran número de factores determinan el éxito educativo. Algunos de estos factores funcionan principalmente a nivel individual (por ejemplo medio social, edad, o grupo étnico de pertenencia), otros a nivel de grupo (condiciones de enseñanza y materiales de enseñanza, porcentaje de niños no-indígenas en la clase, etc...). Dentro del marco de esta contribución, debemos, por supuesto, concentrarnos principalmente en la relación entre multilingüismo y éxito educacional.

Podemos distinguir cuatro modelos didácticos para la enseñanza de la lengua en ambientes multilingües: segregación, asimilación, transición y conservación.

La segregación es un modelo L1 encontrado en situaciones de enseñanza orientadas principalmente hacia la separación o vuelta al país de origen. El modelo de asimilación L2 es el más frecuente en los Países Bajos. Es usado en situaciones de enseñanza monolingüe y en situaciones con baja concentración de lenguas minoritarias indígenas o no-indígenas. El modelo de transición L1 / L2 es recomendado a menudo para las situaciones de enseñanza con alta concentración del hablante de lenguas minoritarias indígenas o no-indígenas. El modelo de conservación L1 / L2 es defendido frecuentemente por los mismos grupos minoritarios y por diversos lingüistas y educadores que ven el mantenimiento y desarrollo de L1 tanto como una meta en sí

misma como una condición necesaria para la adquisición exitosa de L2. En los Países Bajos, como hemos visto, los frisios son el único grupo lingüístico minoritario que ha tenido éxito en convertir esta petición en Ley.

Discutiremos ahora estos cuatro modelos didácticos a la luz del éxito educativo de los estudiantes de lenguas minoritarias usando los resultados de la investigación holandesa en este campo durante los últimos diez años.

Segregación

Este modelo apenas es usado en los Países Bajos. Sólo existen un pequeño número de escuelas para hijos de diplomáticos y otras así llamadas escuelas internacionales, que usan el inglés como la lengua más importante. Algunos subgrupos dentro de los grupos minoritarios no-indígenas también prefieren este modelo para mantener su idioma y cultura principal, principalmente con vistas a volver al país de origen. Actualmente, por ejemplo, esta preferencia ha dado lugar a tres escuelas turcas y dos indús en los Países Bajos. No disponemos de evidencia investigacional con respecto al éxito de este modelo.

Asimilación

El modelo de inmersión L2 es usado muy frecuentemente en los Países Bajos. Los efectos de este enfoque han sido investigados a fondo. En general, podemos concluir que los resultados escolares conseguidos dentro de este modelo son menos favorables para los hablantes de variedades lingüísticas no-indígenas y los hablantes de dialectos indígenas.

No examinaremos aquí el fallo del modelo de asimilación para los niños no-indígenas, aunque existen una serie de evidencias empíricas. Nos limitaremos a la observación general de que la mayoría de los alumnos no-indígenas cumplen pobremente en casi todos los niveles en todos los tipos del fuertemente monolingüe sistema educativo holandés L2-orientado.

Con respecto a la investigación sobre los niños indígenas, podemos mencionar el Proyecto Kerkrade, el cual llevamos a cabo a finales de los setenta y

principios de los ochenta. Este proyecto de investigación a gran escala sobre dialecto y educación fué un estudio sociolingüístico y educacional de los problemas de los alumnos de enseñanza primaria hablantes de dialecto en Kerkrade, una ciudad en la parte sur de la provincia de Limburg. La mayoría de los habitantes hablan un dialecto muy resistente, que es considerablemente diferente vis-à-vis del holandés estándar.

En general, los hablantes de dialecto ocupaban una posición menos favorable en varios de los resultados escolares comparados con hablantes de holandés estándar. Esto vale especialmente para su dominio gramatical y comunicativo de la lengua estándar y su participación en interacciones verbales en el aula. También encontramos diferencias respecto a las actitudes de ambos grupos de alumnos y sus maestros. Los hablantes de dialecto en las formas superiores de la escuela primaria, por ejemplo, mostraban sentimientos negativos acerca del uso del idioma familiar en el aula. También tenemos motivos para creer que las evaluaciones de los maestros están influidas por sus actitudes (lingüísticas). Existe evidencia de esto, por ejemplo, en los resultados de un test múltiple de juicio global sobre un corpus de textos escritos por un grupo de maestros de Kerkrade en tercer y sexto grado. Estos maestros no estaban familiarizados con la lengua materna de los alumnos (hablantes de dialecto y hablantes de lengua estándar). Los resultados no mostraron ninguna diferencia entre los dos grupos lingüísticos, mientras en otras situaciones y en otros temas, maestros familiarizados con el entorno lingüístico de los alumnos, evaluaban a los hablantes de dialecto como inferiores comparados con los hablantes de lengua estándar. Después de la investigación Kerkrade, la última etapa del proyecto comprendía un proyecto de desarrollo de un currículum transicional bilingüe basado en los resultados de las dos primeras etapas.

Transición y mantenimiento

Debe prestarse atención aquí al Proyecto Friesland. Este estudio investigó el éxito educativo de los alumnos de enseñanza primaria que usan el frisio como su lengua familiar y recibieron enseñanza en frisio como un tema escolar adicional, en contraste con un grupo de alumnos monolingües hablantes de holandés en la provincia de Utrecht. El resultado principal del proyecto fué que los dos grupos de niños no presentan diferencias con respecto a la

habilidad en la lectura y escritura en holandés estándar en los tres primeros años de escuela primaria. Así, la enseñanza adicional en frisio, y consecuentemente la menor cantidad de tiempo dedicada a aprender holandés, no dañan el nivel de dominio del holandés estándar (Wijnstra, 1980).

Respecto a la tercera etapa del Proyecto Kerkrade, también podemos concluir que una mayor atención por L1 en el aula de ninguna manera afecta negativamente los resultados generales al final de la escolarización primaria, como ha sido medido por el test final de la escuela elemental desarrollado por el Instituto Nacional de Medidas Educativas (CITO). De hecho, existe una tendencia hacia mejores puntuaciones. Adicionalmente, podríamos mencionar que los niños hablantes de dialecto manifiestan sentirse más cómodos en el aula una vez que se les permitió usar su lengua familiar (Kuijper, Stijnen & Van de Hoogen, 1983).

Por lo que se refiere a los hablantes de lenguas minoritarias no-indígenas, la investigación en los Países Bajos ha sido dirigida principalmente sobre la adquisición del holandés como una segunda lengua por parte de los niños.

Van Esch (1983) llevó a cabo el único estudio representativo de ámbito nacional sobre relación entre el dominio en la segunda lengua y el éxito escolar de los estudiantes de minorías no-indígenas en los Países Bajos. Investigó la relación entre el dominio oral de la lengua holandesa de los niños no-indígenas y sus puntuaciones en las pruebas finales de la escuela primaria del CITO. 1271 alumnos de 342 escuelas tomaron parte en este estudio. Desafortunadamente, el estudio no midió directamente el dominio lingüístico oral del holandés: se pidió a los maestros que calificaran el dominio L2 de cada alumno sobre una escala de cinco puntos. Aunque el estudio estableció el dominio oral de la lengua holandesa en una forma más bien subjetiva e indirecta, podemos concluir que esta habilidad juega un importante papel en las puntuaciones de la prueba: evidentemente existe una fuerte relación entre el nivel de dominio de la lengua holandesa y las puntuaciones de las pruebas. Las puntuaciones en la prueba CITO juegan un importante papel en el proceso de remitir a los alumnos de primaria a los diferentes tipos de educación secundaria. Los resultados de Van Esch están confirmados por algunos estudios menores (De Jong, 1987, De Jong et al., 1987). Este año, se realizará un nuevo y más avanzado estudio de ámbito nacional sobre la relación entre habilidad en una segunda lengua y éxito escolar. Los primeros resultados estarán disponibles en 1988.

Por lo que se refiere a la adquisición del holandés como una segunda lengua, Appel (1984), en un estudio longitudinal, comparó la adquisición del holandés por 24 niños inmigrantes turcos y marroquí (6 - 12 años), que participaban en un programa bilingüe transicional experimental que incluía una considerable cantidad de enseñanza de primera lengua, con los resultados de la investigación sobre adquisición de L2 de 33 alumnos no-indígenas en clases de escuela ordinaria con apenas ninguna enseñanza de L1. Concluye que, en general, la enseñanza de L1 no daña o impide la adquisición de una segunda lengua; incluso podría estimular y crear condiciones facilitadoras para el aprendizaje de la lengua mayoritaria.

Teunissen (1986) informa acerca de su investigación sobre los efectos de un programa educativo bicultural bilingüe para niños inmigrantes turcos y marroquí en el primer y segundo grado de escuela primaria. Extrae la misma conclusión que Appel: "La conclusión práctica más importante para la práctica educativa fué que los programas biculturales bilingües (simultáneos) para niños representan una solución viable para muchas situaciones en la educación de niños inmigrantes de segunda generación" (Teunissen, 1986: 308).

Verhoven (1987) comparó los resultados de alfabetización¹ en un contexto de sumersión L2 con los de alfabetización en dos programas transicionales (alrededor de 100 niños turcos y 40 holandeses). Además, examinó los resultados de dos experimentos a pequeña escala en la enseñanza alfabetizadora transicional. Encontró que un fuerte énfasis sobre la instrucción en L1 no llevó a ningún retraso en el dominio L2 oral y escrito. Comparados con los niños en el programa de sumersión, los niños en las clases transicionales tendían a obtener mejores resultados de alfabetización en L1, mientras que los resultados de alfabetización L2 de los dos grupos eran altamente similares. Sin embargo, el enfoque transicional tendía a fomentar una orientación más positiva hacia la cultura de la minoría y una más fuerte motivación hacia la alfabetización en general. El último resultado fué considerado como evidencia para la idoneidad socio-psicológica.

Comentarios evaluativos

En cuanto a la investigación holandesa sobre los resultados educativos de los alumnos que no hablan holandés estándar como una lengua familiar,

1. Nos referimos a "literacy", cuyo significado literal es "capacidad de leer y escribir".

nuestra principal conclusión es que no existen diferencias substanciales en el nivel del dominio L2 entre niños participantes en programas de asimilación, transición, o mantenimiento. Sólo ocasionalmente se dan mejores resultados L2 en programas bilingües. Sin embargo, hay un fuerte argumento, más o menos económico, en favor de ambos enfoques bilingües: los estudiantes alcanzan el mismo nivel de dominio L2 que en programas monolingües de asimilación L2, incluso aunque se dedica menos tiempo a la enseñanza y aprendizaje de L2. Por tanto, el valor adicional de los programas bilingües es que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender más lenguas. La mayoría de investigaciones en este campo muestran que su nivel de dominio L1 es mucho mayor que el de alumnos participantes en programas L2 monolingües. Sin embargo, en nuestra opinión, existen argumentos adicionales en favor de un modelo de transición o mantenimiento bilingüe.

1. *Argumentos socio-psicológicos*

- Las diferencias culturales y lingüísticas entre las situaciones en el hogar y en la escuela disminuyen, y los niños tienen más oportunidades para desarrollar un concepto positivo de ellos mismos y su entorno cultural.
- Los niños no se alejan de sus padres y los valores compartidos de su sociedad de origen. Es más fácil mantener contactos entre las generaciones.

2. *Argumentos educativos*

- Cuando en la escuela se les da a los niños la oportunidad de aprender y usar la lengua con la que tiene el mejor dominio, están en mejor posición para obtener buenos resultados en asignaturas distintas del lenguaje.
- De acuerdo con la conocida hipótesis de la interdependencia de Cummins (1979, 1982), un alto dominio en L1 parece ser una condición previa para obtener un nivel comparable de dominio en L2.
- La motivación de los alumnos para aprender una segunda lengua puede incrementarse cuando su primera lengua es tomada en serio tanto en la vida diaria como en la escuela. Esto también puede contribuir constructivamente a cambios actitudinales dentro del grupo de niños de la mayoría

con respecto a los de la minoría y lenguas minoritarias. De esta forma, la enseñanza de L1 combinada con la atención para las variaciones lingüísticas en general pueden efectuar una contribución positiva a la educación multicultural (obligatoria para todos los alumnos en las escuelas primarias y secundarias holandesas). La focalización en ambos temas puede ser beneficiosa para la diversidad cultural de la sociedad holandesa, la cual es, en nuestra opinión, un bienpreciado.

3. Argumentos jurídicos

- El uso y mantenimiento de la lengua propia es uno de los derechos básicos de la humanidad. Forma parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y ha sido confirmado, por ejemplo, por diversas resoluciones de las Naciones Unidas y la Comunidad Europea.

Bibliografía

- APPEL, R. (1984): *Immigrant children learning Dutch*. Dordrecht: Foris Publications.
- CUMMINS, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. En *Review of Educational Research* 49 (2), 221-251.
- CUMMINS, J. (1982): *Interdependence and bicultural ambivalence: regarding the pedagogical retention for bilingual education*. Rosslyn, Va.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- DE JONG, M. J. (1987): *Herkomst, kennis en kansen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- DE JONG, M. et al. (1987): *Vooronderzoek naar item-en toetsbias in de Eindtoets Basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University (TILL-Paper).
- DONALDSON, B. (1983): *Dutch. A linguistic history of Holland and Belgium*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- FISHMAN, J. (1971): The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society. En J. Fishman, *Advances in the sociology of language*. Vol. 1. The Hague / Paris: Mouton, 217-404.
- HAGEN, A. & GIESBERS, H. (1988): Dutch sociolinguistic dialect studies. To appear in: F. Coulmas & J. Stalpers (eds.), *The sociolinguistics of*

Dutch. Topic issue of The International Journal of the Sociology of Language.

- KROON, S. & STURM, J. (1985): *Implications of defining literacy as a major goal of teaching the mother tongue in a multilingual society: the Dutch situation*. Tilburg: Tilburg University (TILL-Paper).
- KUIJPER, H.; STIJNEN, S. & VAN DEN HOOGEN, J. (1983): *Onderwijs tussen dialect en standaardtaal*. Nijmegen: Nijmegen University.
- STIJNEN, S. & VALLEN, T. (1981): *Dialect als onderwijsprobleem*. The Hague: Staatsuitgeverij.
- TEUNISSEN, F. (1986): *Een school, twee talen*. Utrecht: Utrecht University.
- VAN DER PLANK, P. (1985): *Taalsociologie*. Muiderberg: Coutinho.
- VAN ESCH, W. (1983): *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen*. Nijmegen: ITS.
- VAN HOUT, R. (1984): Sociolinguistics in the Netherlandic language area. En K. Deprez (ed.), *Sociolinguistics in The Low Countries*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 1-41.
- VERHOEVEN, L. (1987): *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dordrecht: Foris Publications.
- WELTENS, B. et. al. (1982): Taalvariatie en schoolsucces in een brugklas. En *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 3/4, 314-321.
- WIJNSTRA, J. (1980): Education of children with Frisian home language. En *Journal of Applied Psychology*, 29, 43-60.

LENGUA DEL ALUMNO Y LENGUA DE LA ESCUELA EN LAS ESCUELAS DE ENSEÑANZA PRE-ESCOLAR Y PRIMARIA FLAMENCAS DE BRUSELAS

Kas Deprez

Universidad de Amberes, U.I.A., Bélgica

Armel Wynants

Universidad de Lieja, I.S.L.V., Bélgica

1. Breve resumen histórico

Suele decirse que Bélgica ha afrancesado a Bruselas; que es por su estatuto de capital de la nación por lo que la ciudad ha sido invadida por la lengua francesa. Ello es lo mismo que decir que el afrancesamiento ha tenido lugar esencialmente después de la independencia de Bélgica en 1830.

Bélgica independiente se convirtió naturalmente en un estado dominado por la lengua francesa. Especialmente en Bruselas, que era el bastión del belgicismo triunfante, el neerlandés fué tratado como un pariente pobre. En la enseñanza fundamental, la lengua neerlandesa tuvo un papel secundario. La Constitución belga garantizaba la libertad de lengua así como la libertad de enseñanza. La primera de estas disposiciones significaba que los poderes públicos podían descuidar el neerlandés en la enseñanza; la segunda implicaba que, incluso, podían descuidar cualquier enseñanza.

Durante los primeros años de la independencia dicho descuido fué ampliamente practicado : las escuelas eran muy poco numerosas, los maestros no habían recibido una formación específica y se estaba aún muy lejos del sistema de instrucción obligatoria. Nadie tenía la obligación de enviar a sus hijos a la escuela, y los que decidían hacerlo podían escoger la escuela con toda libertad, evidentemente.

Hasta 1880, la enseñanza fundamental fué de una calidad tan pobre que, en Bruselas, ni siquiera fué un factor de afrancesamiento. No consiguió ni tan sólo afrancesar a los alumnos flamencos; como mucho consiguió producir analfabetos bilingües (BOON, 1969).

Hay que esperar hasta 1880 en que la instauración de las "clases de transmutación" permite descubrir la primera reforma significativa de la enseñanza fundamental en Bruselas. Se decidió crear, dirigido a los alumnos flamencos, un sistema de enseñanza primaria que empezaba con el neerlandés, para ofrecer progresivamente un lugar cada vez más importante al francés, el cual se convertía prácticamente en la única lengua utilizable al final del ciclo.

En un sistema similar, es evidente que no se puede hablar de elección libre de la lengua. En efecto, ya no eran los padres los que decidían enviar a sus hijos, bien a una escuela francófona, bien a una escuela neerlandófona, sino que esta elección incumbía a los directores de escuela que se basaban en la lengua utilizada en la familia de cada alumno. Este sistema, que quería ser democrático y favorable al neerlandés en la medida en que debía hacer la enseñanza más accesible a los niños neerlandófonos, de hecho, sin embargo, demostró que sus consecuencias fueron las de... el afrancesamiento sistemático, ya que, a partir de entonces, los niños flamencos aprendían mejor el francés. Hasta tal punto que, en 1910, se decidió que las clases de transmutación eran superfluas y fueron suprimidas (VAN VELTHOVEN, 1981 a, 248 y 1981 b). Por lo tanto, a partir de 1911, se instauraron clases francófonas y neerlandófonas separadas, -y a la vez competidoras,- dando por sentado que la "libertad del paterfamilias" se había restablecido. El resultado fué catastrófico para la enseñanza de la lengua neerlandesa : de las 30 clases neerlandófonas que existían en 1910, solamente subsistían 3 en 1911. En estas circunstancias, la instauración de la instrucción obligatoria en 1914, debía conducir inevitablemente a un afrancesamiento masivo de los niños flamencos. El francés pasaba por ser el instrumento indispensable de promoción social e incluso los líderes socialistas estimaban que los niños flamencos debían afrancesarse (DENECKERE, 1978). Las clases neerlandófonas de Bruselas no estaban pues, en modo alguno, en situación de competir con las clases francófonas.

Asimismo, el Movimiento Flamenco, que en esta época había adquirido un cierto peso político en Flandes, estaba convencido de que había que reintroducir ciertas restricciones en la libertad de elegir la lengua de instrucción en Bruselas. Lo consiguió al promulgarse las leyes lingüísticas de 1930; el primer gran compromiso lingüístico belga, cien años después de la independencia. Bélgica estaba oficialmente repartida en tres áreas lingüísticas : Flandes unilingüe neerlandófona, Walonia unilingüe francófona y Bruselas, la capital, bilingüe. En las dos regiones unilingües, la lengua oficial debía

ser la lengua de instrucción, mientras que en Bruselas, cada niño debía ser escolarizado en su propia lengua. Esto equivale a decir que la libertad del paterfamilias era de nuevo suprimida, ya que éste se veía obligado a firmar una declaración precisando cuál era la lengua que el niño hablaba en su casa.

Como, sin embargo, la posibilidad -o la voluntad- de controlar la veracidad de las declaraciones no existía, esta ley no estuvo en condiciones de impedir la prosecución de la regresión de la enseñanza neerlandófono en Bruselas. No habiendo alternativa, los líderes flamencos continuaron aferrándose al sistema de la declaración lingüística obligatoria, sin embargo fuertemente controvertida por los francófonos, que la calificaban de "sistema de coacción". Así, en el momento de promulgar las nuevas leyes lingüísticas de 1963, la legislación en materia de enseñanza en Bruselas fué prácticamente mantenida como en el período anterior e incluso reforzada, aunque sin grandes resultados (cf. SWING, 1980). Sin embargo, durante las negociaciones que desembocaron en el nuevo compromiso lingüístico que fué la reforma del estado de 1970-71 (cf. p.ej. RUDOLPH, 1982), los flamencos acabaron por ceder. Sería de nuevo el paterfamilias el que decidiría la lengua de escolarización de sus hijos. En contrapartida, los negociadores flamencos arrancaron algunas compensaciones : se crearía un gran número de escuelas infantiles que permitirían acoger a los niños flamencos desde edad temprana, se aplicarían normas más favorables para el desdoblamiento de las clases numerosas, etc. Un nuevo órgano, la Comisión de la Cultura Neerlandesa (NCC), se veía atribuir las competencias en materia de enseñanza neerlandófono en Bruselas (cf. SWING, 1980).

Las compensaciones obtenidas no fueron bien acogidas por los flamencos. Los nacionalistas flamencos -y también muchos otros- interpretaron esta concesión como una derrota en un punto fundamental, como una capitulación fatal. Se predijo incluso la desaparición total de la enseñanza fundamental neerlandófono en Bruselas (cf. RUYS, 1979, 201).

2. Incrementos recientes

2.1. *La población total*

Durante los años 70, se podía tener la impresión de que estas predicciones pesimistas iban a confirmarse. Ello puede verse analizando el Cuadro 1 que

comprende las cifras de población escolar en la enseñanza fundamental neerlandófono y francófono en Bruselas desde 1968 (separando enseñanza preescolar y enseñanza primaria). Básicamente, es la enseñanza primaria (neerlandófono) la más afectada : de 1971 a 1979 pierde una tercera parte de sus alumnos. Pero la enseñanza preescolar a su vez también recibe un duro golpe, ya que su población disminuye de 5.654 a 4.377 unidades (o sea, una pérdida de 22,6%) en el mismo intervalo.

Sin embargo es relevante que, a lo largo de la segunda mitad del decenio de los 70, la enseñanza francófono empieza -por primera vez en su historia!- a acusar pérdidas (Cuadro 1). Ello es debido a que, a partir de este momento, hay que tener en cuenta un fenómeno más general, el retroceso global de la población bruselense. En 1968, se constató, por vez primera, una disminución de la población total, y desde ese momento, el fenómeno se ha mantenido año tras año.

Considerado en su contexto demográfico general, el fenómeno al que asistimos en la enseñanza fundamental neerlandófono desde finales de los años 70 aumenta su interés. En efecto, ¿qué constatamos de manera general? En la enseñanza preescolar constatamos, por primera vez en 1980, un aumento del número de alumnos. Este aumento se mantiene posteriormente, hasta el punto de que, en 1985, la enseñanza preescolar neerlandófono había reabsorbido completamente sus pérdidas de los años 70. En la enseñanza primaria, los progresos son más recientes y menos espectaculares : el número absoluto de alumnos aumenta solamente a partir de 1984. Las escuelas primarias neerlandófonas siguen acusando un atraso de 5.866 alumnos con respecto a las cifras de 1971. Pero es evidente que las tendencias han sido invertidas; no así en la enseñanza francófono, en la que al menos la población de la enseñanza primaria continúa retrocediendo.

2.2. Nacionalidad

Si, por una parte, la población total de Bruselas no cesa de disminuir desde hace casi 20 años, por otra parte, el porcentaje de extranjeros en esta población ha experimentado un aumento espectacular en este mismo período. Actualmente corresponde a casi el 30% de la población bruselense, y más del 80% de los habitantes extranjeros son trabajadores inmigrantes. Como, por

ENSEIGNEMENT MATERNEL	Nombre d'en- fants inscrits dans les éco- les flamandés	Evolution (index)	Nombre d'en- fants inscrits dans les éco- les francophones	Evolution (index)	Population scolaire totale	Evolution (index)	% d'enfants inscrits dans les écoles flamandés	% d'enfants inscrits dans les écoles francophones
1968-1969	6.141	100,00	35.853	100,00	41.994	100,00	14,62	85,38
1969-1970	6.085	99,09	36.203	100,98	42.288	100,94	14,39	85,61
1970-1971	5.827	94,89	36.949	103,06	42.776	101,86	13,62	86,38
1971-1972	5.654	92,07	36.889	102,89	42.543	101,31	13,29	86,71
1972-1973	5.570	90,70	36.402	101,53	41.972	99,95	13,27	86,73
1973-1974	5.600	91,19	36.798	102,64	42.398	100,96	13,21	86,79
1974-1975	5.450	88,75	36.812	102,67	42.262	100,64	12,90	87,10
1975-1976	5.401	87,95	37.372	104,24	42.773	101,86	12,63	87,37
1976-1977	5.137	83,65	36.961	103,09	42.098	100,25	12,20	87,80
1977-1978	4.937	80,39	33.388	93,12	38.325	91,26	12,88	87,12
1978-1979	4.435	72,22	32.666	91,11	37.101	88,35	11,95	88,05
1979-1980	4.377	71,27	31.854	88,85	36.231	86,28	12,08	87,92
1980-1981	4.526	73,70	32.396	90,36	36.922	87,92	12,26	87,74
1981-1982	4.689	76,36	32.459	90,53	37.148	88,46	12,62	87,38
1982-1983	5.077	82,67	32.472	90,57	37.549	89,42	13,52	86,48
1983-1984	5.569	90,69	32.132	89,62	37.701	89,78	14,77	85,23
1984-1985	6.025	98,11	33.073	92,25	39.098	93,10	15,41	84,59
1985-1986	6.215	101,21	-	-	-	-	-	-

(Tableau 1a)

Cuadro I: población escolar neerlandófona y francófona de los 19 municipios de la ciudad de Bruselas y sus suburbios (incluida la enseñanza especial). (Fuentes del *Ministerie van Onderwijs* del *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française*).

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	Nombre d'en- fants inscrits dans les éco- les flamandes	Evolution (index)	Nombre d'en- fants inscrits dans les éco- les francophones	Evolution (index)	Population scolaire totale	Evolution (index)	% d'enfants inscrits dans les écoles flamandes	% d'enfants inscrits dans les écoles francophones
1968-1969	15.150	100,00	85.299	100,00	100.449	100,00	15,08	84,92
1969-1970	14.993	98,96	86.737	101,69	101.730	101,28	14,74	85,26
1970-1971	14.679	96,89	86.978	101,97	101.657	101,20	14,44	85,56
1971-1972	14.373	94,87	87.340	102,39	101.713	101,26	14,13	85,87
1972-1973	13.777	90,94	86.790	101,75	100.567	100,12	13,70	86,30
1973-1974	13.238	87,38	86.083	100,92	99.321	98,88	13,33	86,67
1974-1975	12.557	82,88	85.677	100,44	98.234	97,79	12,78	87,22
1975-1976	11.839	78,15	84.625	99,21	96.464	96,03	12,27	87,73
1976-1977	11.310	74,65	83.247	97,59	94.557	94,13	11,96	88,04
1977-1978	10.637	70,21	82.333	96,52	92.970	92,55	11,44	88,56
1978-1979	10.117	66,78	81.136	95,12	91.253	90,85	11,09	88,91
1979-1980	9.535	62,94	79.792	93,54	89.327	88,93	10,67	89,33
1980-1981	8.972	59,22	78.614	92,16	87.586	87,19	10,24	89,76
1981-1982	8.615	56,86	76.764	89,99	85.379	85,00	10,09	89,91
1982-1983	8.463	55,86	74.664	87,53	83.127	82,76	10,18	89,82
1983-1984	8.268	54,57	72.611	85,13	80.879	80,52	10,22	89,78
1984-1985	8.336	55,02	69.948	82,00	78.284	77,93	10,65	89,35
1985-1986	8.507	56,15	-	-	-	-	-	-

(Tableau 1b)

añadidura, su tasa de natalidad es muy elevada, su porcentaje no dejará de aumentar en los próximos años.

El Cuadro 2 contiene una distribución de la población escolar neerlandófona según dos categorías nacionales : belgas y no-belgas (estos datos no tienen como base las estadísticas del *Ministère de L'Éducation*, sino los censos efectuados al principio de cada año escolar en las escuelas neerlandófonas de Bruselas por la NCC). En este cuadro resalta el hecho de que las escuelas neerlandófonas no están afectadas por esta revolución demográfica. Ciertamente, el número de niños de nacionalidad extranjera se ha doblado desde 1978, pero su parte relativa en el total sigue siendo muy débil. En la enseñanza preescolar su porcentaje ha pasado de 6,07% a 11,09% y en la enseñanza primaria de 3,61% a 6,64%.

Estos porcentajes son muy inferiores a los de la enseñanza francófona. Según las estadísticas del *Ministère de l'Éducation*, en 1980, el porcentaje de niños extranjeros era ya de 45,27% en las escuelas de enseñanza preescolar francófonas, y de 41,03% en las de enseñanza primaria. Si, a pesar de esta afluencia de niños extranjeros, la población total de las escuelas francófonas ha disminuído considerablemente y -al menos en lo que concierne a las escuelas primarias- sigue disminuyendo (Cuadro 1), es que la pérdida de niños belgas ha debido ser considerable en el curso de los últimos 15 años (no tenemos cifras precisas al respecto). A este respecto, la enseñanza fundamental neerlandófona obtiene mejores resultados : no sólo aumenta el número de niños extranjeros, sino también el de niños de nacionalidad belga (Cuadro 2).

La cuestión que se plantea en consecuencia, es la de la opción lingüística de estos niños belgas.

2.3. Opción lingüística

En sus censos, la NCC distingue tradicionalmente cuatro categorías sociolingüísticas basándose en la lengua hablada en la familia de cada niño: familias neerlandófonas homogéneas, familias mixtas (neerlandés + francés), familias francófonas homogéneas y familias que hablan otra lengua. El Cuadro 3 presenta los resultados de estos censos.

Cuadro 2: niños belgas y extranjeros en las escuelas de enseñanza preescolar y primarias neerlandófonas en Bruselas (excluyendo la enseñanza especial) (Fuente: estadísticas de la NCC).

ENSEIGNEMENT MATERNEL	Population belge	Evolution (index)	Population étrangère	Evolution (index)	Population totale	Evolution (index)	% d'enfants belges	% d'enfants étrangers
1978-1979	4.165	100,00	269	100,00	4.434	100,00	93,93	6,07
1979-1980	4.043	97,07	304	113,01	4.347	98,04	93,01	6,99
1980-1981	4.124	99,16	291	108,18	4.415	99,57	93,41	6,59
1981-1982	4.224	101,42	382	142,01	4.606	103,88	91,71	8,29
1982-1983	4.574	109,82	429	159,48	5.003	112,83	91,43	8,57
1983-1984	4.837	117,00	567	210,78	5.404	122,69	89,58	10,42
1984-1985	5.215	125,21	691	256,88	5.906	133,20	88,30	11,70
1985-1986	5.429	130,35	677	251,67	6.106	137,71	88,91	11,09

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	Population belge	Evolution (index)	Population étrangère	Evolution (index)	Population totale	Evolution (index)	% d'enfants belges	% d'enfants étrangers
1978-1979	9.119	100,00	342	100,00	9.461	100,00	96,39	3,61
1979-1980	8.620	94,53	326	95,32	8.946	94,56	96,36	3,64
1980-1981	8.149	89,36	342	100,00	8.491	89,74	95,97	4,03
1981-1982	7.763	85,13	380	111,11	8.143	86,07	95,33	4,67
1982-1983	7.611	83,46	440	128,65	8.051	86,00	94,53	5,47
1983-1984	7.379	80,92	488	142,69	7.867	83,15	93,80	6,20
1984-1985	7.466	81,87	549	160,53	8.015	84,72	93,15	6,85
1985-1986	7.616	83,52	542	158,48	8.158	86,23	93,36	6,64

Cuadro 3: opción lingüística de los niños de las escuelas de enseñanza preescolar y primaria neerlandófonas en Bruselas (excluyendo la enseñanza especial) (Fuente : estadísticas de la NCC).

Nota: H.NE : familias neerlandófonas homogéneas; H.Pr : familias francófonas homogéneas; N+F : familias mixtas (neerlandés + francés); A.L. : familias que hablan otras lenguas.

ENSEIGNEMENT MATERNEL	H.NE		N+F		H.Pr		A.L.		Total		% H.NE	% N+F	% H.Pr	% A.L.
	Evol.	H.NE	Evol.	N+F	Evol.	H.Pr	Evol.	A.L.	Evol.	Total				
1979-1980	3.126	100,00	722	100,00	252	100,00	197	100,00	4.347	100,00	71,91	17,76	5,80	4,53
1980-1981	3.066	98,08	803	104,02	354	140,48	192	97,46	4.415	101,56	69,44	18,19	8,02	4,35
1981-1982	2.896	92,64	986	127,72	445	176,59	279	141,62	4.606	105,96	62,87	21,41	9,66	6,06
1982-1983	2.880	92,13	1095	141,84	599	237,70	429	217,77	5.003	115,09	57,57	21,89	11,97	8,57
1983-1984	2.855	91,33	1226	158,81	792	314,29	567	287,82	5.404	125,14	52,48	22,54	14,56	10,42
1984-1985	2.853	91,26	1485	192,36	972	358,71	596	302,54	5.906	135,86	48,31	25,14	16,46	10,09
1985-1986	2.859	91,45	1580	204,66	994	394,44	673	341,62	6.106	140,46	46,82	25,88	16,28	11,02

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	H.NE		N+F		H.Pr		A.L.		Total		% H.NE	% N+F	% H.Pr	% A.L.
	Evol.	H.NE	Evol.	N+F	Evol.	H.Pr	Evol.	A.L.	Evol.	Total				
1979-1980	7.681	100,00	903	100,00	207	100,00	155	100,00	8.946	100,00	85,86	10,09	2,32	1,73
1980-1981	7.225	94,06	890	98,56	205	99,03	171	110,32	8.491	94,91	85,09	10,48	2,42	2,01
1981-1982	6.578	85,64	1077	119,27	247	119,32	241	155,48	8.143	91,02	80,78	13,23	3,03	2,96
1982-1983	6.213	80,89	1100	121,82	298	143,96	440	283,87	8.051	90,00	77,17	13,66	3,70	5,47
1983-1984	5.718	74,44	1267	140,31	401	193,71	481	310,32	7.867	87,94	72,68	16,11	5,10	6,11
1984-1985	5.575	72,58	1481	164,00	525	253,62	434	280,00	8.015	89,59	69,56	18,48	6,55	5,41
1985-1986	5.416	70,51	1626	180,06	576	278,26	540	348,39	8.158	91,19	66,39	19,93	7,06	6,62

Se constata pues que, estos últimos años, las escuelas neerlandófonas de Bruselas atraen cada vez más a niños de familias mixtas y de familias francófonas homogéneas. Ello significa que los padres que enviaban tradicionalmente a sus hijos a escuelas de lengua francesa, aprovechan actualmente la libertad del paterfamilias para enviarlos a escuelas neerlandófonas. Evidentemente no es ésto lo que se había previsto en 1971.

En una encuesta exploratoria efectuada precedentemente (DEPREZ, PERSONS, STRUELENS y WYNANTS, 1984), se comprueba que dichas familias optan por una escuela neerlandófona por 3 razones :

1. la excelente infraestructura de muchas escuelas, lo cual es debido, en parte, a las compensaciones concedidas en 1971;
 2. el número poco elevado de alumnos hijos de inmigrantes en las escuelas neerlandófonas;
 3. la importancia creciente del bilingüismo en Bruselas.
- Este factor parece ser el más importante.

Entre 1979 y 1985, el número de niños de familias mixtas, prácticamente se ha doblado, el número de niños de familias francófonas homogéneas se ha triplicado, así como el número de niños de familias alófonas. Por el contrario, el número de niños de familias neerlandófonas homogéneas ha disminuído. Esta disminución se ha frenado en la enseñanza preescolar, pero en las escuelas primarias su número sigue decreciendo. La situación resultante es la siguiente : los niños de familias neerlandófonas que en definitiva constituyen el público natural de las escuelas de lengua neerlandesa, sólo representan el 46,82 % de la población escolar total en la enseñanza preescolar y el 66,39 % en la enseñanza primaria.

Por añadidura, una encuesta a gran escala efectuada bajo los auspicios de la NCC ha puesto de relieve que los porcentajes efectivos son aún *inferiores* a estas cantidades si son calculados a partir de datos recogidos de manera más rigurosa, más científica.

3. Una encuesta a gran escala

En febrero de 1984, la NCC decidió efectuar una encuesta a gran escala con el fin de obtener datos más precisos sobre la población de la enseñanza

fundamental neerlandófono. En colaboración con los directores de escuela y con los enseñantes, un equipo de 14 personas sometió un cuestionario debidamente estructurado a todas las familias que tenían uno o varios niños en una escuela de enseñanza pre-escolar o primaria de lengua neerlandesa en Bruselas. La encuesta que abarcaba unos 15.000 niños (más de 9.000 familias contactadas), se inició en Octubre de 1984 y los datos se refieren al año escolar 1984-1985. Evidentemente nos es imposible abordar aquí todos los resultados de la encuesta. Nos limitaremos pues a dos aspectos: la nacionalidad y la opción lingüística de estos niños.

3.1. Nacionalidad

Según la encuesta, el número de *niños* de nacionalidad extranjera es 0,5 % más elevado que el que establece en su censo la NCC en 1984 : 9,48 %. En cualquier caso, sigue siendo una proporción muy débil.

Estos porcentajes son aún más débiles si tomamos en consideración la nacionalidad de los *padres*. Se evidencia, en efecto, que muchos niños de nacionalidad extranjera pertenecen a familias en la que uno de los padres es belga. En definitiva, no más del 5 % de los niños proviene de una familia totalmente extranjera.

Ello no impide que el número de niños no-belgas aumente sistemáticamente. Esto aparece claramente confrontando las cifras correspondientes a cada año de estudios : en 6^º de primaria, los niños extranjeros sólo son 54, en 1^º de primaria ya son 143 y en 1^º de enseñanza preescolar son 312.

3.2. Opción lingüística

Mucho más espectaculares son las diferencias en términos de opción lingüística de los niños, lo cual se evidencia claramente en el Cuadro 4, que compara los resultados de la encuesta con los del censo NCC. El criterio tenido en cuenta aquí es el de la *lengua utilizada habitualmente* en la familia, ya que este criterio es el que ha utilizado también el censo de la NCC. En la encuesta, la categoría de los niños de familias francófonas homogéneas ob-

tiene un resultado sensiblemente más elevado que en el censo, es decir +7 % en la enseñanza preescolar y +4 % en la enseñanza primaria; para la categoría de niños de familias mixtas (N+F), se encuentran diferencias análogas : +6 % en la enseñanza preescolar e incluso +11 % en la enseñanza primaria. Se deduce pues que el porcentaje de niños de familias neerlandófonas homogéneas es, en realidad, considerablemente inferior a lo que se afirmaba hasta ahora en base a los resultados de los censos de la NCC : menos 14 % en la enseñanza preescolar y menos 16 % en la enseñanza primaria. En definitiva, aparece pues que, durante el año escolar 1984-1985, las clases de preescolar sólo tenían el 34 % de los niños de familias neerlandófonas homogéneas y las clases primarias el 54 % (45 % de la población escolar total).

¿Cómo explicar estas diferencias? Los censos de la NCC son efectuados por los directores de los centros, los cuales están en situación de proporcionar datos puramente cuantitativos, pero que aparentemente no siempre disponen de todas las informaciones que permiten distribuir a sus alumnos según su opción lingüística. A menudo, tienen tendencia a considerar como neerlandófono a una familia en el momento en que descubren cualquier antecedente flamenco en ella.

Por esta razón, hemos querido distinguir explícitamente varios criterios que determinan la opción lingüística : (1) la lengua materna de los padres, (2) la lengua de escolarización de los padres, (3) la lengua utilizada habitualmente en la familia y (4) la identificación subjetiva de la familia.

En el Cuadro 5, hemos tomado los porcentajes de niños por categoría lingüística en función de estos cuatro criterios (que, debemos recordar, representan características de la familia y no del niño). Comprobamos que la categoría de familias neerlandófonas obtiene unos resultados muy flojos para cada uno de estos criterios. En resumen, cualquiera que sea el ángulo bajo el cual abordamos los datos, el resultado es sensiblemente inferior a las previsiones.

Aparece aún más claramente que la opción lingüística constituye un problema real si consideramos los porcentajes por año de estudios. Es lo que efectuamos en el Cuadro 6 (que solamente tiene en cuenta las tres categorías principales). Remontándonos desde el 6º año de primaria hasta el 1er año de preescolar -es decir, desde los más mayores hasta los más jóvenes-, vemos

Cuadro 4 : porcentaje de niños de familias neerlandófonas homogéneas (H.NE), francófonas homogéneas (H.FR), mixtas (N+F), mixtas neerlandés-otras lenguas (N+A), mixtas francés-otras lenguas (F+A) y de familias que hablan únicamente otras lenguas (A.L.); criterio: *lengua utilizada habitualmente* por la familia; estadísticas NCC cotejadas con los resultados de la encuesta.

Nota : s.r. = sin respuesta.

T O T A L		ENSEIGNEMENT MATERNEL		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	
Statistiques N.C.C.	Enquête	Statistiques N.C.C.	Enquête	Statistiques N.C.C.	Enquête
H.NE 61	H.NE 45	H.NE 48	H.NE 34	H.NE 70	H.NE 54
H.FR 11	H.FR 16	H.FR 16	H.FR 23	H.FR 7	H.FR 11
N+F 21	N+F 30	N+F 25	N+F 31	N+F 18	N+F 29
	N+A 1		N+A 1		N+A 1
	F+A 3		F+A 4		F+A 2
A.L. 7	A.L. 1	A.L. 10	A.L. 2		A.L. 1
	s.r. 3		s.r. 4		s.r. 2

Cuadro 5 : porcentaje de niños según la lengua materna de los padres, la lengua de escolarización de los padres, la lengua habitual de la familia y la identificación subjetiva de la familia; s.r. = ha participado en la encuesta pero no ha contestado a esta pregunta; inc. = la familia ha declarado que es incapaz de responder a esta pregunta.

	Langue maternelle des parents	Langue de scolarisation des parents	Langue usuelle de la famille	Identification subjective de la famille
H.NE	44	40	45	45
H.FR	15	16	16	12
N+F	29	34	30	32
N+A	3	2	1	1
F+A	2	2	3	2
A.L. ¹	4	2	2	2
s.r.	3	3	3	3
inc.				2

que el porcentaje de niños de familias neerlandófonas homogéneas decrece de manera dramática : pasa de 64 % a 33 %. En cambio, el porcentaje de niños de familias francófonas homogéneas muestra un crecimiento espectacular: de una proporción mínima de 7%, pasa a un cuarto del total. El porcentaje de niños de familias mixtas aumenta igualmente, pero de manera moderada.

	H.NE	H.FR	N+F
1º preescolar	33	24	30
2º preescolar	34	23	31
3º preescolar	35	21	33
1º primaria	44	16	32
2º primaria	49	13	32
3º primaria	52	13	29
4º primaria	56	9	30
5º primaria	59	9	27
6º primaria	64	7	25

Cuadro 6 : niños de familias H.NE, H.FR y N+F, según su lengua familiar habitual; porcentaje por clase.

4. Problemas de minorías : el precio del éxito

Es evidente que la presencia de tales números de no-neerlandófonos en ciertas escuelas neerlandófonas no puede dejar de causar serios problemas. Ante todo están los problemas de tipo pedagógico : ¿cómo mantener una enseñanza de calidad cuando en una clase, un gran número de alumnos no domina suficientemente la lengua vehicular? Pero también hay problemas de identidad : ¿puede una escuela conservar su carácter neerlandófono cuando es ampliamente frecuentada por no-neerlandófonos (por los niños y por sus padres)? ¿Las familias neerlandófonas homogéneas no acaban finalmente por no enviar a sus hijos a estas escuelas ? Y ¿qué decir de las reacciones defensivas de ciertos flamencos que hemos interrogado? : afirman que los francófonos se sirven de la enseñanza neerlandófona con el único objetivo de reforzar su propia posición; no se convierten en flamencos, sino en francófonos bilingües...

Veamos los principales problemas que, según los directores de escuelas se plantean en los centros.

4.1. *Las clases, ¿se ven afectadas por problemas de lengua?*

La respuesta es afirmativa sin duda alguna, pero hasta ahora sólo afecta a las clases de preescolar, en las que los niños francófonos constituyen ya un núcleo mayoritario; en estas clases son los niños neerlandófonos los que se sienten aislados. Si el trabajo de los maestros, en consecuencia, es algo más complicado de lo habitual, también es cierto que los pequeños francófonos en general están en condiciones de pasar sin demasiados problemas a 1º de enseñanza primaria, por poco que hayan frecuentado durante tres años una clase de preescolar neerlandófona. Pueden subsistir diferencias de adaptación debidas a las aptitudes individuales, evidentemente, pero sobre todo en función del apoyo o de la ayuda que los niños pueden recibir en su familia.

En las clases en las que hay un número demasiado importante de niños francófonos, es inevitable que surja una cierta cantidad de problemas pedagógicos. Durante varias semanas, y a veces durante meses, estos niños, a menudo no entienden nada de lo que se dice en clase y en consecuencia, acaban por perturbar al grupo-clase en el cual se hace difícil organizar ciertas actividades clásicas. Para ayudar a los niños francófonos, hay que dedicar muchísimo tiempo al aprendizaje de un vocabulario de base que los pequeños neerlandófonos ya dominan.

4.2. *¿Cómo recibir a los niños francófonos?*

Aún no existe una política de acogida o de recepción uniformizada y generalizada. Esto es fácil de comprender porque el problema es relativamente nuevo y no ha tomado las mismas proporciones en todas las escuelas, las cuales, por otra parte, no disponen de las mismas posibilidades para hacerle frente.

Veamos algunos de los medios utilizados en las clases de enseñanza preescolar para afrontar lo anteriormente dicho:

- a) la NCC proporciona un programa de activación lingüística; muchos enseñantes lo utilizan, pero algunos creen que no está suficientemente adaptado a la situación bruselense;
- b) la mayoría de los profesores de la enseñanza preescolar elaboran sus propios materiales didácticos para reforzar el aprendizaje lingüístico de los pequeños francófonos:
 - algunos introducen cada nueva noción en las dos lenguas;
 - otros sólo quieren hablar neerlandés y utilizan a menudo los medios visuales (dibujos, objetos...);
- c) ejercicios lingüísticos suplementarios con el fin de dar a los niños un máximo de posibilidades de expresarse : se les distribuye en grupos pequeños y se intenta ocuparse al máximo de cada niño individualmente;
- d) regularmente, los pequeños francófonos son agrupados aparte : uno de los maestros se ocupa de dos clases, lo que permite al otro agrupar a los niños francófonos de las dos clases para que efectúen ejercicios intensivos de lengua;
- e) en los casos en los que el marco reglamentario lo permite, se contrata a veces a un maestro con dedicación parcial, el cual se ocupa especialmente de los niños no-neerlandófonos.

Los esfuerzos se concentran sobre todo en el 1º de enseñanza preescolar, así como en el 3º, ya que es entonces cuando hay que preparar a los niños a abordar la escuela primaria.

En la enseñanza primaria igualmente -sobre todo en los 3 años inferiores- a menudo se recurre a medios específicos :

- a) sucede que en 1º de primaria se traducen ciertas explicaciones al francés, pero se intenta hacerlo las menos veces posibles;
- b) se concede una atención particular a la enseñanza de la lengua : muchos ejercicios, muchas lecturas, material didáctico visual; un enfoque individualizado; se trabaja con varios grupos de niveles separadamente; se agrupan dos clases con el fin de liberar a un enseñante, el cual da clases de recuperación a los niños que tienen problemas, etc.

- c) en algunas escuelas, se ven en la obligación de simplificar la materia, de aplicar otros métodos o de aminorar el ritmo de la enseñanza, lo cual se efectúa, evidentemente, en detrimento de los niños neerlandófonos.

Problema difícil : ¿en qué medida los enseñantes pueden o deben recurrir al francés en clase?. Las opiniones son bastante divergentes : unos son partidarios de la inmersión total, otros dan prioridad al carácter humano de las relaciones profesor-alumno y consideran que a veces es útil o juicioso recurrir a la lengua materna de los niños. Pero todos están de acuerdo en reducir progresivamente el uso del francés a medida que los niños se integran en el medio. Y ¿hay que aceptar que utilicen entre ellos el francés (sobre todo durante el recreo)? Aquí también, la actitud de los directores va desde la tolerancia benevolente (ya que, según dicen, ello permite a los niños neerlandófonos aprender el francés), hasta la prohibición formal, pasando por diversas formas de persuasión verbal.

4.3. *Fuera de las clases*

Las escuelas que organizan actividades de "recuperación lingüística" son poco numerosas. Algunas iniciativas aisladas merecen ser señaladas: en varias escuelas, se organizan clases de recuperación durante la pausa del mediodía o por la tarde al finalizar las clases; a los alumnos no neerlandófonos se les invita a leer en lengua neerlandesa (utilizando la biblioteca escolar); una única escuela organiza un "curso de neerlandés mediante el juego" el miércoles por la tarde (bajo forma de sainetes, de marionetas, de diálogos, etc), y tiene mucho éxito; otra escuela organiza intercambios de niños neerlandófonos y francófonos durante las vacaciones (en realidad, este sistema funciona gracias a los padres; permite poner remedio a un problema constatado por numerosos enseñantes : el de los niños que no practican en absoluto la lengua neerlandesa durante las vacaciones y que, en consecuencia, al volver a clase han olvidado gran parte de los conocimientos adquiridos y hay que dedicar varias semanas para conseguir que los recuerden).

4.4. *¿Qué actitud adoptar con los padres francófonos?*

Por un lado, se constata una fuerte motivación entre los padres francófonos que se preocupan mucho por los progresos escolares de sus hi-

jos. Se sienten implicados y participan en las actividades extraescolares (reuniones de padres, actividades recreativas,...) con la misma convicción que los padres neerlandófonos (las únicas excepciones las constituyen ciertas categorías de padres extranjeros, sobre todo los de origen musulmán).

Por otro lado, sin embargo, se puede estimar que estos padres francófonos (o extranjeros) no tienen todos la voluntad o la posibilidad de apoyar el esfuerzo de sus hijos mediante iniciativas a domicilio. Se les invita a hablar ellos mismos el neerlandés, a invitar a los compañeros neerlandófonos de sus hijos, a inscribirlos en movimientos de juventud flamencos, a frecuentar al máximo posible la rama flamenca de la familia (en caso de que exista), a proporcionar lectura neerlandesa a los niños, a mirar la televisión en lengua neerlandesa, etc. Pero, demasiado a menudo, estos consejos o recomendaciones no son seguidos por los interesados. Demasiados padres lo esperan todo de la escuela, sin dar nada a cambio.

5. Conclusión

Es evidente que las escuelas neerlandófonas de Bruselas se enfrentan actualmente a nuevos problemas. No hay que olvidar que, a pesar del crecimiento considerable de sus efectivos, la enseñanza neerlandófona es aún ampliamente minoritaria en Bruselas : sólo representa del 10 al 15 % de la población escolar total. Si bien el aumento no era totalmente inesperado, sí sorprendió por su rapidez. Por añadidura, el crecimiento de la población escolar se debió básicamente a la llegada masiva de ciertas categorías de alumnos que, en realidad no se intentaban atraer . Esto ha creado problemas imprevisibles para los cuales no se había podido elaborar con anticipación las soluciones adecuadas. Estos problemas van a agravarse aún más en el futuro, o al menos así lo creen las personas que los viven de cerca. Para los responsables y los directores, las dificultades no parecen invencibles, pero hasta ahora no se ha elaborado una estrategia global a aplicar en todas las escuelas. Los diferentes esbozos de solución que han sido puestos en funcionamiento por las diferentes instancias implicadas, permiten pensar que las escuelas neerlandófonas de Bruselas estarán en condiciones de aceptar este reto.

Bibliografia

- BEHLING, A et DE METSENAERE, M. (1979) : De taalstudie in het lager onderwijs tijdens de Franse periode, en *Taal en Sociale Integratie*, 2, 235-259.
- BOON, H. (1969): *Enseignement primaire et alphabétisation dans l'agglomération bruxelloise de 1830 à 1879*. Leuven, Publications Universitaires de Louvain.
- DENECKERE, M. (1978), Socialisme en Vlaamse Beweging te Brussel (1885-1914), en *Taal en Sociale Integratie*, 1, 237-259.
- DEPREZ, K., PERSOONS, Y., STRUELENS, M., et WYNANTS, A., (1984) : Les non-néerlandophones dans l'enseignement de langue néerlandaise à Bruxelles. Qui et pourquoi? en *Recherches Sociologiques*, 15 (1), 117-146.
- HASQUIN, H. (1979) : De demografische en sociale evolutie. Het begin van de verfransing : langzame verfransing, en *Brussel. Groei van een hoofdstad*. Antwerpen, Mercatorfonds.
- RUDOLPH, J.R. (1982) : Belgium : controlling separatist tendencies in a multinational state, en C.H. Williams (ed.) *National Separatism*. Cardiff, University of Wales Press, 263-297.
- RUYS, M. (1979) : *Les Flamands. Un peuple en mouvement, une nation en devenir*. Tielt, Lannoo.
- SWING, E.S. (1980) : *Bilingualism and linguistic segregation in the schools of Brussels*. Québec, International Center for Research on Bilingualism.
- VAN VELTHOVEN, H. (1981) : Taal en onderwijspolitiek te Brussel, 1878-1914, en *Taal en Sociale Integratie*, 4, 261-387.

APRENDER LA LENGUA MATERNA COMO SEGUNDO IDIOMA

La experiencia de enseñar griego a los niños de inmigrantes griegos que han
vuelto a Grecia desde países de habla inglesa

Eugenia Koutsouvanou, Ph. D.

El estado griego y la educación

"El arte y la ciencia, la investigación y la enseñanza estarán libres de impedimentos, e incumbirá al Estado el desarrollarlos y fomentarlos. La libertad académica y la libertad en la enseñanza estará sujeta a las disposiciones de la Constitución.

La educación será un asunto fundamental del Estado. Su propósito será desarrollar la conciencia nacional y religiosa y asegurar la educación moral, intelectual y física y vocacional de los helenos, y suscitar su educación como ciudadanos libres y responsables.

Todos los helenos tendrán derecho a educación gratuita en instituciones del Estado en todos los niveles. El Estado apoyará a los estudiantes relevantes y aquellos necesitados de asistencia o protección especial, de acuerdo con sus aptitudes." (Artículo 16 de la Constitución helena).

La historia del desarrollo humano a través del tiempo revela muy claramente que siempre que el hombre ha vivido en colectividad, ha habido un interés por la educación. Este interés pareció crecer a medida que el grupo humano se volvía más complejo, y se crearon las instituciones educacionales.

Cuando las tradiciones y costumbres crecieron, las asociaciones más simples no fueron suficientes. Los niños no podían aprender todo lo necesario sólo por este método. En consecuencia, los hombres más viejos del grupo empezaron a instruir a los jóvenes en las tradiciones, costumbres, y saber popular del grupo. Así pues, la educación se convirtió en un asunto concreto de grupo.

El tiempo pasó. Los pensadores y filósofos empezaron a asignar a la educación una progresiva importancia. Querían saber lo que se debería enseñar y cómo enseñarlo. Concertaron la relación educativa con el resto de la vida del grupo, y comprendieron su importancia y necesidad. Examinaron los propósitos de la educación, los métodos de enseñanza, y el contenido, haciendo a la educación de interés principal a la vez que conseguían que los otros aceptaran su filosofía. Su axioma fue "la educación, la clave de la vida".

La política educativa del Estado heleno contemporáneo descansa sobre la asunción básica de que la educación es un bien social y algo a lo que todo ciudadano tiene derecho. Uno de los objetivos básicos de la política educativa en Grecia es extraer y desarrollar las aptitudes creativas y los talentos de los jóvenes de nuestro país. Otros objetivos incluyen: dar a los jóvenes la oportunidad y la preparación necesarias para vivir en una sociedad contemporánea y pluralista, encararse a las complejidades y demandas del mundo moderno como ciudadanos responsables, convertirse en personas socialmente conscientes con entendimiento crítico, y estar equipados con habilidades científicas y técnicas adecuadas.

En las páginas siguientes estas expectativas serán concretizadas y analizadas en términos de la educación de los hijos de los trabajadores emigrantes helenos que vuelven al "hogar" griego.

La educación de estos niños es un problema multi-facético; está entrelazado con todos los otros problemas y asuntos del emigrante heleno que vuelve a "casa" después de algún tiempo (o incluso no pocos años) de vida en el extranjero. Como regla general, Grecia ha considerado este problema como parte de su política y valores culturales. Y ha respondido estableciendo programas especiales de educación adaptados a las necesidades específicas de los hijos de los emigrantes.

Estos programas especiales están diseñados para tener en cuenta la realidad social, cultural, educativa y legislativa de cada país anfitrión, y al mismo tiempo, tener en cuenta las circunstancias de la vida diaria de los emigrantes allí así como la duración real de su período de inmigración.

Medidas administrativas

Desde mediados de los 70 ha habido un ritmo relativamente estable de cambio en la población escolar en Grecia. Esta población ha sido aumentada aproximadamente por 10.000 escolares griegos retornados anualmente. Proviene de Europa (tanto del Este como del Oeste), los Estados Unidos, Canadá y Australia.

Mientras permanecían en el país anfitrión, estos niños siguieron o bien unas pocas lecciones de griego en clases de griego, con un limitado currículum de lengua griega, o bien nunca estuvieron en clases de griego. En ambos casos se encaran a importantes deficiencias con la lengua griega, y su integración en las escuelas griegas normales plantea muchos problemas. Atendiendo a estos problemas se crearon las primeras clases especiales.

Siguiendo una resolución del Ministerio Griego de Educación Nacional, con fecha de 20 / 10 / 1980 y titulada "para la creación de clases de recepción para niños griegos retornados en escuelas primarias y superiores en la educación general", las así llamadas "clases de recepción" fueron suministradas por unas cuantas escuelas e institutos (Dimotiko Scholio y Gymnasio), especialmente en Salónica y Serres para los estudiantes que vinieron de Alemania Occidental.

Está claramente consignado en la resolución (Nr. 818. 2/z/4139/20-10-80) que estas clases son sólo un primer intento. Su propósito es ser "provechosas a estos alumnos en su integración en el sistema escolar y la sociedad griega, así como en el pensamiento y relaciones griegas". En particular, estas clases deberían servir "para afinar las habilidades que los alumnos han adquirido en los sistemas escolares que han conocido", y para preservar el conocimiento de la lengua que ya han logrado, así como para desarrollarlo más.

Las "clases de recepción" no tuvieron éxito. En un informe de la Universidad de Ioannina con fecha de septiembre de 1982 (que pretende dar cuenta de los dos últimos años de funcionamiento de las "clases de recepción") se señala el núcleo del problema: ¿Cómo es posible que los niños se integren en un nuevo entorno escolar cuando ni siquiera están en contacto continuo con este entorno?

- La problemática de las clases mismas se basaba en la discriminación y aislamiento, por parte del resto de los alumnos, de los niños retornados.
- Debido a deficiencias de lenguaje y diferentes antecedentes escolares, los niños retornados reflejaban serios problemas de logro.

Con este fin también se ha concretado los problemas de la ineficiente preparación de los profesores.

(En el año académico 1985-1986 sólo hubo realmente una "clase de recepción" en una escuela secundaria. El mismo año académico se estableció en Salónica la primera escuela bilingüe para los niños retornados de países de habla alemana).

En un intento de solucionar los problemas de las "clases de recepción", comenzando con el año académico 1982-1983, se crearon las "clases preparatorias". Pretendían también arreglar los problemas y desventajas de las "clases de recepción". De acuerdo con este nuevo concepto, los estudiantes asistían a lecciones en clases regulares, y al mismo tiempo, cursaban 5-6 horas semanales en las "clases preparatorias" cubriendo lecciones en las que tenían problemas. Otro factor significativo fué que una "clase preparatoria" podía ser constituida si al menos estaban presentes dos o tres niños, y la máxima audiencia para cada clase era de 9 estudiantes. En contraste, el número mínimo de creación de una "clases de recepción" era de 10 estudiantes. Esta población estudiantil en las "clases preparatorias" mejoró espectacularmente la relación profesor/alumno. En el año académico 1982/1983 estuvieron vigentes 80 "clases preparatorias". En el curso académico 1986-1987 estuvieron vigentes 789 "clases preparatorias".

Sin embargo, debido al constante crecimiento del número de niños griegos retornados, las "clases preparatorias" resultaron incapaces para cubrir la demanda, y muchos padres prefirieron enviar a sus hijos a las escuelas extranjeras que funcionaban en Grecia. De acuerdo con la información estadística, hay alrededor de tres mil (3.000) niños griegos retornados asistiendo a escuelas extranjeras. Esta asistencia obligatoria tiene una consecuencia económica: las escuelas extranjeras son todas escuelas privadas, están clasificadas entre las instituciones educativas más caras.

Además, la falta de suficientes escuelas financiadas públicamente para los niños retornados, anima a aplazar el retorno a "casa" de muchos inmigrantes griegos, y en ocasiones les refrena de volver definitivamente.

Así, por el Decreto Presidencial 435/10.10.1984, se establecieron y funcionan actualmente (desde enero, 1985) las siguientes escuelas bilingües: (1) La escuela primaria (Dimotikon, 6 años) (2) Segunda etapa (Gymnasio, 3 años) y (3) Bachillerato (Lykion, 3 años) para los niños griegos retornados que vienen de países de habla inglesa. La razón para esta preferencia fué que estos niños eran mucho más numerosos que los de otros países.

Las instalaciones están situadas en cinco áreas diferentes en la periferia de Atenas. Hay tres escuelas primarias y dos secundarias. Estas escuelas no comprenden una gran unidad, y han sido "divididas" en menores. La asistencia escolar total para las escuelas secundarias es de 1.134 alumnos.

Programa escolar, currículum y metodología en las escuelas bilingües

Muchos científicos se han preocupado por la definición de bilingüismo y educación. Provenientes de diversos ambientes científicos estos investigadores se han dirigido al problema bilingüe enfocándolo en función de su propia especialización. Al considerar el concepto de la educación bilingüe desde un ángulo psicológico / pedagógico, la trascendencia del argumento se focaliza sobre los procesos mentales que dominan la función bilingüe del individuo con respecto a la interdependencia de las dos lenguas.

Aquí nos proponemos alcanzar la reintegración de los niños no por exclusión de sus experiencias pasadas, sino mediante su inclusión de manera que la continuidad histórica y posterior auto-imagen de cada niño no sufra una interrupción en su conciencia.

En efecto, uno de los principios fundamentales de la educación bilingüe es que todas las partes del currículum deberían estar relacionadas con las experiencias y la cultura del niño. Otro principio básico es que para estimular el éxito de cada niño en ambas lenguas, el programa debería incluir una variedad de experiencias lingüísticas en ambas lenguas.

Se ha decidido que la enseñanza en las escuelas bilingües en Grecia será principalmente en Inglés, con la consiguiente introducción de la lengua griega hasta que ésta predomine definitivamente hasta el punto de que el inglés se

convierta en la "segunda" lengua, y la relación original griego / inglés se invierta.

Se establecieron tres secciones diferentes: A, B, y C para cada nivel diferente. Estas secciones siguen un currículum diferente. Los estudiantes pasan exámenes de clasificación de lengua griega y de acuerdo a los resultados siguen A, B o C. La ubicación de los estudiantes sigue un modelo fijo: sección A, estudiantes cuyo conocimiento del griego es mínimo, y en la sección C los niños que saben griego razonablemente bien. El porcentaje de enseñanza en griego o en inglés para cada sección diferente se estableció entonces como sigue: en la sección A, 30 % griego y 70 % inglés; sección B, 50 % griego y 50 % inglés; sección C, 80 % griego y 20 % inglés.

En su primer año se les enseña en inglés matemáticas, ciencias, estudios sociales y composición a partir de libros usados en el sistema educativo de Estados Unidos, y arte, educación musical y educación física en griego. En el segundo año los estudios sociales (religión, historia, geografía) se enseñan a partir de libros griegos. Finalmente, en el tercer año todas las lecciones se enseñan en griego; y el inglés se enseña como segunda lengua. Los estudiantes pasan tanto de un nivel al siguiente, como de una sección a la siguiente. Teóricamente, en el tercer año de asistencia de los estudiantes la lengua principal es el griego, y el inglés se convierte en su segunda lengua.

Paralelamente a los intereses académicos, se fomentan muchas otras actividades: teatro, juegos, atletismo, y encuentros con otros grupos escolares. Estas actividades fomentan el uso de la lengua griega, y al mismo tiempo, la comunicación de los niños retornados con sus compañeros griegos. A pesar del hecho de que el currículum de las escuelas bilingües no coincide con los de las otras escuelas griegas, el propósito común de ambos sistemas es cubrir el mismo material.

Los perfiles de la reintegración educativa

Es cierto que estas escuelas recientemente creadas, comparadas con el resto del sistema educativo primario y secundario heleno, se basan tanto en una problemática diferente, así como también en distintos valores y propósitos finales. En la práctica actual, la metodología de su currículum y programa

escolar diario se ha diseñado específicamente para ellas, sus objetivos son diferentes, y requieren un conocimiento especial por parte del personal docente. También, los principios sobre los que han sido fundadas están focalizadas en (a) la definitiva integración de los estudiantes retornados en el entorno social y cultural heleno, y (b) la conservación y posterior desarrollo de las experiencias positivas y las tradiciones culturales que estos niños traen consigo de su país anfitrión. Únicamente a partir de estos dos principios, se ha planteado la cuestión de la educación bilingüe.

Permítasenos considerar por un momento el concepto de integración, que es tanto un proceso como un resultado. Incluye todas aquellas interacciones entre los retornados y sus entornos, un cierto *modus vivendi*, y al mismo tiempo, una forma concreta de adaptación que tiene que ver con estrategias continuas de participación de los niños retornados de su sociedad de origen.

Así, las estrategias de participación en las esferas económica, social, política, cultural, y otras relacionadas, son estrategias de re-integración en estas mismas esferas. Y es mediante la participación en tales "procesos colectivos" que los retornados adquieren un estatus y formas de identidad social.

En el caso heleno, el retorno de los inmigrantes parece ser un fenómeno más relacionado con consideraciones sociales y políticas, y menos con criterios puramente económicos. Parece que el concepto de la "madre patria" es todavía bastante fuerte entre los inmigrantes griegos. Por otro lado, el retorno de los inmigrantes no es estrictamente un tema ideológico, sino que se relaciona con la movilidad social de los inmigrantes y sus familias. El retorno a "su" país está acompañado de actividades que dan fe de su mejora social tanto respecto a su status quo como inmigrantes, como respecto a su estatus social antes de su inmigración (granjeros, trabajadores no especializados). Como regla general, esta movilidad social es un movimiento hacia la clase media social.

Lo que de hecho importa aquí, son las circunstancias a las que los inmigrantes tuvieron que enfrentarse en el país, y el "camino" que se les permitió recorrer. Además, las perspectivas generales de movilidad social y estatus social mejorado, están íntimamente conectadas con importantes expectativas en términos de la calidad de educación que es un valor absoluto por sí mismo en la cultura griega tradicional. Así, las expectativas de un mejor

medio social, refuerzan las expectativas y demandas de los padres de los griegos retornados en cuanto a la educación que podía esperarse recibieran sus hijos. Y, a la vista de esto, el concepto de educación bilingüe en Grecia es enfatizado por las altas expectativas que los padres retornados abrigan para sus hijos.

No deberíamos olvidar, sin embargo, que la "educación" es algo que sucede principalmente entre niños individuales y el mundo que les rodea; es el espacio en el que se focalizan los logros sociales y "profesionales" del niño, y al mismo tiempo, es el puente de introducción y conexión funcional con la Grecia contemporánea. De hecho, es un período de delicada transición, que refleja y a menudo aumenta todos los problemas personales y familiares de adaptación, pero al mismo tiempo se revelan como problemas de naturaleza existencial. En muchos casos, el así llamado "retorno" no es en absoluto un retorno, ya que muchos de estos niños nacieron en el país anfitrión y han crecido allí. En el momento del "retorno" muchas veces ni siquiera fueron consultados sobre lo que sentían acerca de esta decisión.

Cuando se encuentran con la realidad griega, los niños reaccionan contra ella, no quieren enfrentarse con ella, y así le dan incluso una existencia conceptual. ("Los griegos", dicen cuando se refieren a sus compañeros compatriotas, al menos al principio).

Existen también aquellos casos en los que este "retorno" va unido a la disolución familiar (divorcios por ejemplo). En este caso, deberíamos tener cuidado para discernir que las reacciones de los niños no están dirigidas principalmente a la realidad griega per se, sino que son un reflejo del turbulento mundo de los niños.

En consecuencia, aprender y especialmente aprender la lengua griega en el uso diario, significa algo más importante que simplemente el aprendizaje de una segunda lengua: significa la aceptación de una nueva forma de vida, la aceptación de un cambio decisivo en las vidas de los niños con todos los peligros que implica esta aceptación.

Todas estas peculiaridades funcionales, por lo tanto, deben ser tenidas en cuenta simultáneamente con la formación del programa escolar, además de la especial atención que requiere la capacitación de los profesores. Finalmente,

incluso la ubicación de las escuelas juega un papel vital en el proceso de reintegración.

Feedback a partir de los dos primeros años: la experiencia de las escuelas bilingües

Podemos decir sin riesgo alguno que los dos primeros años de las escuelas bilingües fueron experimentales según varios aspectos. Es verdad que no se proporcionaron todos los detalles, y también es verdad que han habido cosas que no podían ser previstas. La amplia y voluntaria participación de los retornados en estas escuelas, es un factor alentador que contribuye a la importancia de su futuro. Ha habido problemas, sin embargo, que han sido acentuados tanto por padres como por maestros, y en ocasiones por los mismos estudiantes. Ha habido también dificultades, deficiencias, así como las inevitables complicaciones que son de segura aparición cada vez que una teoría intenta ser traducida en términos prácticos. Lo que ha caracterizado principalmente los problemas de estos dos primeros años es que los actuales problemas de reintegración de los niños retornados se han entretelado con los problemas de comprensión de funciones de las escuelas bilingües. Y estos problemas se han entretelado a su vez con los criterios y opiniones de los padres retornados respecto a sus expectativas.

- Un número considerable de padres piden una educación bilingüe constante, lo que se contradice con la dirección de las escuelas bilingües hacia el dominio de la lengua griega.
- Otro grupo de padres, en plena contradicción con los anteriores, presiona por una completa asimilación de sus hijos en la cultura griega, y por lo tanto, quieren una educación menos bilingüe y más griega.
- Los estudiantes, por otro lado, después de que pasaron por un difícil período con el consecuente rechazo del modo griego, han aceptado finalmente el hecho de su presencia en Grecia, y presionan por una educación completamente griego-orientada, incluso a expensas de sus conocimientos y experiencias previos.

Consideraciones finales

Hace sólo unos años, Grecia se enfrentaba al difícil problema de la partida de una gran parte de su población. La consecuencia de este movimiento amenazaba la potencial deshelenización de estos inmigrantes. El Estado Griego intentó la conservación de la conciencia helénica entre los griegos que están dispersos alrededor del mundo. Grecia intentó también asegurar la existencia y afirmación de la cultura griega en el extranjero en términos de derechos minoritarios.

Hoy en día, con el retorno de un número considerable de sus inmigrantes, Grecia se encara con el reverso de este problema.

Deberíamos ser cautos, sin embargo, en concebir este problema en función de lo que, en términos políticos, podría llamarse "espíritu de nuestra época", y de acuerdo con una tendencia general de que el mundo tiende a hacerse "más pequeño" al hacerse "más grande", i.e. más general. Las comunidades políticas, económicas, etnológicas y epistemológicas también tienden a concebir el mundo en unos pocos grandes grupos; particularmente en Europa donde la Comunidad Económica Europea reivindica la abolición de las fronteras administrativas de los Estados miembros.

Así, las "cuestiones" y retos comunes son compartidos por un creciente número de países. Y mientras cada país intenta enfrentarse a estos desafíos con éxito, también tiene que preservar su soberanía. Bajo estas circunstancias, la educación bilingüe podría ser precisamente un paso hacia la educación intercultural, un concepto que consideramos catalizador para los años venideros. Podría llegar a ser un instrumento esencial de supervivencia para la simbiosis de nuestras diferentes culturas interdependientes.

No nos hacemos ilusiones de que todos estos problemas pedagógicos y otros relacionados, que han surgido y que hemos tratado brevemente en este artículo, vayan a encontrarse su solución última -si es que existe tal cosa como una "solución última"-. En definitiva, necesitamos enfatizar la habilidad técnica, y éste es un problema de continua investigación, reflexión y documentación.

Como complemento de esto, como educadores debemos luchar por decisiones realistas, que prepararán a los niños y que iluminarán un camino para el futuro. Y no debemos olvidar que el mayor incentivo para la educación es la esperanza: esperanza de cambio social para asegurar que existan la justicia y la igualdad de oportunidades en todos los aspectos de la vida.

Hoy en día estamos intentando otra estrategia en la educación, consistente en construir sobre las diferencias antes que intentar eliminarlas. ¿Podemos dar a los niños el conocimiento de y respeto por su propia comunidad y a la vez construir los vínculos sociales y hacerlos miembros de una sociedad? ¿Podemos construir puentes de entendimiento entre comunidades de manera que la gente en último caso viva armoniosamente en comunidad entre sus propios deseos y esperanzas y aquellas cosas que la sociedad requiere de ellos?

INTEGRACIÓN ESCOLAR Y ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Un ejemplo de niños turcos inmigrantes

Geneviève Lambelin

Universidad de Burdeos III, Francia

La problemática general de nuestra investigación se inscribe en el amplio marco de la inserción escolar de poblaciones sociológicamente diferentes y de la actitud que los niños adoptan respecto a la institución escolar y a las estructuras sumamente codificadas que la caracterizan.

El aprendizaje de estos códigos cuyas reglas no son necesariamente explícitas y la adquisición de *savoirs* y de *savoir-faire* constituyen las dos caras de la labor escolar. El niño debe situarse en el interior del marco de la escuela al mismo tiempo que aprende a leer, a escribir y a contar. Adaptarse a las situaciones, identificar las reglas sociales del funcionamiento de la escuela, son cosas que configuran los resultados de la escuela al mismo nivel que el adquirir un saber específico. El fracaso empieza a perfilarse cuando el niño no puede, o no desea, adaptarse a las situaciones escolares; en tal caso la noción de aptitud se convierte en relativa y solamente puede proporcionar una explicación parcial del fracaso.

Desde esta perspectiva, nos podemos interrogar sobre las dificultades que encuentran los niños de origen extranjero cuya lengua materna no es el francés. ¿Cómo van a identificar las situaciones escolares? ¿La adquisición del *savoir-faire* será más difícil para ellos que para los niños francófonos? ¿Por qué?

Con el fin de intentar responder a estas preguntas, hemos observado a los niños de origen turco escolarizados en una escuela de los alrededores de Burdeos, la escuela Romain Rolland I en Lormont. La experiencia se llevó a cabo en dos cursos escolares (1985-86 y 1986-87), a dos niveles (último curso de enseñanza pre-escolar y primero de primaria) y se inscribía en el marco de un trabajo de investigación propuesto por la *Direction des écoles* del Ministerio de Educación sobre la inserción escolar de los niños de

orígenes culturales diversos. Teniendo en cuenta los medios de los que disponíamos, limitamos nuestras observaciones a un solo grupo étnico cuya población era mayoritaria en las clases observadas.

Deseábamos identificar las variables no aleatorias que nos permiten identificar las relaciones entre los resultados escolares y el aprendizaje de una lengua, dando al trabajo un enfoque diferente del que se le da tradicionalmente, cuestionando la noción generalmente invocada de handicap lingüístico.

En efecto, la mayoría de los enseñantes definen las dificultades que encuentran los niños de origen extranjero en términos de handicap lingüístico. La estructura de la escuela participa de este análisis a través del montaje de pedagogías de apoyo, de refuerzo; especialmente en francés. Se considera que el desconocimiento de las reglas de la lengua francesa es lo que impide a los niños extranjeros triunfar en la escuela; en consecuencia hay que proporcionarles una enseñanza reforzada para superar su handicap e integrarse lo más rápidamente posible en un *cursum normal*.

Pero, los resultados obtenidos siguiendo estos planteamientos son, a menudo, poco tangibles. El niño se encuentra en una situación escolar habitual, incluso si el profesor, en base a la estructura propuesta, puede dispensarle una enseñanza más personalizada. Los niños extranjeros se reúnen entre ellos y los progresos en la lengua del país de acogida son, a menudo, lentos y difíciles (la edad de los niños y su grado de escolarización en el país de origen constituyen, sin embargo, unas variables no despreciables de la situación de aprendizaje). Ante la noción de handicap, nosotros preferimos la de variación y diferencia.

Nuestra hipótesis es la siguiente : el niño de origen extranjero se encuentra en la obligación de manejar dos situaciones distintas cuyas reglas corresponden a fenómenos culturales específicos, en los que las lenguas juegan un papel importante, sin duda alguna, pero inscrito en un universo de representaciones y de signos. En consecuencia, nos era necesario conocer tan a fondo como fuera posible, esos universos diferentes que constituyen para el niño el medio familiar, que representa a la cultura de origen, y la escuela, restitución de la cultura de acogida, con el fin de comprender cómo se sitúa el niño en estos medios y cómo construye sus representaciones.

Con el fin de llevar a cabo los planteamientos anteriores, elaboramos dos tipos de observaciones. Una de ellas atañía a las actividades del niño en la clase; sus representaciones del trabajo escolar y de la escuela. Se invitaba a los niños a dialogar oralmente con un profesor-experimentador que les hacía un cierto número de preguntas, lo cual nos permitió asimismo situar su expresión en francés. La otra observación estaba en relación con el medio familiar, el lugar en el que se ubica para ellos la cultura turca; a tal efecto, reunimos las informaciones dadas por los profesores y por los niños respecto a la familia, a la situación de los padres y demás familiares y amigos. Las charlas con los padres nos informaron sobre sus relaciones con la escuela, con la cultura del país de acogida y sobre el lugar que se le concede a ésta en la educación de los niños. A partir de estos dos tipos de documentos y de los trabajos escolares habituales de los niños, analizamos las representaciones y los resultados de cada uno de ellos.

En el plano de los resultados escolares, no era posible concebir un grupo que se denominaría de *immigrantes turcos*. En los dos niveles de enseñanza analizados, el grupo no era homogéneo. Las apreciaciones de los libros de escolaridad nos proporcionaron los siguientes resultados :

Enseñanza pre-escolar

Grupo de 7 niños : 4 niñas, 3 niños

Niñas : 3 Bien

1 No integrada

Niños : 3 No integrados

1º de E.G.B.

Grupo de 7 niños : 5 niñas, 2 niños

Niñas : 3 Buenos resultados, 2 de las cuales están entre los mejores de la clase

1 Satisfactoria

1 Tiene dificultades

Niños : 1 Tiene dificultades

1 Se le ha de orientar en la sección especializada

Estos resultados muestran claramente que los resultados escolares no están mecánicamente ligados al origen étnico de estos niños. El concepto de

cultura no tiene aquí valor pertinente para caracterizar al grupo en sus comportamientos escolares.

Sin embargo, detectamos un cierto número de rasgos comunes que están en relación directa con los resultados lingüísticos :

- a) Todos los niños hablan turco en sus casas con sus padres y en general, hablan francés con los hermanos si éstos son mayores que ellos. Tan sólo uno de ellos habla solamente turco en su ambiente familiar.
- b) En las producciones lingüísticas no hemos identificado rasgos específicos que sean debidos a interferencias turco/francés.

Nuestro análisis se efectuó mediante dos tipos de documentos de naturaleza diferente:

- los ejercicios de lengua francesa propuestos por el profesor,
- las producciones orales de los alumnos grabadas en el magnetófono.

La naturaleza de estos documentos remite a capacidades lingüísticas diferentes. El ejercicio de lengua necesita, por una parte la comprensión de una consigna, y por otra, la capacidad de considerar la lengua como objeto de reflexión. No observamos en este terreno errores *típicos* cuyo origen sería imputable a interferencias entre los dos sistemas lingüísticos turco y francés. Una única alumna de las siete de 1er año del ciclo de primaria, utiliza a veces la terminación K adoptada de su lengua materna. No olvidemos que la mayoría de los alumnos turcos de este nivel (6 de los 7 niños observados), no han sido escolarizados en el país de origen y, en consecuencia, no han sido sometidos previamente a una actividad metalingüística sobre su propia lengua. Sin duda, la situación sería diferente en el caso de que los niños estudiados fueran más mayores y llegaran a Francia tras haber sido escolarizados en el país de origen.

Los documentos de producción espontánea no evidencian la aparición de características especialmente "turcas", tanto si se analiza la producción como las estructuras sintácticas. La complejidad de los enunciados y la organización textual varían de un niño a otro. Los resultados de este análisis excluyen pues una hipótesis de tipo contrastivo, ya que no hemos constatado diferencias visibles con las producciones de los niños franceses de la misma edad en lo que respecta a las *faltas* de estructura.

Las diferencias entre los niños que se adaptan normalmente y aquellos que no están integrados, se sitúan al nivel de lo que GUMPERZ¹ llama las *estructuras participativas*. Los primeros participan, comunican, miran, escuchan, responden; en una palabra, manejan eficazmente la situación en que se encuentran. Los otros se mueven, no comunican con el profesor, están ausentes de la situación de la clase, o incluso, están en franca oposición con el profesor. No han encontrado su lugar en el universo escolar y, en consecuencia, se sitúan en el exterior de la situación de la clase y lo manifiestan. Estos comportamientos son típicos de los niños que van a repetir curso o que incluso van a ser orientados hacia secciones especializadas.

Para integrarse, el niño debe construir unas representaciones que den un sentido al aprendizaje escolar. La función de la escuela será pues la de ayudarle a elaborar dichas representaciones desarrollando los factores que favorecerán su construcción. La representación va necesariamente unida a una situación que corresponde a una tarea concreta, en la que el niño, el adulto y los demás, representan un papel según ciertas reglas implícitas que tan sólo se explicitarán en algunos casos determinados. Desde esta perspectiva, ¿qué representa el hablar francés para estos pequeños turcos?

Las respuestas proporcionadas por los niños pueden clasificarse en tres ejes:

- acceso a la lectura y a la escritura,
- concepción utilitaria de la lengua (servir de traductor en casa) y
- concepción ligada a la práctica de una profesión en Francia (éstas son las respuestas de los mejores alumnos).

Aprender francés es pues, saber comunicar según sus propias necesidades en la sociedad que les acoge, en el sistema simbólico que les rodea. Esta actividad incluye muchas más cosas que la lengua, y la labor escolar propuesta no siempre se halla integrada en este esquema de utilización funcional de la lengua. Para algunos niños, la escuela incluso se halla excluida de este proceso, en particular para aquellos cuya familia no valora la función de la escuela en la integración social. Para otros, al contrario, aprender francés es responder a la demanda de la escuela, vía de acceso para una integración so-

1. GUMPERZ, J.J. Conversational Inferences and Classroom learning in Green & Wallat eds. *Ethnographic Approaches to Face to Face Interactions*, Ablex Publ. Co., 1980.

cial. La utilización funcional de la lengua es a menudo más pertinente que el aprendizaje que vendrá a posteriori, ya que la realización del cometido escolar no ha finalizado necesariamente porque no se ha integrado a las representaciones del niño.

A partir de la población limitada que hemos observado, planteamos como hipótesis la existencia de elementos que favorecen la integración escolar y, en consecuencia, la adquisición de *savoirs* y de *savoir-faire*.

Los niños, para manejar la situación escolar, necesitan de *enlaces* mediadores que les ayuden a construirse puntos de referencia. Los hermanos y familiares ya escolarizados representan un papel importante en este terreno. El ayudar a los parientes en la vida cotidiana y servir de enlace con la sociedad que les acoge constituye asimismo un elemento muy positivo. En el campo escolar, se nota la existencia del mecanismo de ayuda mutua entre niños turcos, lo cual les permite entrar más fácilmente en el funcionamiento de la clase.

La actitud de la familia respecto a la escuela constituye también una variable no despreciable en los resultados escolares de los niños. Constatamos una correlación entre integración escolar e imagen positiva de la escuela dada por la familia. Por el contrario, si la función de la escuela no es positivamente valorada por la familia, el niño rechaza la integración, ya que no percibe cuál es la finalidad del trabajo escolar.

En conclusión, retendremos de este análisis los conceptos de situación, de función y de representación de las tareas. La integración escolar desborda ampliamente el marco lingüístico y depende de factores de otro orden, en particular de la existencia de canales de comunicación en el interior de la clase, en donde el niño se ubicará como participante de una actividad común. La segunda lengua sólo se puede adquirir si el niño se integra en la nueva situación y la considera como un medio para manejar las relaciones de interacción. Como ejemplo, citaremos el caso de la pequeña Naïle, de cinco años, llegada de Turquía en 1986 y que no hablaba francés al incorporarse a la enseñanza pre-escolar. Su deseo evidente de comunicar choca con la barrera lingüística. Sonríe, mira a los otros niños, coge sus dibujos, pero no habla, ni siquiera en turco. Tras un cierto período de tiempo, comunica con los otros niños turcos utilizando estrategias para evitar a la profesora, con la cual no comunica. Finalmente se acerca al profesor encargado de la experiencia

piloto y se dirige a él en francés. A final de curso, se acercará a la profesora para leerle un breve texto en francés. Este comportamiento nos parece significativo, ya que subraya la importancia de los roles en la comunicación, y la fijación de la lengua en una situación en la que los sistemas semiológicos no lingüísticos estructuran los intercambios.

En el plano pedagógico, nuestro análisis cuestiona la legitimidad de las *clases de adaptación* en las que los niños extranjeros están agrupados y, en consecuencia, separados de los demás. La enseñanza de una lengua puramente instrumental no tiene en cuenta la dimensión comunicativa del lenguaje. El aprendizaje de la lengua no puede ser un fin en sí mismo, sobre todo en el caso de una lengua segunda. La integración escolar de los niños de culturas diferentes pasa por la construcción de su propia imagen en la sociedad que los acoge. El apoyo en cuanto a la adquisición de la lengua debe integrarse en un marco más amplio, el de la adquisición de conductas de lenguaje socializadas.

LA VARIACIÓN EN EL DISCURSO DEL NIÑO Y LA VARIACIÓN DE LAS POSICIONES QUE SE ATRIBUYE EN UN INTERCAMBIO CON UN ADULTO

Françoise Lapeyre

CREDIF / E.N.S. de Fontenay-Saint Cloud, Francia

Las informaciones aquí presentadas y comentadas provienen del análisis de un *corpus* de, aproximadamente, 34.000 palabras, constituido por dos subconjuntos de entrevistas adulto/niño :

- *Corpus Fra* (15.000 palabras) que reúne las producciones de los locutores niños de la encuesta del CREDIF sobre EL FRANCÉS DE LOS AÑOS 80¹.
- y *Corpus Hobby* (19.000 palabras) el cual ha sido efectuado mediante lo dicho por niños que tienen un hobby y hablan del mismo.

Las circunstancias en las que han sido reunidos ambos subconjuntos tienen en común que:

- los niños tienen entre 9 y 11 años,
- los grupos, que han sido contruidos en cada ocasión, lo han sido de modo que permitan poner en relación los datos lingüísticos y sociales con las tres categorías de locutores:

los del grupo G. Los padres, por su profesión, pueden ser percibidos como "guardianes" de la palabra. En este caso se trata de enseñantes universitarios, de secundaria y de primaria;

los del grupo I. El oficio de los padres exige de ellos una práctica instrumental de la palabra. Sus profesiones son, p.ej. : empleado de despacho (en ventanilla), pequeño empresario (carpintero), contra-maestre, directivo de una empresa, reeducadora de la vista, técnico de télex, enfermera y

1. c.f. los *Cahiers du Français des Années 80*, n^os 1 y 2, CREDIF-ENS de Fontenay-St-Cloud.

.los del grupo F. Los padres ejercen profesiones en las que el uso de la palabra no ocupa un lugar determinante: empleado de la administración, barrendero, señora de la limpieza, empleada de un restaurante, chica de servicio, manipulador, empleado de almacén, mecánico, pintor de coches.

- los tipos de entrevistas corresponden al mismo modelo y al mismo grado de requisitos:

- . los que responden no conocen a la encuestadora; el acuerdo se ha efectuado con la participación de los padres,
- . el carácter excepcional del intercambio está claro en la organización del encuentro, en el dispositivo de aislamiento del niño y de la encuestadora, en la presencia del magnetófono, en la explicitación previa del origen, de lo que se pretende conseguir, y del protocolo de la entrevista y
- . quien realiza el interview representa el mismo papel e incita al testimonio a hablar el máximo posible manteniendo la ficción de una encuesta sobre el contenido del propósito.

- Las circunstancias en las cuales se han reunido los dos subconjuntos difieren en un punto: la temática.

- los locutores del corpus FRA abordan, en un orden libre o impuesto, los temas asignados a la entrevista : la escuela, la familia, la profesión, los medios de comunicación, la muerte. Los términos generales del contrato son que el CREDIF intenta recoger lo que la gente tiene que decir, en los años 80, sobre temas que interesan a la sociedad y
- los locutores del corpus HOBBY, que han sido seleccionados por haber adquirido unos *savoirs* y unos *savoirs faire* al interesarse por algún tema, hablan, cada uno de ellos, de su hobby, tanto si se trata de barcos, de caballos, de cocina, de ajedrez, de lectura, de piano, de patinaje sobre hielo, de fútbol, de karate o de perros.

La variable que interviene así entre los dos corpus no toma su sentido de la variación temática, sino de la variación propuesta al estatus del tema : el modo de selección y de solicitud de los locutores del corpus Hobby les da

la posibilidad de que reaccionen como poseedores de un saber singular y legitimado y que interpreten de manera diferente el intercambio.

La búsqueda de los indicadores de variación sociolingüística se ha efectuado en el campo de un cuestionamiento más general que concierne a las modalidades de ocupación del espacio verbal empleadas por el niño, siendo ellas mismas interrogadas como marcas de dependencia/autonomía respecto al adulto.

- Desde esta perspectiva, el conjunto de la producción lingüística de cada niño ha sido tratado como *texto* y al nivel de su significado tal como D. Slakta ² plantea el principio. En consecuencia, la observación se ha efectuado sobre elementos del substrato semántico asociados al funcionamiento de las reglas formales de construcción de los *morfemas en frases* y de las *frases en texto*.
- El carácter dialogístico de estos textos ha sido tenido en cuenta con la organización intermediaria de las *frases en turnos de palabra*.

La organización de las frases en turnos

Longitud de las frases (en palabras)

	<i>Media general</i>	<i>grupo G/I</i>	<i>grupo F</i>
Corpus Fra	7,3	7,2	7,4
Corpus Hobby	10	10	10

Longitud de los turnos (en número de frases)

	<i>Media general</i>	<i>grupo G/I</i>	<i>grupo F</i>
Corpus Fra	1,8	1,8	1,8
Corpus Hobby	6,3	7,5	5

2. L'ordre du texte. *E.L.A.*, nº 19, Julio 1975.

De un corpus a otro, la estructura del texto en frases y en turnos varía dos veces : los turnos del corpus Fra comportan menos frases y las frases a su vez son más cortas.

La variación social es bastante indistinta: en el interior de cada corpus, los dos grupos producen frases de igual longitud; la desviación entre las longitudes del turno del corpus Hobby no se encuentra en Fra.

La variación de longitud de turnos y de frases entre los dos corpus parece que puede ser razonablemente imputada a la variable temática. Las diferentes modalidades de charla del corpus Fra permiten acceder a un suplemento de informaciones que corrobora esta hipótesis:

-El cálculo, a intervalos regulares, de la densidad verbal, cualquiera que sea el tema abordado, no hace aparecer regularidades, ni siquiera en lo que respecta al principio o al final de la entrevista, hasta el punto de que, la cantidad de discurso producido parece que ha de ser interpretado esencialmente con respecto al tema.

-Los temas asociados a la mayor prolijidad son: la televisión, a la cabeza en todas las entrevistas en las que se habla de ella; los animales y los juegos.

-La muerte, la droga, la enfermedad y la profesión obtienen unos resultados muy flojos.

-Sin embargo, en última instancia, el tema en sí mismo parece menos determinante que la actividad lingüística que se emplea en esta ocasión : el relato (en referencia a H. Weinrich) se encuentra siempre en las zonas de más fuerte densidad verbal vecinas de los momentos en los que el niño relata sus experiencias de vida familiar o describe una técnica que domina.

La evolución de la estructura de las frases, de su longitud y de su organización en turnos de palabras, entre los momentos de más débil y más fuerte densidad verbal, es interesante de observar:

	Longitud del turno de palabra	de la frase	% de frase con oración subord.
Corpus Fra			
densidad verbal -	1,1	4,7	11,4
densidad verbal+	2,7	8,4	27,3
Corpus Hobby	6,3	10	36,1

En la medida en que el niño pueda tratar el tema en función de su experiencia, dándole la ocasión de narrar o de explicar,

- más frases comportarán sus turnos de palabra,
- más largas serán las frases y
- más frecuentes serán las oraciones subordinadas, índice de evolución sintáctica.

La estructura de la frase

El sujeto

El estudio de las relaciones anafóricas muestra la extremada sensibilidad, de un corpus a otro, de la distribución de los sujetos:

	1a. pers.	3a. pers.	sn.	impers.
	<i>JE ON</i> 26,7 17,3			
Corpus Fra	44,1	32,1	10,9	12,1
Corpus Hobby	26,3 16,6			
	42,9	31,1	11,4	14,2

La regularidad de los resultados observados, probable conjunción de la edad de los locutores y de una actividad lingüística funcionando en *género*,

hace aparecer, en el sujeto, un modelo interesante para ser tenido en cuenta respecto a las prácticas y a los contenidos de enseñanza:

Los sujetos de tipo DET+NOMBRE (*Starky et Hutch sont des détectives/ Maman peut te dire/La fenêtre peut s'ouvrir*), constituyen apenas el 3 % de las formas sujetos.

- La casi totalidad de los sustantivos sujetos se encuentra en construcciones segmentadas (N+PRO) : *Les professionnels, ils ont d'autres métiers/ La maîtresse, elle dit : "On corrige"/ Mon score, c'est 885.*

- Al lado de los indefinidos y adjetivos sustantivados (*Les autres ne m'intéressent pas /Les moyens, ils faisaient la sieste*), encontramos infinitivos y oraciones infinitivas de sujeto (*D'avoir deux maîtres, ça nous entraîne à faire les devoirs à l'avance/ C'est rigolo, programmer*), así como formas N/PRO+ oración relativa (*Le garçon qui avait tué ses parents, c'était son sosie/ Mon papy qui regarde toujours le journal, il lit son journal en bas.*)

- Las operaciones de desplazamiento del sujeto hacia el interior de la frase, independientemente de la anteposición de algunos circunstanciales (preposicionales y oracionales) (*À la rentrée, après les vacances, j'ai demandé à ma mère de m'inscrire./ Quand j'ai commencé à avoir cette passion, j'avais vers 6 ans*) son frecuentes :

. *C'est elle qui nous aide, des fois/ C'est ma mère qui lit mes livres.*

. *Y a une voiture, elle est rentrée dedans/ Y a papa' il a voulu qu'on le dresse.*

. *Les garçons, il les appelle comme ça/ Qu'il est malade, j'en ai rien à faire/ Le tennis, je regarde pas.*

- El sujeto más frecuente (90%) es el sujeto pronominal. Es interesante constatar que no domina el estatuto del pronombre haciendo referencia a un SN anterior, fácilmente identificable y delimitable, cuya información se ha conservado. La frecuencia elevada del deíctico *JE*, el papel específico de los demostrativos *CE* y *ÇA*, el funcionamiento de resumen de la anáfora observable en el 10 % de las frases, la construcción del significado por cohesión/expansión, son por lo menos igual de constitutivas del modelo del sujeto pronominal.

El complemento

Para el estudio de la complementación verbal se ha elaborado una tipología a partir de los contextos.

Los datos así recogidos muestran que, de cada 100 verbos, la distribución según las categorías es prácticamente idéntica cualquiera que sea el corpus o la pertenencia social del locutor:

	V + 1C		V + 0		V + Inf		V + Or		V + 2C	
	F	I/G	F	I/G	F	I/G	F	I/G	F	I/G
C. Fra	54,2	52,5	22,3	22,2	11,5	15,4	8,2	6,1	3,2	3,2
C.Hobby	49,4	54,6	23,6	18,7	13,7	14,7	10	7,6	3,5	4,5

Las oraciones subordinadas

-La variación de corpus a corpus

	relativas	completivas	circunstanciales	total
C. Fra	8,2	2,6	11,2	22
C. Hobby	9,4	5,4	19,6	34,7

La variación de longitud entre las frases de los dos corpus encuentra aquí su explicación esencial: las frases del corpus Fra conllevan alrededor de 40 % de oraciones menos. La selección de las conjunciones muestra una utilización regularmente dominante de *cuand* y *parce que*. De 100 conjunciones, el lugar que se deja a otros instrumentos es menor en el corpus Fra:

% de <i>quand+parce que</i>	Grupo F	Grupos G / I
Corpus Fra	78,1 %	76 %
Corpus Hobby	64,1 %	71,3 %

Los verbos que introducen completivas están, también, más diversificados en el corpus Hobby:

	Corpus Fra	Corpus Hobby
<i>penser</i>	+	+
<i>trouver</i>	+	+
<i>voir</i>	+	-
<i>savoir</i>	+	+
<i>sentir</i>	+	-
<i>espérer</i>	+	-
<i>comprendre</i>	+	-
<i>découvrir</i>	+	+
<i>apprendre</i>	+	-
<i>avoir l'impression</i>	+	-
<i>vouloir dire</i>	+	+
<i>il faut</i>	+	+
<i>aimer</i>	+	-
<i>vouloir</i>	+	-
<i>avoir peur</i>	+	+
<i>attendre</i>	+	-
<i>il suffit</i>	+	+
<i>dire</i>	+	+
<i>loc. diversas</i>	3	+
<i>ø que</i>	+	+

-La variación social

	Distribución de las frases según los grupos	
	G/I	F
. relativas	9 %	8,6 %
. completivas	3,5 %	4,5 %
. circunstanciales	15 %	15,5 %

La tendencia es que los niños del grupo F produzcan tantas, sino más, frases con sintagmas oracionales. El cuadro siguiente muestra, según el corpus, qué niños son mayoritarios en los valores superiores en cuanto a la utilización de elementos introductores de oraciones relativas y circunstanciales diferentes de *qui*, *que*, *quand* y *parce que*.

	Frecuencia	Grupo mayoritario	
		G/I	F
<i>Si</i>	13,7 %	Fra	Hob
<i>Pour que</i> (<i>Pour + inf</i>)	3,3 %		Fra + Hob
<i>Tandis que, Alors que...</i>	3 %	Fra	Hob
<i>Comme, Puisque</i>	2,7 %	Hob	Fra
<i>Dès que, Chaque fois que...</i>	0,9 %		Fra + Hob
<i>Comme, Autant que ...</i>	1,1 %	Fra	Hob
<i>Étant donné que</i>		∅	Hob
<hr/>			
(<i>Ce qui, Ce que</i>)		Fra	Hob
<i>Où</i>	6,5 %	Fra	Hob
<i>Dont</i>	1 %		Fra + Hob
<i>Lequel</i>	0,1 %		Hob

Estas informaciones permiten un doble comentario:

- Las formas poco frecuentes son más utilizadas por los niños del grupo F y
- El grupo F es más activamente solicitado por el contrato del corpus Hobby. Mientras que en el caso del corpus Fra, los dos grupos están en posición casi análoga, el corpus Hobby muestra a los locutores del grupo F casi siempre mayoritarios en los valores superiores.

Las transgresiones de la regla

Las infracciones de la norma, teniendo en cuenta el carácter formal de las entrevistas, son poco abundantes. Los niños del grupo F producen algunas más que los niños de los demás grupos y algunas más en el corpus Hobby que en el corpus Fra:

% de frase que presentan desviaciones de la norma

	Grupo F	Grupos I/F
Corpus Fra	4,8	3,6
Corpus Hobby	7,2	4,2

Esta variación es esencialmente cuantitativa. De hecho, los dos grupos de niños someten al sistema educativo a los mismos tipos de problemas :

- Las transgresiones de la regla están, en general, marcadas por un claro carácter de label. Ni el individuo ni el grupo producen desviaciones de la norma bastante estables como para justificar un dispositivo de intervención inspirado en la idea de que hay desconocimiento de las reglas. Basta con disponer de varios casos para que la desviación en cuestión aparezca en *falta* y no en *error*³. Así, en los casos siguientes, la forma equivocada se opone a la forma correcta masivamente testada:
 - . Omisión, elección incorrecta o desplazamiento del pronombre complemento (2,3 % de los casos de utilización de pronombres complementos en el 0,4 % de las frases) : *Je vais acheter un/ Tu mets qu'un seul./ Je m'intéresse un peu./ On lui avait dressée./ Je me suis la cassée.*
 - . No respeto del género o del número (0,2 % de las frases) : *Les roussettes, y nous mangeaient nos lignes./ L'encre n'est pas encore sec./ Y a des livres aussi qui me plait./ Je prends la boule, je tire je le mets dans le 10.*
 - . Problema morfosintáctico en la utilización de tiempos y modos (0,3 de las formas verbales, 0,27 % de las frases) : *Il fallait qu'il se tient à la selle./ Je m'est-ai amusé./ Un jour, il s'est enervé puis fallait*

3. Dialectes idiosyncrasiques et analyses d'erreurs. *Langages*, nº 57, Mars 1980.

que j'aïlle dans ma chambre./ Si j'aurais pas été au médecin, j'aurais pas pu jouer./ Elle nous a fait des crabes à la soupe mais on en a pas beaucoup pêchés.

- Cuando la falta de dominio de ciertas reglas parece presentarse como *error*, se trata de casos periféricos con respecto a los programas de enseñanza y atañen a construcciones poco frecuentes.

. La negación (0,1 % de las frases). El corpus comporta formas complejas : *Il suffit de ne pas se faire toucher./ Faut pas trop bouger, non plus, ni le mettre à la verticale./ Il lui avait dit de ne pas ouvrir./ Pour que les autres enfants ne parlent pas.*

Pero también vamos a encontrar : *Aucun de ma famille ne joue aux échecs./ Si tu veux n'en faire un peu./ C'est pas de pas jouer mais pas avoir des textes longs./ Pour pas qu'il morde./ Pour pas que ça tombe./ Y a pas tout le monde qui est allé le voir.*

. La construcción principal subordinada (3 % de las oraciones, 0,8 % de las frases):

- cuestiones de engarces múltiples : *Je pense que Mozart c'était un enfant prodige que c'est lui qui est forcément le meilleur./ Elle a dit que parce que Jeidi lui avait dit de ne pas ouvrir.*

- oposición subordinada/infinitiva : *J'attends cinq ans pour que je la passe, la noire./ Les menuisiers, pour faire la maison, je les regardais./ Il faut qu'on soit là-bas pour s'amuser (#pour qu'ils s'amusement).*

- elección y construcción de los relativos y relativas sustantivadas :

. *DONT* se utiliza bien una sola vez (Un dibujo a partir de objetos de los que se sirven todos los días) y es sobre todo su ausencia lo que caracteriza las formas defectuosas : *C'est la manière qu'il se joue./ Il trouve des mots qu'il croit qu'on les connaît pas.*

. Con *OÙ*, la forma correcta está en competencia con *OÙ QUE/OÙ C'EST QUE* : *Il a dit où qu'il était./ Il marque la date où c'est qu'il a pris le livre./ Le plat où qu'on flambe.*

. Con *CE QUE*, la forma correcta (*On connaît déjà ce qui s'est passé./ On parle de ce qu'on a vu.*) está cerca de *QU'EST-CE*

QUE: Elle veut pas me raconter qu'est ce que c'est./ Il faisait bien qu'est ce qu'on lui demandait.

- elección y construcción del verbo o del elemento conjuntivo en las completivas e interrogativas indirectas : *Ça veut dire on apprend les robes du cheval./ C'est comme si on donnait une claque à un enfant ou on le gronde./ Ça se trouve tout le monde veut faire du galop./ On lui dit s'il veut faire une promenade./ Certaines qui trouvaient "c'est trop dur"/ On sait pas combien de km. qu'il y a.*
- La comparación : *Plus tu grandis, plus tu dessines mieux./ Je suis le plus bon de l'équipe./ Dans le plus qu'on fait je crois que c'est quatre actes.*
- La construcción FAIRE + INF.: *Il a rentré la femme (#fait rentrer)/ Y a des enfants qui se sont faits inscrits.*
- A la vez que produce frases que muestran un amplio dominio de lo que aún se le está enseñando, el niño marca su texto con variaciones imprevisibles y fuera del alcance de una descripción sistemática, es decir, de cualquier estrategia didáctica de prevención. Más numerosas que el conjunto de las restantes infracciones (2,8% de las frases), éstas conciernen:
 - la elección de preposiciones : *Il avait un bois en maison de campagne./ Je réfléchis la manière de mettre les pions./ Y a plein d'enfants qui souhaitent de faire du patin./ Ils sont en dessous le calendrier./ Je reste une heure ou deux pour lire (#à lire)/ Je prends mon temps dans le dimanche./ Il nous fait faire des dessins tout le monde pareil./ Des livres où il y a des histoires à l'époque.*
 - deformaciones o empleos erróneos de vocablos y expresiones así como el no respeto de ciertas obligaciones de coyuntura léxica: *Fliches (#fiches), pâtisserise (#pâtisserie). Ils ont fait du ménage partout dans l'immeuble (#remue-ménage ou saccage)/ Je m'endors avec la larme aux yeux./ C'est pas notre premier ennui (#c'est le dernier de nos soucis?)/ La drogue, j'y regarde pas./ Quand nos parents disent un sujet (#parlent de quelque chose)/ Ça a peut-être pas la même impression. (#ça fait pas la même impression)/ Le cheval peut avoir des dangers.*

- extravagancias lingüísticas o lógico-semánticas : *J'aime bien un petit peu le calcul./ J'avais aimé cette passion./ J'aime presque jamais d'entrée, moi / Des fois, on mange souvent sur le pont./ J'ai pas l'âge pour aller sortir regarder./ Là-bas, y a plus grand (#c'est plus grand)/ Il est parti. Il est presque pas revenu. On l'a retrouvé deux jours après./ On gagne s'ils sont très bougés.*

- Finalmente se plantea la dificultad de la interpenetración de la cuestión de la norma y de la de la oralidad. Más allá de los epifenómenos cuyas citaciones precedentes ya estaban marcadas, tales como:

- . la desaparición del género con *Y* en lugar de *Il* o de *ELLE*: *Mes copines, y prennent des livres puis y sont petits.*
- . la desaparición de la marca de función con *QU'* empleado en lugar de *QUI*: *Le garçon qu'avait tué ses parents.*
- . la desaparición de la primera negación.
- . las rupturas diversas, etc.,

se constata una conjunción de procedimientos de construcción de la información que, aunque sólo sea por su frecuencia, parecen más constitutivos del mundo oral que del mundo escrito. Al lado de las operaciones ya citadas que juegan con el lugar canónico del sujeto (*Y a des profs, eux, ça leur fait rien./ Y a des films, ça, je les regarde à la télé.*) hay que mencionar la existencia de frases del tipo:

- . *Les films de guerre, aussi, y a beaucoup de morts.*
- . *Les autres, on fait quand même plus attention.*
- . *Mon anniversaire, on m'a fait ça, moi.*
- . *Un terrain de foot, le rectangle est allongé.*
- . *Mon métier, je voulais faire autre chose.*
- . *Le judo, on porte par devant.*
- . *Quelqu'un qui est en haut, vous pouvez vous défendre.*
- . *La barre franche, on peut aller où on veut.*

que no pueden ser descritas en términos de transgresión (supresión de la preposición cuando se antepone un complemento). Un funcionamiento singular quiere que los segmentos no sean permutables como lo serían si sólo se tratara de una anteposición (*On peut aller où on veut, la barre franche*)⁴.

4. Sobre estos temas, ver los trabajos del *Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe*. Aix-en-Provence, Univ. de Provence.

La variación social : balance

Los datos reunidos sobre las variaciones observables entre las frases de los niños de los dos grupos sociales son tales que podrían dar lugar a comentarios contradictorios.

Si hacemos aparecer los textos que conllevan la mayor cantidad de rupturas sintagmáticas (*y, y bouffe tout./ je vais vous, je vais vous ramener un livre*), mayor cantidad de rupturas de emisión (*eah*, pausas, silencios) y mayor cantidad de faltas, las producciones de los niños del grupo F pueden ser descritas como deficientes con respecto a las de los otros niños.

	% de niños del grupo F
entre los que hacen más	
- rupturas de emisión	56 %
- rupturas sintagmáticas	67 %
- desvíos de la norma	78 %

Si se presta atención a las medias, los desvíos van siempre en desfavor del grupo F, pero su débil amplitud relativiza la visión precedente :

% de frases que presentan	Grupo F	Grupos G/I
- rupturas de emisión	39,2 %	30,3 %
- rupturas sintagmáticas	22,2 %	18,1 %
- desviaciones de la norma	6 %	3,9 %

Finalmente se pueden presentar las producciones del grupo F como las que tienden hacia la mayor complejidad sintáctica, en particular cuando el dispositivo situacional permite reducir la asimetría de las posiciones adulto/niño como lo hace, aquí, la variación temática entre los dos corpus. Y es lo que hacen aparecer las descripciones precedentes.

La organización textual

El análisis textual de estas entrevistas no será presentado aquí; sin embargo una visión general de las conclusiones es indispensable para la lectura correcta de lo anteriormente dicho.

El cuadro siguiente presenta la distribución social de los niños con respecto a lo que ha sido identificado como los principales indicadores de variación:

- la longitud de los textos,
- la longitud de los turnos,
- el índice de cohesión que, para ser breves, es indicador del grado de desarrollo de las informaciones para el niño, sin intervención del adulto,
- el porcentaje de transiciones heterogéneas, es decir, según la teoría textual de H. WEINRICH⁵, el índice de movilidad entre las diferentes maneras que tiene el locutor de construir el tiempo de su texto,
- el índice de conjunción interfrástica que corresponde al empleo de los conectores *ET, MAIS, ALORS*, etc. y
- la variación de frecuencia de las formas impersonales que se muestra indicativa, no sólo de la presencia del locutor en su discurso, sino de un proceso socialmente bien diferenciado de construcción de la información.

	Gr. G/I	Gr. F
textos + largos	67 %	22 %
turnos + largos	67 %	33 %
+ cohesión	56 %	33 %
- f. impersonales	67 %	22 %
+ tr. heterogéneas	67 %	11 %
+ conjunciones	67 %	22 %
textos + largos	0 %	11 %
turnos + largos	0 %	0 %
+ cohesión	11 %	0 %
- f. impersonales	0 %	11 %
+ tr. heterogéneas	22 %	0 %
+ conjunciones	11 %	0 %

5. *LE TEMPS*. Paris: Ed. du Seuil, 1973.

La presentación en dos series tiende a distinguir los textos que se encuentran en los valores superiores de todos los ítems. Así una variación muy estructurada se manifiesta entre aproximadamente 2/3 de los textos del grupo G/I y 2/3 de los del grupo F.

Algunas de las variables tienen muchas probabilidades de ser interdependientes : se puede, en efecto, esperar de un texto de turnos más breves que sea menos cohesivo por anáfora y conjunción, la alternancia de los turnos acelerará los cambios temáticos mientras que falta la continuidad necesaria para una conjunción más densa.

Pero, aún cuando la configuración de los textos se efectúe en turnos más o menos largos, la variación de frecuencia de las formas impersonales y de las transiciones heterogéneas no conoce si ninguna interdeterminación lingüística y se presenta si como indicadores de una variación del modelo interactivo que trascendería la variación de las circunstancias. Sucede en efecto, que de corpus a corpus, los datos son estables.

Cuanto más indecisa es la variación en lo que concierne a la realización de la frase, más se construyen los modelos textuales o conversacionales en la afirmación de la identidad social de los locutores.

La existencia de un modelo conversacional socialmente determinado y determinando la variación lingüística puede, entonces, hacer temer que una pedagogía tendente hacia la comunicación verbal no haga más que mantener las condiciones de la diferencia si el niño de las capas desfavorecidas no hace lo mismo que los demás porque no intenta, justamente, hacer lo mismo ⁶.

6. Las informaciones que aquí se presentan están entresacadas de un estudio más amplio publicado en el *Cahier du Français des Années 80* n° 5, "Pratique langagière enfantine", CREDIF, ENS de Fontenay -St.-Cloud, Grille d'honneur, 92211 St. Cloud.

ASPECTOS PSICOLINGÜÍSTICOS DE LA INTEGRACIÓN DE LOS JÓVENES EMIGRANTES

Raymond Renard
Universidad de Mons, Bélgica

1. Introducción

La cuestión que será examinada a continuación concierne a la sociolingüística y la psicolingüística. Es una reflexión sobre nuestra experiencia en materia de formación de maestros en África o de profesores de emigrantes. En ella intentamos analizar la incidencia de los problemas ligados a la elección de lenguas y a su estatuto en la integración social, con todas las implicaciones de tipo cultural que ello conlleva.

Esta compleja cuestión será tratada mediante la confrontación de la situación de los emigrantes con la de una sociedad pluricultural por excelencia; la africana.

Evitaremos prudentemente, conocedores de la situación particular de Cataluña, el referirnos a ella, ni tan sólo por alusiones, convencidos de que en materia lingüística, las únicas personas capaces de proponer soluciones razonables son las que viven en el área implicada. Nuestra intención no es la de dar consejos, sino únicamente la de contribuir a aclarar una problemática delicada.

2. Lengua e integración psicosocial

2.1. *El caso de África*

2.1.1. La reforma lingüística

África es un continente plurilingüe : se calcula que son más de 1.000 las lenguas africanas para una población de casi 500 millones de habitantes. Ciertos países, como Nigeria, tienen más de 200. La gran mayoría de estas

lenguas son habladas por pocos individuos -una decena son habladas por más de 10 millones de personas- y solamente existen en estado oral.

La evolución de las sociedades africanas, con la creación de una administración y de un ejército, la urbanización, la escolarización, ha transformado las relaciones y favorecido el encuentro de grupos hasta entonces aislados. La mayor parte de los africanos son por lo menos bilingües...

Todo lo anterior, unido sobre todo al desarrollo de la escolarización, debía, fatalmente, conducir a los dirigentes a determinar una política lingüística. Era necesario, por ejemplo, discutir sobre el estatuto de las diferentes lenguas en presencia. ¿Cuál sería la lengua oficial de la administración, de la alfabetización, de la escolarización a los diferentes niveles? Por ejemplo, en el Zaïre (30 millones de habitantes), si el francés es la lengua oficial, 4 lenguas (*ciluba, kikongo, lingala y kiswahili*) tienen el estatuto de lenguas nacionales y son, desde entonces, enseñadas en la escuela primaria. La enseñanza secundaria y la enseñanza superior se llevan a cabo en francés. Es fácil de imaginar la complejidad de los problemas que se plantean a los funcionarios del Zaïre cuando los desplazan con sus familias de una región a otra de ese extenso país...

No es éste el lugar adecuado para analizar la evolución de la política de los estados africanos en materia de estatuto y de utilización de lenguas. Limitémonos a señalar que hoy, 41 de cada 47 de entre ellos, han elegido recurrir a las lenguas nacionales para la escolarización de sus hijos en la enseñanza primaria. Desde ahora, se puede afirmar que, durante mucho tiempo aún, los responsables de estos países se verán confrontados a los delicados problemas de la creación y puesta en funcionamiento de una difícil reforma lingüística (CONFEMEN, 1986; RENARD, PERAYA, 1987).

2.1.2. Justificación por el hecho de recurrir a la lengua materna en la enseñanza primaria

No faltan argumentos para establecer la legitimidad de la reforma emprendida en África, sobre todo cuando hay identidad (o gran similitud) entre la lengua nacional y la lengua materna. Nos limitaremos a los argumentos de orden sociocultural y psicopedagógico.

Desde el punto de vista sociocultural, el recurso a las lenguas nacionales favorece la promoción y la valorización de las culturas endógenas. En una sociedad concreta, la educación no consiste sólo en una simple transmisión de conocimientos, sino que es también un medio para arraigar al hombre en su propia cultura de origen. La introducción de las lenguas nacionales permite adaptar la educación y la enseñanza al niño, y asegurar una verdadera democratización de la escuela. Ésta se transforma así en un instrumento de perfecta integración social, susceptible de asegurar el vínculo necesario con la producción. Sus objetivos deben poder, sobre todo en África, integrarse en los del desarrollo socioeconómico.

Numerosos observadores del Tercer Mundo piensan que el rechazo de una escuela insertada en el medio ambiente es lo que ha impedido a más de un país de África llevar a cabo un despegue. Así explican el desarraigo social, unido al éxodo rural, a la ausencia de rendimiento en el sistema escolar, con sus fracasos, sus retrasos, su inadaptación a las necesidades y a las realidades (y, en consecuencia, con el paro de sus jóvenes titulados), la ausencia de comunicación entre educadores y educados, entre escuela y medio ambiente, entre escuela y familia.

Esto es lo que podríamos decir respecto al ámbito sociocultural y a la integración social.

Desde el punto de vista psicopedagógico (aunque va unido a lo anterior, tal como veremos), las ventajas de la introducción de las lenguas nacionales en la escuela primaria no son menos decisivas. En este caso, es concretamente todo el desarrollo psicomotriz, afectivo, moral, intelectual y cultural del niño el que está en juego.

En efecto, la psicopedagogía aplicada a la educación ha subrayado la importancia de la lengua materna para el desarrollo sensorio-motriz, afectivo y cognitivo del niño.

Si el niño se mantiene inmerso en su medio ambiente, si está en simbiosis con él, se le aseguran las condiciones óptimas para una asimilación natural de las operaciones cognitivas, se permite el nacimiento, desarrollo y expansión armoniosos de las facultades intelectuales. La lengua materna ofrece en efecto, la única posibilidad de verbalización activa, indispensable para la apre-

hensión de los operadores de base, y requisito para toda construcción abstracta operatoria o lógica.

Si, por el contrario, no se permite al niño desarrollarse utilizando la lengua de su madre, de su familia, de su medio, si se olvida el hecho de que hablar otra lengua es pensar de otra manera, se mantiene al niño en un estado de frustración afectiva, se le impone una elección dolorosa entre dos mundos sin comunicación y se le condena a ser, durante toda su vida, un inadaptado sociocultural.

Pensemos también en lo que sucederá si, encontrándose en una situación psicológica frágil, en un contexto escolar localmente apartado de su medio familiar, se obliga al niño a asimilar, además de los contenidos propios de la enseñanza, la lengua segunda, vehículo de los anteriores y que se halla lejos de dominar.

Podemos concluir en consecuencia, que la lengua materna se presenta como el mejor vehículo de las realidades del medio, con vistas a su utilización en los programas escolares que deben conseguir a la vez el desarrollo perfecto del niño y su integración social óptima.

Los argumentos desarrollados anteriormente, permiten comprender mejor las razones del fracaso de la escolarización en lengua extranjera en África. La enseñanza de la lengua extranjera se ha llevado a cabo demasiado pronto y en malas condiciones : profesores con conocimientos específicos insuficientes, medio familiar indiferente, incompetente e incluso hostil con respecto a la lengua. Ésta, mal conocida y no dominada, no favorece la aptitud a la abstracción e inhibe el desarrollo de las operaciones mentales. Privado de una herramienta de comunicación adecuada y competente desde el punto de vista operatorio, el niño se ha visto privado de las palabras y de las estructuras para concebir.

2.1.3. Bilingüismo funcional

Deseamos ser entendidos correctamente : lo que acabamos de decir no significa que desde nuestro punto de vista, haya que recomendar a los africanos el abandono de las lenguas extranjeras. Por el contrario, no hay que interpretar la oposición lenguas nacionales/lenguas extranjeras (en este caso :

francés, inglés, español o portugués) en términos de conflicto. Es algo conocido el hecho de que el niño que domina su lengua materna tiene a su favor todos los elementos para abordar el estudio de otra lengua. Desde esta perspectiva, numerosos países africanos han comprendido el interés de no limitar sus horizontes a su propia lengua y a su propia cultura. Si se proponen escolarizar a los niños en su lengua, recurren al francés o al inglés, al español o al portugués para así transmitir la cultura internacional, impartida a partir de la escuela secundaria. Las lenguas de vocación internacional no deben pues temer la entrada en vigor de la reforma lingüística en África. Antes al contrario; la atribución de un estatuto no equívoco a estas lenguas, con las repercusiones positivas en el terreno de la motivación de los niños, el hecho de ser enseñadas por profesores más seguros de sí mismos porque son más competentes y en un contexto escolar óptimo para el desarrollo psicológico y cognitivo de los niños, sólo pueden garantizarles una mayor difusión al mismo tiempo que una mejor asimilación.

Una experiencia muy interesante en este sentido se lleva a cabo desde hace algunos años en Níger. En un cierto número de clases piloto, la enseñanza primaria se efectúa en la lengua local y el francés se enseña a partir del tercer año de enseñanza primaria. El nivel alcanzado en esta última lengua es análogo al que alcanzan en la mayoría de las escuelas restantes en las que el francés se enseña desde el primer año. Este argumento nos parece decisivo.

2.2. *El caso de los emigrantes*

2.2.1. Un bilingüismo funcional diferente

Hemos indicado en el apartado 2.1.2. las razones que abogan en favor de la escolarización de los niños africanos en su lengua materna. ¿Son válidas estas razones también en el caso de los hijos de emigrantes?

Evidentemente, la argumentación psicológica tiene aquí el mismo peso que en el caso anteriormente indicado. El equilibrio psíquico puede ser alterado si el niño se encuentra, por el hecho de estar separado de su familia, en situación de frustración afectiva. ¿Pero este argumento debe dar la razón a aquellos que reclaman escuelas primarias en las que, como sucede en Bélgica por ejemplo, los niños italianos, marroquíes, turcos, etc. recibirían su primera enseñanza en su propia lengua? No compartimos esta postura.

Con respecto a la situación africana, hay una diferencia importante que debe subrayarse aquí. En el caso de los emigrantes, la lengua extranjera es un factor de integración social en el país en el que han elegido vivir. Mientras que el pequeño africano se siente perdido en una escuela completamente extranjera a su medio, se puede esperar que el pequeño emigrante que vive en Bélgica acabará considerando su escuela como un lugar susceptible de facilitar la inserción en su nuevo país; en una palabra : su aculturación. Nos situamos evidentemente, en la óptica de un emigrante que ha elegido instalarse definitivamente en el país de acogida, lo cual no significa en modo alguno que desee romper todos sus lazos con su país de origen. Sin duda, en su imaginación se desarrollará la idea de que su familia es muy diferente de las del medio en que se halla, pero ¿es posible evitar ésto? Lo que sí creemos es que se deben adoptar las medidas destinadas a hacer que la situación sea más aceptable.

En todo caso, dichas medidas deberán buscar las condiciones necesarias para un mayor desarrollo sociocultural, y en consecuencia, psicológico, del individuo.

2.2.2. Una estrategia intercultural

Para conseguir lo anteriormente dicho, una estrategia intercultural debe ser planificada, principalmente en el sistema escolar, la cual deberían aprender a gestionar, tal como dice acertadamente nuestra colega G. Lambelin, los mismos emigrantes.

Conocemos las modalidades principales de esta estrategia : una acogida particular incluyendo a los padres; un fortalecimiento de la enseñanza de la lengua local; un programa complementario de la lengua y la cultura de origen.

Queríamos desarrollar aquí algunas reflexiones sobre este último punto. La introducción de clases de lengua y de cultura de origen en el programa regular del joven emigrante es esencial. En efecto, favorecerá su desarrollo psicoafectivo y preservará su identidad, demostrándole así a él y a su familia el respeto y la consideración de la sociedad dominante hacia su cultura. Asegurará su integración social. En lugar de ver solamente los aspectos ne-

gativos de la situación del joven emigrante: sus frustraciones, sus sentimientos encontrados... ¿por qué no ver también los factores positivos: sus posibilidades de enriquecimiento gracias a la facilidad de acceso a una doble cultura? Cuando se observa la evolución lingüística y cultural de los hijos de emigrantes, se constata que, a menudo, abandonan su lengua de origen. Es una pena, tanto para ellos como para la sociedad en la que han elegido vivir. Tal como observa nuestro colega A. Verdoodt (1981), nuestra sociedad pluricultural tendrá interés en constituir "una especie de cantera de bilingües que pueden constituir, ahora y también más adelante, una especie de puente entre el país de acogida y los diversos países de origen".

Sin embargo, el problema no es sencillo, ya que, en ciertos ambientes infraculturales (magrebíes, p.ej.), la lengua y la cultura *oficiales* de origen corren el riesgo de estar muy alejadas de la realidad vivida. La objeción merece ser tenida en cuenta y justifica una gran prudencia en lo que respecta a la puesta en práctica de una política de bilingüismo funcional. Ésta no podrá ser elaborada de manera válida en tanto que las investigaciones adecuadas no se hayan llevado a cabo con buenos resultados. Esencialmente sería urgente reflexionar sobre la cuestión de lo *imaginario* de los emigrantes y también, de sus anfitriones...

3. Conclusión

Todas estas consideraciones confirman sin duda lo que ya sabemos sobre el doble papel fundamental de la lengua : la lengua es seguramente un potente factor de integración social y, además, la lengua de la primera escolarización es determinante para el desarrollo ulterior del niño.

En una sociedad que conoce importantes movimientos de población, el bilingüismo funcional -que une el medio de acogida con el medio de origen- solamente puede favorecer a la vez el desarrollo psicológico y cultural del individuo y el diálogo de culturas, fuente reconocida de enriquecimiento.

En nuestras sociedades industriales, si realmente deseamos que aculturación no signifique alienación de una comunidad, sino enriquecimiento recíproco, nuestro principal esfuerzo debe ir encaminado a asegurar ante todo las condiciones necesarias para que se dé un bilingüismo funcional, recono-

cido como positivo. Ello significa que hay que reforzar la enseñanza de la lengua dominante; condición para la adaptación escolar, y, al mismo tiempo, respetar y alimentar los conocimientos de la lengua y la cultura de origen.

Todo ello supone una toma de conciencia por parte de toda la sociedad, de la importancia del problema. Sin esta concienciación no será posible ni tan sólo actuar en el terreno más urgente : el de la formación adecuada de los maestros.

Bibliografía

- CONFEMEN, *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs, Bilan et Inventaire*, Paris, Champion, 1986.
- RENARD, R., PERAYA, D., éd., *Langues africaines et langues d'enseignement, Problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire en Afrique*, Didier-Érudition, Paris, CIPA, Mons, s.d. (1987), 176 p.
- REVUE DE PHONÉTIQUE APPLIQUÉE, 58, 1981, *Problèmes linguistiques des enfants de migrants*.
- VERDOOT, A., L'enseignement en langue maternelle aux enfants des travailleurs migrants, *R.P.A.*, 58, 1981, 188-198.

EDUCACIÓN Y LENGUAS

SEMINARIOS ANTERIORES. RELACIÓN DE PUBLICACIONES

BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN CATALUÑA

Teide, Barcelona, 1975.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el I 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 en el II Seminario sobre 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 en el III 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 en el V 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 en el VI Seminario sobre bilingüismo en Zarauz, 1979.

LENGUAS Y EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DEL ESTADO ESPAÑOL

ICE, Universidad de Barcelona, 1983.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el VII Seminario sobre bilingüismo organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona en Sitges, 1982.

ADQUISICIÓN PRECOZ DE UNA SEGUNDA LENGUA

ICE, Universidad de Barcelona, 1984.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el VIII Seminario sobre bilingüismo organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona en Sitges, 1983.

ENSEÑANZA EN DOS LENGUAS Y RESULTADOS ESCOLARES

ICE, Universidad de Barcelona, 1985.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el IX Seminario sobre bilingüismo organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona en Sitges, 1984.

LENGUAS MINORITARIAS Y EDUCACIÓN

ICE, Universidad de Barcelona, 1986.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el X Seminario internacional organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona en colaboración con AIMAV, y patrocinado por la UNESCO, en Sitges, 1985.

LENGUAS Y EDUCACIÓN EN EUROPA

ICE, Universidad de Barcelona, 1987.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el XI Seminario internacional organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona y patrocinado por la UNESCO, el Secretario General del Consejo de Europa y el "Patronat Català pro Europa", en Sitges, 1986.

LENGUA DEL ALUMNO, LENGUA DE LA ESCUELA

ICE, Universidad de Barcelona, 1990.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el XII Seminario internacional organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona y patrocinado por: la Comisión de las Comunidades Europeas, la ISAPL (International Society of Applied Psycholinguistics), el "Patronat Català pro Europa" y la "Caixa de Catalunya", en Sitges, 1987.

LINGUAPAX II

ICE, Universidad de Barcelona, 1990.

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el XIII Seminario internacional organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona, patrocinado por la UNESCO y el "Patronat Català pro Europa", en Sitges, 1988.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

ICE, Universidad de Barcelona (En preparación).

- Ponencias y comunicaciones presentadas en el XIV Seminario internacional organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona, patrocinado por la DIGICYT del MEC y el "Patronat Català pro Europa", en Sitges, 1989.

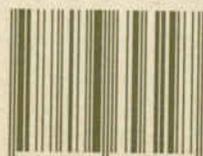
EDUCACIÓN Y LENGUAS

Títulos publicados:

- BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN CATALUÑA, 1975
- BILINGÜISME I EDUCACIÓ, 1976
- BILINGÜISMO Y BICULTURALISMO, 1977
- JORNADAS DE BILINGÜISMO, 1979
- LA PROBLEMÁTICA DEL BILINGÜISMO EN EL ESTADO ESPAÑOL, 1980
- LENGUAS Y EDUCACIÓN EN EL ÁMBITO DEL ESTADO ESPAÑOL, 1983
- ADQUISICIÓN PRECOZ DE UNA SEGUNDA LENGUA, 1984
- ENSEÑANZA EN DOS LENGUAS Y RESULTADOS ESCOLARES, 1985
- LENGUAS MINORITARIAS Y EDUCACIÓN, 1986
- LENGUAS Y EDUCACIÓN EN EUROPA, 1987
- LENGUA DEL ALUMNO, LENGUA DE LA ESCUELA, 1990

En preparación:

- LINGUAPAX II. Las lenguas y la comprensión internacional
- LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.



9 788476 656297