

## CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y ADQUISICION DEL LENGUAJE

Francisca Arbe Mateo (1)  
Feli Echeberria Sagastume (1)

### RESUMEN

La lengua es un modo de conocimiento, una manera de manifestar los contenidos o significaciones culturales además de ser un medio de comunicación. Se resalta el enfoque social en el proceso de la adquisición destacando la importancia del entorno lingüístico en que el niño aprende a hablar. En este sentido se señala la necesidad de estudiar la "interacción" en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa. Hecho que obliga a estudiar los contextos socioculturales en que tiene lugar tal proceso. Desde esta perspectiva el andamiaje que le proporciona el adulto en el medio familiar y escolar es muy importante.

Por otra parte, la coexistencia de lenguas y de culturas en una sociedad implica situaciones de conflicto que requieren un tratamiento político, lingüístico y cultural que no sólo se reduce al problema de la enseñanza de dos lenguas. Por tanto el problema educativo bilingüe en el País Vasco necesita de estudios interdisciplinarios.

### SUMMARY

The language is a tool for knowledge, a way of expressing cultural contents or significations apart from being a way of communication. The social focus is underlined in the acquisition process emphasizing the linguistic context where the child learns to speak. In this sence, the necessity of studying the "interaction" in the development of linguistic and communicative competence is pointed, which makes the study of the sociocultural contexts where the process takes place necessary. From this point of view, the scaffolding provided by the adult in the family and school contexts is very important.

On the other hand, the coexistence of languages and cultures in a society involves a conflictive situation that requires a political, linguistic and cultural treatment which by no means can be reduced to the problem of teaching two languages. So the bilingual educative problem in The Basque Country needs interdisciplinary studies.

(1) Departamento de Pedagogía del Lenguaje y Métodos de Investigación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Zorroaga). Universidad del País Vasco. San Sebastián.

**LABURPENA**

Hizkuntza ezagutze bide bat da, kultur edukinen eta esanahien adierazlea da komunikabide izatez gain. Bere lorpen prozesuan ikuspuntu soziala azpimarratzen da haurrak mintzatzen ikasten dueneko hizkuntz inguruneari garrantzia ematen zaiolarik. Zentzu honetan gaitasun linguistikoa eta komunikazioaren lorbide den interakzio soziala aztertu eta bere eragina zer nolakoa den jakitea beharrezkotzat jotzen dugu. Beraz, hizkuntza lortze-prozesuaren ingurune soziokulturalaren azterketa nahitaezkoa da.

Ikuspuntu honentzat helduen eragina garrantzitsua da ikaste prozesuan, nola familian nola eskolan.

Bestalde, gizarte berean hizkuntza eta kultur bat baino gehiago izateak hizkuntz gatazka sortzen du. Egoera hauek tratamendu politikoa, linguistikoa eta kulturala eskatzen dutenez gero ez da uste hizkuntzen irakaskuntza soil azaoren konponbide bakarra denik. Beraz, Euskal Herriko hizkuntz-hezkuntz egoerak disziplinar-teko ikerketa saioen premia bizia du.

## INTRODUCCION

Es evidente que de todas las formas de comunicación humana la más importante es el lenguaje. Es un elemento tan íntimamente ligado a nuestra experiencia que apenas tomamos conciencia de él. Vivimos inmersos en el lenguaje.

El lenguaje como lo han descrito muchos lingüistas, es un código que reposa sobre una convención establecida y compartida por los miembros de un mismo grupo social. En este sentido, se puede considerar como un sistema que se compone de sustitutos representativos que contienen una significación convencional. Este carácter convencional garantiza la denotación, que en realidad es el aspecto representativo del lenguaje. Sin embargo, el lenguaje está impregnado de connotaciones fruto de la interacción entre los miembros hablantes. En la interacción que tiene lugar a través del lenguaje, sistema simbólico, hay una comunicación de los significados culturales que son el producto acumulativo del pensar colectivo e individual.

Ahora bien, aunque la realidad cultural no se puede reducir a los contenidos de las lenguas, la lengua es un modo de conocimiento, una manera de manifestar los contenidos o las significaciones culturales. En relación a estos argumentos podemos decir, que el lenguaje es un sistema de valores, en continuo movimiento. Estos constituyen el aspecto connotativo del lenguaje. En este sentido, pensamos que la lengua se adquiere, y que la acción educativa debe considerar el lenguaje en su integridad, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que su adquisición es fundamental en el desarrollo cognitivo social y cultural.

El enfoque social es una característica común en el estudio de la adquisición del lenguaje además del papel que realiza el desarrollo cognitivo en el proceso del desarrollo lingüístico. Para tratar de cuestionar algunos aspectos de la adquisición es importante abordar el interés que suscita el análisis del habla destinada a los niños. En la concepción de Chomsky, McNeill (1970) el niño no realiza la inducción de las reglas gramaticales en base a la lengua que oye, sino que más bien trata el input lingüístico que recibe desde su conocimiento interno.

Sin embargo, otros estudios tratan del lenguaje dirigido al niño señalando la importancia del entorno lingüístico en que los niños aprenden a hablar. De este modo se manifiesta la importancia del papel del adulto en el aprendizaje lingüístico del niño. También nos señala la vía de la interacción en el estudio del proceso de la adquisición del lenguaje dando lugar a un tema candente en la investigación actual que es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Esta nueva orientación relaciona el desarrollo del lenguaje con sus usos en el discurso y en el contexto social. Así pues surge una concepción del lenguaje que acentúa sus aspectos funcionales y pragmáticos. Y obliga a estudiar los contextos socioculturales en que tienen lugar las experiencias lingüístico-comunicativas.

Así se han dado diferentes explicaciones al fenómeno de la adquisición del lenguaje desde diferentes perspectivas. Explicaciones que se han centrado en aspectos cognitivos, en aspectos pragmáticos del lenguaje, y otros se han centrado en ambos aspectos.

De acuerdo con la idea de que la base estructural de la adquisición lingüística y comunicativa está en la intervención conjunta del adulto (madre, padre, otros miembros de la familia...) y el niño en acciones comunes, el desarrollo de la comunicación está relacionado con la etapa preverbal. Los estudios realizados en esta dirección marcan la importancia

de considerar la relación mutua madre-niño como una interacción que crea contextos de comunicación a la vez que aprendizaje de pautas de estructuración del lenguaje para la codificación del significado.

En el proceso de estos aprendizajes la familia y la escuela desarrollan una tarea básica dado que los contactos lingüísticos entre sus miembros favorecen la comunicación. En nuestra sociedad, cada vez más tempranamente, el niño se inserta en la escuela. Y de la misma manera, por razones de diversa índole como la incorporación de la mujer al trabajo, se da una mayor solicitud de guarderías infantiles. Tanto en el parvulario como en la guardería se fomenta el desarrollo lingüístico y comunicativo no de una manera espontánea como en la familia sino de un modo más sistematizado y estructurado.

La escuela es el marco institucional intencionalmente organizado que, entre otros objetivos, pretende enriquecer el lenguaje del niño. Y, sobre todo perfeccionarlo aumentando su dominio del lenguaje respecto al cual mide sus logros y resultados. También, mediante la acción pedagógica trata de enriquecer y completar el desarrollo del lenguaje con la adquisición de otras modalidades, como por ejemplo el código escrito, e intenta familiarizar al niño con variedad de registros y diferentes estilos de uso del lenguaje. Esto adquiere mayor complejidad cuando se ha de dar respuesta a la adquisición de una segunda lengua en situaciones sociolingüísticas de coexistencia de lenguas.

La variedad de fenómenos resultantes de la coexistencia de lenguas en un individuo o en una comunidad induce a pensar que el problema del bilingüismo es mucho más que la simple posesión de dos lenguas. Esta situación ha de ser atendida desde el sistema educativo, aunque no en exclusiva, con una política lingüística adecuada.

## DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ESTUDIO DEL LENGUAJE

El lenguaje verbal es el medio de comunicación por excelencia entre los humanos y aunque su papel no sea exclusivamente el de la comunicación, si que ésta es una función primordial.

Una explicación genética del lenguaje verbal no es reducible a términos estrictamente comportamentales ni es considerable como actuación basada en una competencia específicamente lingüística.

Según Bronckart (1980), el lenguaje para Chomsky está inscrito en el potencial genético de toda persona y su adquisición se basa en un proceso de emergencia, es decir que en cuanto que el sustrato neurobiológico llega a la maduración (alrededor del primer año) y se suministran algunas estimulaciones externas surge el lenguaje.

Desde esta perspectiva, el niño induce una variedad de reglas gramaticales a partir de una muestra limitada de lengua al que todo niño está expuesto.

Chomsky y sus seguidores reclaman este logro por el rol que juegan los factores internos, como el principio estructural universal del lenguaje en la organización de los datos de entrada y formación de hipótesis. La asunción de este modelo nativista, presupone que los niños están dotados desde su nacimiento del dispositivo de adquisición del lenguaje que le permite inducir, de la lengua del entorno, las estructuras de base de una gramática universal.

Para Slobin (1982), el sistema gramatical no está dado como conocimiento innato. Supone que el niño posee medios innatos para procesar información y formar estructuras inter-

nas, y concibe que mediante la aplicación de estas capacidades a la lengua que oye logra construir una gramática de su lengua materna.

Ciertamente, acepta el predeterminismo biológico en la adquisición de la lengua, pero plantea la concepción de proceso, subraya las estrategias de procesamiento del lenguaje y la necesidad del estudio del habla dirigido a niños, es decir de la entrada de habla.

Piaget (1968) reconoce la importancia de los factores internos y del sustrato biológico, en la adquisición de la lengua. Afirma que el lenguaje debe ser considerado dentro del desarrollo cognitivo del niño como un todo.



El conocimiento del mundo y la interacción social facilitan la comunicación.

El núcleo principal de sus ideas sobre el lenguaje consiste en concebir el lenguaje como un subproducto del desarrollo de otras operaciones cognitivas no lingüísticas. Propone la existencia de procesos comunes implicados en la adquisición del conocimiento del mundo, la interacción social y el lenguaje.

Las estructuras lingüísticas según él, emergen cuando las demás precondiciones intelectuales y psicológicas son correctas, ya que el lenguaje no es más que un aspecto de la función simbólica.

En la conclusión de Piaget, el instrumento verbal, por sí mismo, no produce el progreso de las operaciones intelectuales. El desarrollo lingüístico está subordinado al desarrollo cognitivo.

Esta concepción aparece ya formulada en "La formation du symbole dans l'enfant" en 1946, en su análisis del egocentrismo en el lenguaje infantil. En esta obra estudia las conductas que atestiguan la emergencia de la función simbólica o representativa como el juego simbólico, y sitúa el lenguaje verbal como una manifestación típica de la función simbólica.

Bronckart (1980) tomando como ejemplo el juego simbólico de cómo el niño representa mediante una caja de cerillas un vagón de tren, señala la diferencia de la actividad simbólica cuando ésta representa a objetos físicos, como es el caso del vagón (relación motivada por alguna característica aparente), a cuando dicha actividad se refiere a signos del lenguaje.

Siguiendo al mismo autor, la teoría piagetiana no aborda la cuestión de por qué dos imágenes mentales distintas, en unos campos de la realidad distintos —el sonido y el sentido o el contenido que haya que expresar— se ponen en correspondencia para que una (la imagen sonora) pueda represen-

tar la otra (la imagen conceptual). En su opinión parece fundamental subrayar la importancia y la influencia de la inserción del niño en la convención social.

Evidentemente, hay una analogía entre las diversas manifestaciones de la función representativa: juego simbólico, imagen mental, y lenguajes que aparecen prácticamente en el mismo período.

Para Piaget, el niño no posee capacidades puramente lingüísticas para adquirir el lenguaje, sino que aporta una función más general, la función simbólica, cuyo mecanismo supone que aprende precisamente por imitación (Richelle) (1984). Consideramos que Piaget y los constructivistas se centran en la función de representación que le conceden al lenguaje.

Sin embargo, aun considerando que la función simbólica es un producto de la evolución psicológica, hay que reconocer que el lenguaje como producto social tiene un carácter arbitrario y que ofrece cierta diferencia respecto de las demás formas, en cuanto a la relación de representación significativa y significado. Por esta razón parece fundamental insistir en la importancia y en la influencia de la inserción del niño en la convención social, es decir, en los sistemas de comunicación propios de la comunidad.



Desde los primeros años de la vida el lenguaje es comunicación.

Para Vygotsky (1983) el lenguaje es social en su origen. Trató de descubrir las funciones que cumple el lenguaje en los primeros años de la vida del niño. Evidentemente, el lenguaje desempeña algún papel en la comunicación de aspectos tanto cognitivos como socio-afectivos con los demás. Destacó la esencia social del lenguaje humano, y por consiguiente, el fundamento social de su adquisición.

En el pensamiento vygotskiano está la idea de que el desarrollo psicológico se produce en un proceso de evolución histórica y social, idea que sitúa el estudio de los procesos cognitivos en el plano de relación con las influencias culturales y sociales.

Mantiene la tesis de que las funciones psicológicas superiores se desarrollan en el curso de la relación de un niño con otro y otros niños más competentes o con los adultos, y que posteriormente se internalizan. De este modo, la interacción con el medio, así como la adquisición de experiencias transmitidas por el lenguaje adquieren un valor relevante en el proceso de transmisión de conocimientos, y en la formación de conceptos.



El lenguaje es un elemento base en el proceso de transmisión de conocimientos y formación de conceptos.



La situación interaccional (adulto, niño/a, grupo) es fundamental en la adquisición de la competencia comunicativa.

En su opinión, el lenguaje es, ante todo, instrumento de la comunicación social, y, en particular, instrumento de la orientación formativa que ejerce la sociedad sobre el niño.

Su concepción parte de la función social y comunicativa del lenguaje, y, de su vinculación con la abstracción simbólica. Los soviéticos en general, y Vygotsky en particular, han acentuado el carácter social del lenguaje. Lo definen como el instrumento de comunicación por excelencia, y como elemento vehiculizador de las experiencias culturales de una sociedad. Así la entrada del niño en el conjunto de significaciones y experiencias sociales que constituyen el lenguaje, tiene influencia en la organización cognoscitiva del niño.

De acuerdo con este enfoque es preciso reconocer que la adquisición del lenguaje es también un proceso social.

Asumimos pues, que efectivamente el niño cuenta con cierta capacidad para el desarrollo de las reglas del uso del lenguaje, apropiándose del lenguaje que la comunidad le suministra.

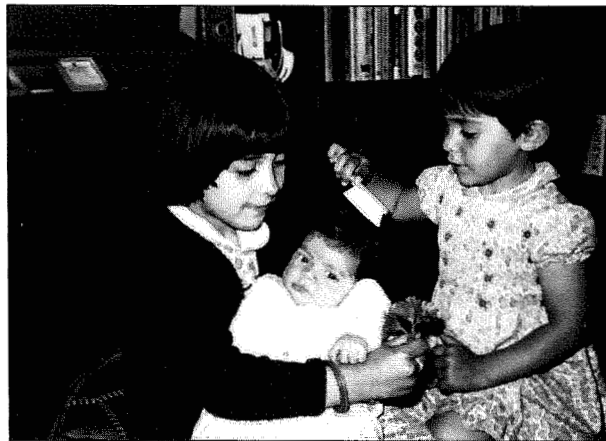
Así, todos los componentes del acontecimiento comunicativo le ofrecen al niño una base para la construcción del significado. Esto nos han evidenciado, sobre todo, los niños que aprenden a hablar en un medio bilingüe o multilingüe, y aprenden a usar dos o más lenguas a la vez en relación a los interlocutores (McClure) (1977). Este punto de vista está en consonancia con la perspectiva funcional-interaccional que entiende que el niño adquiere el significado del lenguaje por la relación sistemática entre lo que oye y lo que ocurre en su alrededor, es decir, que el significado surge de cómo se usan las formas lingüísticas con relación a los objetos, ideas y experiencias presentes en la vida del niño.

Halliday (1982) considera factores de aprendizaje: la importancia de la situación interaccional del medio ambiente (incluyendo los papeles y status de los participantes), la variedad del lenguaje usado en el hecho comunicativo específico, el sistema lingüístico del niño, y la estructura social en la que tiene lugar la interacción.

Desde la perspectiva funcional se trata de destacar las funciones del lenguaje, y esto da lugar al estudio del papel del adulto en la adquisición lingüística. Lievens (1978) señala que el niño en muchas situaciones lingüísticas juega el doble papel de iniciador y contestador, de modo que controla sus propias oportunidades para el aprendizaje de la lengua. Wells (1981) describe las estrategias que utiliza el niño para com-

prometer a los adultos en la conversación.

Bruner (1981) apoya la idea de que en la adquisición del lenguaje influye el conocimiento del mundo, como también la maduración y la relación social entre el niño y el adulto.



La relación socio-afectiva es parte del lenguaje que se adquiere.

Estudios realizados por Bruner, Ratner y Roy (1984) plantean la cuestión de si las funciones comunicativas prelingüísticas anteriores al desarrollo del lenguaje forman parte del lenguaje que va a adquirir el niño, o si le proporcionan alguna clave de su estructura formal.

Hasta ahora se presuponía que el niño, utilizando como guía su conocimiento adquirido, actuaba en la interacción social quedando el adulto como modelo del que el niño podía obtener el lenguaje por inducción. Sin embargo, actualmente se piensa que el adulto organiza la interacción con la información lingüística prestándole un apoyo para la adquisición del lenguaje. Por esta razón creemos que si el niño aprende a hablar en una lengua concreta, es porque además de haber alcanzado un grado de desarrollo intelectual y cierto conocimiento de la realidad, el niño adquiere el signifi-

cado de los enunciados así como el significado del discurso en la lengua que oye.

Así pues se subraya la función social y comunicativa del lenguaje en unión con la capacidad de abstracción simbólica. Se considera que la interacción es el medio de aprendizaje de conocimientos y del lenguaje. En este sentido, la relación madre-hijo es la base fundamental para la adquisición del lenguaje, porque la madre (o su sustituta/o) es la persona que más habla y le escucha al niño. Esta relación se va extendiendo a otros miembros de la familia, y posteriormente, en la edad escolar, el marco de la escuela.

En estos ámbitos (familia, escuela, comunidad...) donde tiene lugar la interacción del niño con el adulto, o con otros niños, ambos miembros juegan un papel activo. El rol del adulto en cualquiera de las instancias lleva implícitos unos procedimientos educativos.



La comunicación no sólo es verbal.

Mientras que en el paradigma tradicional de Piaget, la unidad de análisis es el individuo niño, desde Vygotsky ha empezado a ampliar esta unidad de análisis mediante el argumento de que existen diferentes modelos de interacción adulto-niño que afectan significativamente en el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño, Hundeide (1985).

Desde la intervención pedagógica consideramos de gran interés el enfoque relacional. El adulto es el medio principal que induce la funcionalidad en la actividad del niño. A través de la facilitación instrumental y mediante la significación simbólica se modifica la espontaneidad inmediata introduciendo al niño en el campo de la cultura.

Esta visión cuestiona la importancia de cómo se interviene y se actúa en tal relación. En esta relación el niño tiene que descubrir la peculiaridad de la significación bien sea natural o artificial y arbitraria. Esto dependerá del cómo se organiza la experiencia, de la existencia de una posible utilización funcional y de si los conocimientos son significables en el código lingüístico.

Según Wertsch (1980) el quehacer del adulto en la interacción no sólo es de hacer sugerencias de medios y estrategias concretas a utilizar, sino, de anticipar la tarea a realizar. Estudios aplicados a la comunicación como tarea que el niño debe aprender a hacer, han demostrado diferencias entre los niños a los que sus madres les exigían precisión en la información y aquellos, a los que no se les pedía mayor precisión. La exigencia al niño por parte del adulto de hacer más precisa la información favorece la comprensión y la

exposición de la actividad verbal del niño. De este modo parece que el niño intenta responder a la expectativa de su progreso.

Considera la importancia del habla privado (lenguaje egocéntrico) en la realización de la tarea. En este sentido, el lenguaje acompaña a la acción, tiene el rol mediador entre las acciones y los objetos sobre los que se actúa.

Levina (1981) y Pelligrini (1984) cuestionan la codificación verbal de objetos y acciones perceptualmente presentes. Suponen que la codificación verbal está relacionada con el modo de ver del niño, y con su capacidad de representar mentalmente los aspectos de una situación. Esto hace pensar, que la codificación verbal de los aspectos perceptualmente presentes de una tarea, ayuda a los niños a acumular imágenes sobre el modo eficaz en que se utilizaron los objetivos para solucionar los problemas.

Estos argumentos nos orientan hacia la capacitación del niño para usar estrategias de solución de problemas que no están basados en objetos perceptualmente presentes.

Esto nos induce a pensar que la codificación verbal de las acciones y objetos ayuda a los niños a recordar las estrategias más efectivas, y que el lenguaje ejerce una función cognitiva en los escolares.

Todo ello ha llevado a desarrollar líneas de investigación de gran interés, en los que se toma en cuenta no sólo el papel activo del niño en el aprendizaje sino también el papel del adulto y del contexto.

Dentro de estas nuevas líneas de investigación resaltaremos el valor que para los educadores tienen las aportaciones que pueden hacerse desde la etnografía de la comunicación.

### Otros planteamientos

Una cuestión de gran preocupación para los educadores y que ha dado lugar a explicaciones e intervenciones educativas distintas es la de conocer si existen diferencias lingüísticas en relación a las diversas clases sociales.

El reconocimiento de las desventajas lingüísticas de los niños de clase baja frente a los de media y alta y su interpretación como déficit, es decir, que los niños de clase baja poseían menos recursos lingüísticos y ésta es una de las razones de su fracaso escolar, ha llevado a la valoración y ejecución de programas, generalmente muy estructurados con fines remediales.

Otra explicación completamente distinta y controvertida de la desventaja lingüística es la formulada por Bernstein (1960). Su hipótesis básica es que el lenguaje oído y hablado por niños de clase social baja es muy distinto al oído y hablando por niños de clase social media y alta.

Los niños procedentes de las clases bajas presentan cierto déficit lingüístico frente a los niños de las clases altas y medias. Una versión de tal teoría se apoya en la distinción sentada por Bernstein (1962) entre el código elaborado y el código restringido.

Aunque estos conceptos hayan sido estimulantes para quienes han tratado de definir la estructura del lenguaje escolar no siempre se han atendido a una aplicación e interpretación adecuadas. Muestra de ello es la incierta posición de Bernstein contrariado entre la valoración no negativa de la comunicación basada en el código restringido y la relevancia atribuida a sus limitaciones.

Hacia finales de los años sesenta surge frente a las hipótesis de Bernstein una corriente denominada "hipótesis

de la diversidad cultural", que propone rebatir la idea del lenguaje deficitario en los sujetos de clase obrera. Y para ello realiza diversos trabajos de tipo empírico que concluyen que los distintos grupos sociales no presentan diferencias en cuanto a la complejidad lingüística sino que existen diversidad de estilos y registros que ponen en práctica los sujetos en determinados contextos.

A través de los estudios realizados en el marco teórico de Labov (1970) se valora la importancia del estudio de las variaciones debidas a la edad, grupo étnico y socioeconómico del locutor, así como al propio contexto comunicativo en el que tiene lugar el lenguaje.

Pensamos que puede hallarse una respuesta a las carencias e incógnitas que presenta la teoría de Bernstein en la asunción de la perspectiva etnográfica de la comunicación.

Son significativos los trabajos de Cazden, John y Hymes (1972) quienes resaltan la importancia de analizar el "contexto" tanto para captar lo que sucede cuando se aprende, como cuando se enseña y se usa la lengua.

El principio básico de esta perspectiva es centrar la atención en el contexto y estudiar la relación mensaje-forma y contexto. No existe duda sobre la variabilidad de contextos en que tiene lugar la comunicación, así tenemos por ejemplo el contexto de la situación escolar que representa una modalidad respecto al contexto de la situación familiar.

Aceptando que los diferentes "contextos" tienen su influencia en la adquisición y uso del lenguaje queremos resaltar la incidencia de la escuela en el dominio lingüístico del niño dado que la institución escolar tiene una determinada política lingüística respecto a la cual mide sus resultados, y mide el éxito o el fracaso.

Además, es el lugar donde el niño halla diferentes modelos de lengua y diferentes marcos de usar lenguaje.

Ahora bien, el conocimiento por parte del docente del conjunto de los eventos comunicativos en el aula escolar puede favorecer la ampliación del repertorio comunicativo.

Todo ello ha promovido un gran interés en investigar no sólo los aspectos comunicativos en relación a las funciones del lenguaje sino la propia interacción verbal en el contexto escolar. Así es como se estudian actualmente, temas muy relacionados con la educación por ejemplo "la comunicación en la escuela", "el lenguaje en la comunicación didáctica", "la comunicación entre iguales"...

Ciertamente, se está planteando cada vez más la necesidad de investigar en pedagogía con los parámetros contextuales, esta perspectiva impulsa a estudiar con profundidad la interrelación entre las variables relacionadas con el sujeto, el contenido y el entorno. Cuando se intenta organizar un plan de acción pedagógica con distintos fines (instrucción, diagnóstico, evaluación y otros).

## SOCIEDAD BILINGÜE

Como puede observarse en la breve descripción realizada sobre las diferentes concepciones que intentan explicar la adquisición del lenguaje y sus implicaciones en la educación, nos hemos centrado en el aprendizaje de la primera lengua. Sin embargo, no podemos pasar por alto el fenómeno de bilingüismo en el que está implicada nuestra sociedad.

El fenómeno de bilingüismo o multilingüismo, es resultado de una situación diglósica. Y a pesar de ser muy generalizado, no siempre es aceptado por los ciudadanos de los Estados monolingües y monoculturales, ni tampoco por los

ciudadanos de los Estados bilingües, en la medida que éstos consideran como de situación negativa y no como un bien y una riqueza de la humanidad.

Heinz Kloss (1967) en Hamers y Blanc (1983), diferencia el bilingüismo diglósico y el bilingüismo sustitutivo. Esta distinción está basada en la actuación política de los gobiernos respecto a las lenguas que se hallan en la comunidad. En el caso del bilingüismo diglósico cada idioma cumple con su función. Funciones muy diferentes puesto que una, la lengua normalizada se utiliza en el gobierno, la administración, etc., mientras que la otra se reserva para la relación afectiva y familiar.

El bilingüismo sustitutivo es totalmente transitorio. Pretende la sustitución de una lengua por la otra con el propósito de conseguir el monolingüismo.

Se puede afirmar que hasta hace poco los sistemas educativos se han basado en la lengua y han tenido como objetivo el monolingüismo aunque la situación va cambiando notablemente, se tiende a tomar en cuenta las dos lenguas, e incluso se propone como objetivo el bilingüismo. Así, el bilingüismo no sólo implica el contacto de las dos lenguas sino que presupone cierto grado de biculturalismo.



La integración en una sociedad además del aprendizaje de la lengua plantea la integración cultural.

En este sentido aprender una segunda lengua requiere como señala M. J. Buxo (1983) lograr la competencia del sistema formal (formas fonéticas, sintácticas y léxicas) así como de unas reglas sociolingüísticas que están relacionadas con la experiencia sociocultural de un grupo étnico en particular. Hay que señalar también que en ciertas situaciones la escuela trabaja en más de dos lenguas con la incorporación de una lengua extranjera.

Según Weinreich (1953), ser bilingüe es ser capaz de utilizar alternativamente dos idiomas. En cuanto al nivel de uso se pueden hacer matizaciones diferentes: uso de ambas a nivel de orador nativo, ninguna de las dos al nivel indicado, o una lengua en un contexto cultural y la otra en otro contexto, etc.

Realmente un bilingüe equilibrado tiene una competencia parecida en dos lenguas, y es capaz de usar ambas en diferentes circunstancias con parecida eficacia. Sabemos que existen diferentes tipos y grados de bilingüismo, así como diversidad de cuestiones que se plantean en torno al problema del bilingüismo. No obstante, nos interesa apuntar que



efectivamente, además del bilingüismo individual, existe el bilingüismo social. Llamamos bilingüismo social al hecho de que en una sociedad determinada se utilizan dos lenguas. Esto implica la existencia de miembros bilingües en un mismo contexto social.

Del mismo modo que existen grandes diferencias entre los sujetos bilingües en referencia a la competencia y uso de las lenguas, también existen diferencias entre las situaciones bilingües y los factores que los determinan.

Desde la Pedagogía del Lenguaje es fundamental conocer la realidad individual y sociocultural del bilingüismo, es decir, el comportamiento lingüístico de los sujetos por una parte, y las funciones que cumplen cada una de las lenguas en el ámbito social y cultural del individuo por otra.

De ahí que junto a la necesidad de explorar la situación lingüística de la sociedad en general, creemos que sería muy interesante realizar el análisis de la situación lingüística concreta (escuela, familia del escolar, barrio, etc.) en la que se va a incidir educativamente.

De esta forma se acortaría mejor la situación y se elaborarían pautas y estrategias de acción más adecuadas a la realidad concreta.

El bilingüismo es un campo multidisciplinario de estudio. A partir del año 1960 ha surgido un gran interés por el estudio de los individuos y sociedades que comparten dos o más culturas y lenguas.

Aunque no pretendemos enumerar ni dar a conocer los numerosos estudios realizados en torno al bilingüismo, sí queremos señalar algunos de los aspectos abordados en la investigación.

La fecha que históricamente marca el punto de origen de los estudios sobre el bilingüismo es la de 1928, fecha en que se celebra la conferencia de Luxemburgo, y con la que se inaugura toda una nueva corriente de investigación. Insisten en la importancia de la L1 (lengua materna) como el mejor medio para la enseñanza escolar, argumentando con razones psicológicas, sociológicas y educativas.

Se exponen las dificultades que implica el fenómeno del bilingüismo puesto que aquellos niños a quienes se enseñaba en una lengua diferente a la "materna", manifestaban retrasos en el área intelectual, y en el área afectivo-personal al compararlos con niños monolingües que recibían la enseñanza en su lengua.

Siguiendo la misma orientación en los ámbitos psicológico y pedagógico, la UNESCO (1953) recomendó el uso de la lengua materna en la enseñanza.

La aplicación de este principio ha dado lugar a numerosas situaciones bilingües en el campo de la educación, dado que muchos países han legalizado la situación de los bilingües introduciendo en sus leyes el respeto y el fomento a las lenguas de los inmigrantes, grupos étnicos-minoritarios.

Aunque las investigaciones del primer período han gestado un retrato negativo del bilingüe, en cuanto consideran persona retrasada que no posee las habilidades lingüísticas o conceptuales del monolingüe, investigaciones posteriores sobre los trabajos realizados en las mismas áreas han demostrado que las aportaciones de los primeros estudios eran escasamente fiables por falta de rigor científico, e igualmente carentes del control de las condiciones sociales de los escolares así como del estado lingüístico de los grupos que comparaban.

Una característica común de los estudios realizados en su campo compartido —el bilingüismo de las minorías étnico-culturales— que por razón de supervivencia han tenido que

emigrar a un país donde su lengua materna carece de estatus, prestigio y validez oficial. En esta situación socio-política la lengua de la escuela es distinta a la de la familia.

Sin embargo, no se puede dejar de valorar el intento de tratar el problema del bilingüismo con cierta objetividad. En las investigaciones de las últimas décadas se han evaluado los diferentes programas educativos bilingües atendiendo a los factores socioculturales, psicológicos, pedagógicos y lingüísticos para explicar los resultados.

### Algunos estudios sobre bilingüismo

Peal y Lambert (1962) en una investigación realizada con los niños anglofranceses del área de Montreal comprueban que los niños bilingües obtenían resultados superiores a los monolingües en pruebas de inteligencia verbal y no verbal. Estos resultados no concuerdan con las expectativas centradas en hallar los componentes del déficit que presentaban los bilingües, tal y como sugería la literatura del momento.

Estos resultados originaron otras investigaciones que confirmaron que los niños bilingües, con respecto a los controles monolingües, muestran una ventaja en medidas de flexibilidad cognitiva, creatividad o pensamiento divergente (Ben Zeev, 1972, 1976, 1977; Ianko-Worrall, 1972; Scott, 1973; Cummins, y otros).

Ianko-Worrall (1972). Estudia el problema de las relaciones entre bilingüismo y cognición partiendo de la hipótesis de que en los bilingües existe una separación más temprana entre sonido y significado de las palabras. Estudia 30 sujetos de 4-9 años de edad bilingües africano-inglés y una muestra paralela de monolingües en ambos idiomas. Se confirma que la comprensión semántica se desarrolla mejor y antes en los niños bilingües con ambiente familiar "una persona-un idioma" que en monolingües.

Cummins (1978), estudia los efectos del bilingüismo sobre el desarrollo de la conciencia de las propiedades del lenguaje llegando a la conclusión de que los bilingües tenían mayor arbitrariedad de la designación de las cosas que los monolingües. Aquí se ha puesto en juego la hipótesis de la relatividad-arbitrariedad del lenguaje y de la conciencia metalingüística. Su fuente de inspiración (Worrall, 1972; Ben Zeev, 1977). Suposición de Vygotsky de que el poder expresar el pensamiento en dos idiomas diferentes facilita la toma de conciencia de la arbitrariedad de la lengua y conduce a una mayor conciencia de las operaciones lingüísticas.

Según Hamers J. F. y Blanc M. (1983) a través de estos estudios se han hecho observaciones interesantes que demuestran que existe cierta evidencia de que los diferentes tipos de bilingües utilizan la lengua de distinta manera, es decir, que la lengua aprendida en el contexto familiar y comunitario tiene diferentes connotaciones de la lengua aprendida en el contexto escolar. La diferenciación en cuanto a la significación de las palabras es mayor en cuanto se refiera a la dimensión afectiva.

Otros estudios realizados por Lambert y Gardner (1972) Lambert y Tucker (1972) sobre identidad y autoconcepto sugieren que no existen evidencias para creer que el dominio de las dos lenguas conlleve conflictos.

### Educación bilingüe: Experiencias escolares

Desde las experiencias escolares en relación a la educación bilingüe los resultados obtenidos difieren. Así según la



revisión realizada por Duran (1983) en Siguan y Mackey (1986) los resultados de las minorías de lengua hispana en E.E.U.U. en programas bilingües no son comparables con las experiencias en la escuela de Saint de Montreal. Mientras que los resultados de Saint Lambert son positivos los de las minorías de lengua hispana en E.E.U.U. en programas bilingües son negativos.

Estas diferencias aparentemente contradictorias se explican en función de las distintas condiciones psico-socioculturales de los grupos participantes en los programas.

El mismo Lambert (1974) ofrece una explicación estableciendo la distinción entre bilingüismo aditivo y sustractivo.

En su opinión la educación bilingüe tiene lugar en una sociedad donde existen dos poblaciones de lengua diferente. Estas lenguas cumplen funciones diferentes y tienen diferente prestigio. Además, el sistema educativo tiende a promover la competencia en la lengua fuerte.

El alumno de lengua débil que se incorpora en el sistema escolar percata la inferioridad social de su lengua y del grupo que la habla, a la vez, que siente la necesidad de la otra lengua. Esta situación genera sentimientos contradictorios que no ayudan al progreso en cuanto al desarrollo de las dos lenguas, a esta situación le llama sustractiva.



La cultura igual que la lengua se adquiere, se construye y se transmite.

Sin embargo, para el alumno que se incorpora en la escuela con el dominio de la lengua dominante aunque el sistema educativo imponga la necesidad de aprender la otra lengua, la adquisición de ésta no supone amenaza alguna para el estatus de su lengua. Esta situación puede favorecer la actitud ante las dos lenguas, se trataría de una situación aditiva.

Con todo ello viene a manifestar que el papel de las actitudes y de los factores afectivos tiene su relevancia en la adquisición del bilingüismo aunque no aclara el modo en que actúan sobre la competencia lingüística.

Sin embargo, Cummins (1979) plantea la hipótesis de que el sujeto ha de alcanzar un cierto nivel de desarrollo en su lengua para la introducción en una segunda. Tampoco explica las razones de adquisición de niveles críticos en unos niños sí y en otros no.

Hammers y Blanc (1983) han intentado dar un modelo explicativo combinando los dos enfoques anteriores (psicosocial de Lambert y psicolingüístico de Cummins) pretendiendo profundizar en el desarrollo de las estructuras lingüísticas del sujeto en función de su contexto social. Parten de la hipótesis de que la lengua se aprende, a la vez que desempeña ciertas funciones.

Destacan la función cognitiva de la lengua además de la afectiva y comunicativa. Consideran que la insuficiencia de la función cognitiva en la primera lengua del niño, por carencia de estimulación social, junto a la desvalorización de su lengua puede originar consecuencias negativas para el desarrollo de las dos lenguas.

En la realidad educativa se hallan diferentes situaciones que plantean una organización de la enseñanza bilingüe y de su pedagogía.

En la Comunidad Autónoma Vasca, el Gobierno Vasco ante la tarea de tener que vehicular el bilingüismo y poner en marcha modelos de educación bilingüe, establece que el uso de las lenguas se hará tomando como referencia los modelos de enseñanza bilingüe A, B y D.

En su virtud el Departamento de Educación, Universidades e Investigación publica el Decreto de Bilingüismo (1983), la Orden de Bilingüismo con la intención de ir fijando un lugar para la enseñanza del euskara.

Como consecuencia, el euskara se ha convertido en asignatura obligatoria en las escuelas y la enseñanza bilingüe se ha dotado de un marco legal.

Los modelos que se aplican:

A) Todas las materias, excepto el euskara, se imparten en castellano.

B) La enseñanza se imparte en euskara y castellano. Las dos lenguas se trabajan como materias de aprendizaje.

D) La enseñanza de las materias escolares se realiza en euskara, y la lengua castellana se trabaja a modo de materia de aprendizaje.

Respecto a estos modelos señalados habría que decir, que en la realidad se dan diferentes tipos dentro del mismo modelo, sobre todo, con referencia al modelo B, ya que existen muchas variedades bajo la misma denominación.

Desde la perspectiva pedagógica, una vez más, se advierte la necesidad de realizar investigaciones desde diferentes campos, en torno a la problemática educacional bilingüe y concretamente sobre el bilingüismo en el País Vasco.

## BIBLIOGRAFIA

- BAIN, B. y YU, A. (1980): "Cognitive consequences of raising children bilingually: one parent, one language". *Canadian Journal of Psychology*. 34, 304-313.
- BEN-ZEEV, S. (1977): "The influence of bilingualism on cognitive strategy". *Child Development*. 48, 1009-1018.
- BERNSTEIN, B. (1960): "Language and social class". *British Journal Sociology*. 11, 271-276.
- BERNSTEIN, B. (1962): "Social class, linguistic codes, and grammatical elements". *Language and Speech*. 5, 31-46.
- BRONCKART, J. P. (1980): *Teorías del lenguaje*. Barcelona. Herder.
- BRUNER, J. S. (1981): "De la comunicación al lenguaje una perspectiva psicológica". *Infancia y aprendizaje: La adquisición del lenguaje (monografía 1)*, pp. 133-163.
- BRUNER, J. S. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- BUXO, M. J. (1983): *Antropología lingüística. Cuadernos de Antropología*. 3. Barcelona. Antropos.
- CAZDEN, J.; JOHN, V. P. y HYMES, D. (1972): *Functions of language in the classroom*. New York. Teachers College.
- CUMMINS, J. (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*. 49, 2. pp. 222-251.
- CUMMINS, J. y SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in education*. New York. Longman.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*. (Traducción castellana: Estructuras sintácticas, 1974). México. Siglo XXI.
- CHOMSKY, N. (1985): *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona. Planeta-De-Agostini.
- GUMPERZ, J. (1980): "The speech community". En P. P. Giglioli (Ed.): *Language and social context*. Middlesex. Penguin.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona. Médica y Técnica.
- HAMERS, J. F. y BLANC, M. (1983): *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles. Dessart & Mardaga.
- HUNDEIDE, K. (1985): "The tacit background of children's judgments". In J. V. Wertsch (Ed.): *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York. Cambridge University Press.
- IANKO-WORRAL, A. (1972): "Bilingualism and cognitive development". *Child Development*. 43. 1390-1400.
- MCNEILL, D. (1970): *The acquisition of language*. New York. Harper and Row.
- PEAL, E. y LAMBERT, W. E. (1962): "The relation of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs*. 76, 1-23.
- PELLEGRINI, A. D. y YAWKEY, T. D. (Eds.): *The development of oral and written language in social contexts*. Volume XIII. Norwood, N. J. Ablex Publication.
- PIAGET, J. (1961): *La formación de símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1968): *Seis estudios de Psicología*. Barcelona. Seix Barral.
- RICHELLE, M. (1984): *La adquisición del lenguaje*. Barcelona. Herder.
- SIGUAN, M. y MACKEY, W. F. (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid. Santillana/Unesco.
- SLOBIN, D. I. (1974): *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires. Paidós.
- YVOTSKY, L. S. (1983): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- WERTSCH, J. V. (1980): "The adult-child dyad as a problem-solving system". *Child Development*. 51, 1215-1221.