ENSEÑAR (LENGUAS) EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

Joaquim Dolz & Itziar Idiazabal (Eds.)

ARGITALPEN ZERBITZUA
SERVICIO EDITORIAL

eman ta zabal zazu
Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

www.ehu.es/argitalpenak

ENSEÑAR (LENGUAS)
EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

ENSEÑAR (LENGUAS) EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

Joaquim Dolz & Itziar Idiazabal (Eds.)

eman ta zabal zazu

Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

ARGITALPEN ZERBITZUA
SERVICIO EDITORIAL

© Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua
Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

ISBN: 978-84-9860-838-0

Lege gordailua / Depósito legal: BI-959-2013

Índice

Introducción: Diversidad lingüística y formación plurilingüe, Itziar Idiazabal & Joaquim Dolz 9

I.

APORTACIONES TEÓRICAS PARA ABORDAR LA ENSEÑANZA INTEGRADA DE LENGUAS

Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe, Jean-Paul Bronckart 31

La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿Jerarquía o alternativas?, Laurent Gajo 51

El enfoque sociodidáctico: informe de etapa y perspectivas, Marielle Rispail & Stéphanie Clerc 73

Lenguas en contacto y enseñanza bilingüe en el País Vasco, Maitena Etxebarria Arostegui 89

II.

INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS EN DISTINTOS CONTEXTOS BI/MULTILINGÜES

Procesos interaccionales de adquisición / aprendizaje del lenguaje y dominio de dos lenguas: implicaciones didácticas, Emmanuelle Canut 115

La escritura precoz de autobiografías lingüísticas en español y catalán. Qué dicen los alumnos y cómo lo dicen, Paulina Ribera & Adela Costa 147

Diferentes puntos de vista didácticos ante la alternancia de lenguas en la educación bilingüe, Sandrine Aeby & Margareta Almgren 169
Multimodalidad e interacciones didácticas en la adquisición escolar de una segunda lengua, Nathalie Blanc. 191

III.

LA EDUCACIÓN BI/MULTILINGÜE EN EL PAÍS VASCO

Las grandes líneas de progresión de los aprendizajes lingüísticos en la escolarización en euskera, Ibon Manterola & Margareta Almgren 217
Desarrollo lingüístico temprano en la adquisición monolingüe y bilingüe del euskera, Marijo Ezeizabarrena & Andoni Barreña. 241
Abordar simultáneamente el aprendizaje matemático y de la lengua en educación infantil, Matilde Sainz Osinaga 279

IV.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PLURILINGÜE

El reto del plurilingüismo aditivo: una planificación lingüística en los estudios de grado de Educación Infantil y Educación Primaria, Eneritz Garro, Begoña Pedrosa, Karmele Perez Lizarralde, Pilar Sagasta 315
Didáctica de la lengua oral y formación continua del profesorado. Una experiencia desde la práctica reflexiva, Matilde Sainz Osinaga & Arantza Ozaeta 333
Didáctica integrada del euskera y formación lingüística para profesionales: desarrollando las capacidades orales, Ines M. Garcia Azkoaga 363

INTRODUCCIÓN
Diversidad lingüística y formación plurilingüe

Itziar Idiazabal[1]
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Joaquim Dolz
Université de Genève

El carácter multilingüe de los contextos sociales europeos y mundiales es cada vez más evidente. Los ámbitos comerciales, empresariales, académicos y personales son cada vez más mestizos tanto cultural como lingüísticamente. Aunque la vida profesional o académica raramente se desarrolla exclusivamente en la lengua propia, a excepción de los anglófonos, sin embargo, el modelo monolingüe es la representación generalizada de la naturaleza verbal de los individuos y esta misma representación se aplica también a la escuela queriendo hacer frente a la realidad de las interacciones verbales plurales, diversas y cada vez más evidentemente plurilingües.

Es cierto que la mayoría de los sistemas escolares europeos han adoptado una posición teórica favorable hacia la formación bi/plurilingüe, sin embargo, la realidad sigue practicando el monolingüismo en la lengua mayoritaria y dominante del estado respectivo. La excepción la constituyen ciertos centros internacionales de las grandes capitales, subvencionados por los gobiernos extranjeros respectivos que atienden principalmente a élites socioeconómicas y los sistemas de comunidades autónomas que cuentan con una lengua regional, generalmente minorizada. Andorra y Luxemburgo entrarían también

[1] Esta introducción junto con varias de las contribuciones del volumen responden a la actividad investigadora del grupo HIJE (*Hizkuntzen Jabekuntza eta Erabilerak*/ Adquisición y usos de las lenguas) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, en el que venimos trabajando desde hace más de 20 años en aras de un mayor conocimiento de la adquisición y aprendizaje bi-plurilingüe con atención especial al euskera. Aprovechamos la oportunidad para agradecer las ayudas a la investigación logradas y especialmente los proyectos IT676-13 y FFI2012-37884-C03-01. Asimismo agradecemos la Beca *Hôte de Rélations Internationales* de la U. de Ginebra gestionada por Eusko Ikaskuntza que ha disfrutado Idiazabal en 2012.

dentro de la excepción. También los países escandinavos y algunos centroeuropeos parecen tener más éxito en la formación plurilingüe o aprendizaje de lenguas segundas (L2), según datos de la Comisión Europea (2006).

La recomendación del Consejo de Europa para superar el modelo o la concepción monolingüe del individuo y por tanto de la escuela y de los sistemas de formación, especialmente a través del Marco de Referencia Europea para la Enseñanza y Evaluación de las Lenguas (2001) sigue siendo todavía más un objetivo que una realidad. Y sin embargo, las experiencias de formación bilingüe, siempre que se realicen con garantías suficientes, no hacen sino aportar datos positivos. Por ejemplo, en la CAV (Comunidad Autónoma Vasca), en donde más del 75% de la población escolar sigue una formación bi/plurilingüe (castellano/euskera/inglés)[2], los resultados obtenidos en comprensión lectora en castellano son iguales o mejores que los de las comunidades monolingües del estado español. En euskera, los alumnos no llegan a los mismos resultados que en castellano, pero el euskera presenta una situación sociolingüística particular y, para la mayoría de los escolares, es L2. Además sabemos que aquellos alumnos que obtienen buenos resultados en euskera también los obtienen en otras materias, y en otras lenguas, como puede ser el inglés L3 (Cenoz, 2003).

La capacitación plurilingüe no es fruto exclusivo de la escuela, naturalmente. Los alumnos de origen inmigrante aportan sus lenguas, aprendidas en su país de origen o en el seno de la familia o comunidad que sigue usando y procurando su transmisión a las nuevas generaciones. En el caso de las lenguas dominantes, el entorno (los media, las familias, el paisaje lingüístico,…) asegura la capacitación en dicha lengua en la mayoría de sus usos. Más del 75% de los escolares de la CAV, por ejemplo, sólo reciben instrucción en español durante un 20 o 25% del tiempo escolar. El resto del horario están escolarizados en euskera o en euskera e inglés. En la medida en que los resultados en español de estos escolares son comparables a los de aquellos cuya lengua escolar es casi exclusivamente el español, como lo muestran las evaluaciones PISA, hay que pensar que, para aprender castellano, existen otras vías además de la escuela y que ésta podría aprovechar de manera más eficiente el tiempo que dedica a dicha enseñanza.

La escuela tiene funciones fundamentales en la formación lingüística de las nuevas generaciones, sobre todo en lo relacionado con los usos escritos

---

[2] Utilizaremos la denominación español o castellano indistintamente, del mismo modo que utilizaremos euskera o vasco para la lengua vasca.

y formales. Para que la formación bilingüe[3] sea realmente beneficiosa, es decir desarrolle habilidades verbales, genere mayores capacidades metalingüísticas, permita una seguridad en los usos y una buena adaptación con ambas comunidades lingüísticas, necesita ir acompañada por lo que se denomina *biliteracidad* (Hornenberg, 2003). El dominio de los usos escritos (en comprensión y en producción) en ambas lenguas se considera hoy una condición para poder hablar de un bilingüismo aditivo y beneficioso para los alumnos. Además, cuando una de las lenguas es minoritaria y se encuentra en una situación minorizada, la intervención de la escuela es de vital importancia. A falta de dicha intervención difícilmente podrá sobrevivir su uso, pues la población que se escolariza en otra lengua, o exclusivamente en la lengua dominante, irá adaptando todos sus usos a esta última. Sea cual sea el uso social y familiar de las distintas lenguas en presencia, la colaboración entre familia y escuela es imprescindible para conseguir un desarrollo satisfactorio del bilingüismo. La capacitación bilingüe en lengua escrita necesita de la escuela pero otras instancias formativas, y en concreto las del entorno familiar son también decisivas. Es bien conocida la influencia del entorno familiar, en el éxito escolar de los escolares, especialmente en el ámbito de lengua escrita. Cuando las prácticas de lectura y de escritura son habituales en ese entorno, se valora positivamente de manera implícita la actividad escolar. Akinci (2008), por ejemplo, muestra que la comunidad turca en Francia logra mantener su lengua de origen, a pesar de que la escuela pública francesa no se implique en esa tarea. Gracias a la labor de lectura y escritura con los padres, a los contactos con los miembros de la familia en Turquía por Internet, a la recepción de la televisión turca internacional, las familias potencian su lengua primera e identitaria. Para esta comunidad, como para la mayoría de los inmigrantes, las escuelas del consulado o las agrupaciones de lengua y cultura de origen, son también importantes. Los cursos de turco que se ofrecen en los programas complementarios, dentro o fuera de contexto escolar, subvencionados por el gobierno turco, contribuyen, naturalmente, al desarrollo de la biliteracidad.

En esta introducción realizaremos un breve recorrido crítico por los sistemas de enseñanza bi/plurilingüe con el objeto de presentar las prácticas educativas más significativas y clarificar los principios que desde nuestro punto de vista resultan más eficaces para lograr el objetivo de la formación bi/plurilingüe. La presentación de los trabajos que se incluyen en este volu-

[3] Consideramos que la formación bilingüe es el primer paso y una condición básica para la formación plurilingüe.

men nos dará pié para insistir y argumentar sobre las diferentes temáticas de investigación relacionadas.

LOS MODELOS EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA BI/PLURILINGÜE

Hablaremos de enseñanza bi/plurilingüe cuando el objetivo perseguido por dicha enseñanza es la capacitación de los estudiantes para el uso de más de una lengua.

Como se ha visto en el punto anterior, la mayoría de los contextos sociales son multilingües; las situaciones de contacto de lenguas, tanto a nivel individual como social están y han estado siempre presentes en las sociedades humanas, si bien, por diferentes razones, se ha considerado que la situación normal es la monolingüe, prevaleciendo, a menudo, una representación que valora preferentemente la visión unitaria por encima de la diversidad real existente. De la misma manera, también el modelo de escuela dominante es monolingüe y, en el caso de enseñanza de varias lenguas, su tratamiento sigue también las pautas establecidas en la enseñanza monolingüe; es decir, apenas se han desarrollado modelos de integración de lenguas, a pesar de que las personas y sociedades plurilingües pueden ser ejemplos evidentes del uso integrado de lenguas diferentes.

LA ADQUISICIÓN BI/PLURILINGUE

Con los inicios del siglo XX, los estudios pioneros sobre el desarrollo precoz del lenguaje de los niños bilingües (Ronjat, 1913, Leopold, 1927) demostraron la posibilidad de que los niños aprendieran dos o más lenguas si en su entorno se usaban dichas lenguas. A lo largo del siglo XX, los estudios de niños bilingües y plurilingües se han generalizado y sistematizado y nadie duda hoy de los beneficios que aporta la formación bi/plurilingüe, recomendada por las máximas instancias europeas (Consejo de Europa, 2001) y mundiales (UNESCO, 2008, 2011).

EL BI/PLURILINGÜISMO Y LA ESCUELA. «EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO»

A mediados del siglo pasado, se generó un pensamiento a favor de la escolarización en lengua materna. «Nada hay más natural que escolarizar en

lengua materna», fue el lema defendido por la UNESCO (1954) con el fin de apoyar la escolarización de las lenguas nativas minorizadas del mundo. Por otro lado, En 1928 la Oficina Internacional de Educación de Ginebra organizó en Luxemburgo el Primer Congreso Internacional de Bilingüismo y fue allí en donde especialistas de distintas regiones europeas, que contaban con lenguas diferentes a las oficiales plantearon la necesidad de que la escolarización se realizara en lengua materna. Aquel primer congreso de bilingüismo, sin embargo, criticaba el bilingüismo, considerando que los niños bilingües sufrían fracaso escolar por no estar escolarizados en su lengua materna; es decir, la escolarización en la lengua oficial, generaba bilingüismo entre los niños que provenían de comunidades de lenguas diferentes a la oficial y éstos niños sufrían fracaso escolar con mucha mayor frecuencia que los niños monolingües. Basándose en estudios que hoy no pueden considerarse científicos (porque entre otras cosas, utilizaban datos obtenidos de escolares galeses a través de pruebas verbales realizadas en inglés, lengua que apenas conocían), se afirmaba que el bilingüismo era pernicioso para la educación o formación académica (Smith, 1928/1932), porque generaba sobrecarga cognitiva, confusión de la identidad propia (alguien habló incluso de esquizofrenia) y mezcla de lenguas, argumentos que se esgrimían para explicar el fracaso escolar de estos niños y por consiguiente del bilingüismo (Saer, 1928/1932).

Los fracasos escolares se atribuían directamente a la característica bilingüe de los escolares, en lugar de atribuirla a la escuela[4]. Era y es la escuela, el agente fundamental de las políticas lingüísticas uniformadoras en la mayoría de los estados europeos; es la escuela (y la sociedad afincada en los viejos moldes) la que tiene dificultades para adaptarse a la situación de contacto de lenguas y de bi/plurilingüismo que aportan los escolares, fruto de la migración y del contacto tradicional entre lenguas locales y lenguas oficiales. A pesar de la inmensa literatura y experiencia desarrollada desde el último tercio del siglo XX favorable al bilingüismo, la representación del bilingüismo como contexto problemático o menos adecuado que el monolingüismo para el desarrollo intelectual personal no ha sido aún superada y subsiste en la mayor parte del mundo occidental. Seguramente su influencia se traslada también a otras sociedades tradicionalmente bi/plurilingües que pueden incluso atribuir su retraso o subdesarrollo al hecho de no ser monolingües, o no hablar la lengua dominante, generalmente la colonizadora o lengua de la (ex)metrópoli. (ver Lopez et *al*., 2004; Skutnab Kangas, 2000.)

[4] Naturalmente, la institución escolar no es una institución autónoma; se trata de una instancia o servicio creado y controlado por los órganos políticos y económicos del poder.

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS/SEGUNDAS

La necesidad de saber otras lenguas, puesta de manifiesto tras la segunda guerra mundial, impulsó un gran desarrollo en la enseñanza de lenguas segundas y algunos países propiciaron también sistemas educativos bilingües. Estos sistemas tenían por objetivo que los escolares se apropiaran de más de una lengua para todos los usos escolares y sociales. Sin pretensión de ser exhaustivos, hay que recordar que los modelos de inmersión canadienses (Lambert & Tucker 1972) fueron pioneros en mostrar las posibilidades y ventajas de dichos sistemas educativos.

La enseñanza de segundas lenguas y los modelos de inmersión constituyen el origen de las múltiples fórmulas de educación bi/plurilingües que desde finales del pasado siglo no dejan de desarrollarse y que constituyen uno de los motores más decisivos para abordar con mayor efectividad la formación, no solo lingüística sino general. El tratamiento que la escuela realiza de las lenguas condiciona en gran medida el éxito escolar. De ahí la importancia de precisar los factores que definen y caracterizan los modelos educativos bi/plurilingües.

UNA TIPOLOGÍA DE SISTEMAS EDUCATIVOS BILINGÜES

Varios ejes pueden ayudar a precisar las características fundamentales de los sistemas educativos bi/plurilingües. La clasificación exhaustiva de la tipología de Mackey (1972) sigue siendo una referencia (García et *al*., 2006); Gajo, en este mismo volumen, aporta también una terminología que ayuda a entender los diferentes modos de intervención educativa bi/plurilingües. No obstante, no hay clasificación o tipología que aborde toda la variabilidad con precisión, y por tanto siempre será necesario realizar un análisis de cada situación específica. Los factores que desde nuestro punto de vista pueden servir para elaborar esa caracterización de cada caso, por orden de importancia, son los siguientes:

a) La situación sociolingüística de las lenguas objeto de aprendizaje
b) Los objetivos del sistema escolar: bi/plurilingüismo o monolingüismo
c) El carácter más o menos obligatorio u optativo del modelo bi/plurilingüe y la implicación de los padres
d) El carácter bi/plurilingüe o monolingüe en origen de los estudiantes

e) El tipo de programación: inmersiva, alternante, de coordinación de lenguas y contenidos, de paridad horaria, etc.

f) La capacitación bi/plurilingüe o monolingüe del profesorado

g) La tecnología didáctica que se utiliza

Baker (2006: 214 y ss) en su conocido manual sobre bilingüismo y educación bilingüe, partiendo de la combinación de diferentes variables propone una clasificación de 10 modelos que nos servirá de referencia. Nosotros, sin embargo, limitamos a tres los modelos básicos de educación bilingüe[5]: 1) los modelos centrados en el aprendizaje de una lengua escolar, 2) los que tratan de mantener la lengua de origen si bien tienen una lengua escolar básica que no siempre coincide con la lengua de origen de los escolares, y 3) aquellos que integran varias lenguas vehiculares para conseguir formar escolares bi/plurilingües. El criterio diferenciador fundamental de los modelos consiste en saber hasta qué punto el sistema tiene o no por objetivo lograr formar ciudadanos bi/plurilingües. Dentro de cada modelo hay variaciones importantes que conviene tener en cuenta y que de manera sintética, presentaremos incluidos en dichos modelos.

1. **Modelos centrados en el aprendizaje de una lengua escolar**

Estas escuelas o sistemas educativos que atienden tanto a escolares monolingües[6] como bilingües tienen, sin embargo, por objetivo desarrollar una sola lengua, la oficial de la escuela. Son, en definitiva, escuelas monolingües en donde puede haber alumnos bilingües pero dicha característica no forma parte de los objetivos educativos de la institución. Dentro de esta categoría

---

[5] Utilizaremos el término genérico «educación bilingüe» para referirnos a los sistemas educativos que de alguna manera tratan el bilingüismo y/o plurilingüismo de los escolares, es decir educan niños bilingües, si bien ese carácter bilingüe puede no ser ni fruto ni intención del sistema educativo en cuestión.

Tampoco entraremos en distinciones entre programas bilingües y plurilingües. Consideramos que la base de los programas plurilingües está en los bilingües, es decir de aquellos que trabajan con dos lenguas vehiculares y que la transición hacia los programas plurilingües debería participar de los mismos principios, aunque naturalmente, adquieren mayor diversidad y necesitan una coordinación mayor que los estrictamente bilingües.

[6] La consideración monolingüe de los estudiantes es una representación tan generalizada que también utilizamos nosotros. Sin embargo, sabemos que en las sociedades actuales y también en las tradicionales siempre hay cierto grado de plurilingüismo también a nivel individual.

de sistemas educativos hay toda una graduación en lo que se refiere, precisamente, al tratamiento del carácter bilingüe de los escolares. Distinguiremos tres modalidades básicas:

– Puede practicarse la *sumersión* más radical, en la medida que se ignoran o se combaten los conocimientos lingüísticos de los escolares bi/plurilingües. Los estudiantes que proceden de comunidades de lenguas minorizadas tanto locales como derivadas de la inmigración son asimilados a la cultura monolingüe dominante. De hecho, estos niños son tratados como si fueran monolingües, pero frecuentemente se consideran «problemáticos» porque, en general, tienen un conocimiento «inferior» de la lengua escolar, con todos los problemas de tipo psicológico, social y académico que puede conllevar dicho tratamiento escolar. La sumersión es la práctica educativa habitual para implantar una lengua oficial o dominante más extendida desde la generalización de la educación obligatoria tanto en el mundo occidental como fuera de él.

– Puede haber escuelas que practiquen *programas sensibles a la característica bi/plurilingüe de los escolares* ofreciendo prácticas educativas lingüística y culturalmente enriquecedoras. Entre otras denominaciones recordamos las siguientes: *Language awareness* (Hawkins, 1984-87, 1992), EVLANG *"Eveille aux langues"* (Moore, 1995, Candelier, 2003), EOLE *Education et ouverture aux langues à l'école* ; Despertar a las lenguas; (Noguerol, 2009). Estos planteamientos educativos, parten del reconocimiento de la diversidad de los escolares y procuran evitar los sentimientos de segregación y minoración personal debidos al origen socio-cultural y lingüístico de los escolares diferente al del grupo dominante. La escuela puede incluso valorar el conocimiento de lenguas que aportan los niños de origen inmigrante y hacer partícipes del mismo al resto del grupo-clase mediante programaciones específicas, comparaciones gramaticales etc. que pueden enriquecer la formación lingüística de todos (EOLE), pero estos programas no aseguran en ningún caso una formación bi/plurilingüe ni biletrada de todos los escolares.

– También hay escuelas que reciben incluso el nombre de bilingües, llamadas *de transición*, porque el objetivo es ayudar a "superar" el "bilingüismo" de ciertos escolares e incorporarlos al grupo dominante monolingüe de la manera más rápida y efectiva posible. Estos programas atienden específicamente a los escolares más o menos bilingües, de comunidades minorizadas, tanto autóctonas como ge-

neradas por la emigración más o menos reciente. Generalmente se atiende a los bilingües en clases especiales o clases de acogida, para compensar las carencias en lengua oficial hasta que puedan incorporarse al grupo estándar de manera autónoma. El objetivo, como en todas las modalidades anteriores es asegurar el dominio de la lengua oficial o escolar.

Entre las escuelas que pretenden una formación bilingüe y biletrada podemos distinguir dos grupos fundamentales: las llamadas de *bilingüismo de mantenimiento* y las *bilingües* en sí, que pueden utilizar programas de *inmersión* o CLIL/AICLE/EMILE, enseñanza de una materia integrada a una lengua extranjera o segunda, para facilitar el aprendizaje de esa lengua, en caso de que los escolares provengan de familias monolingües.

2. **Modelos centrados en la lengua escolar manteniendo la lengua de origen**

Los modelos bilingües de mantenimiento se han generalizado sobre todo en Latinoamérica y generalmente se inscriben en los programas de Educación Intercultural Bilingüe (López et al. 2004). Tienen por objetivo mantener las lenguas autóctonas al tiempo que aseguran también el aprendizaje de las lenguas dominantes de cada lugar o país. Estas escuelas atienden preferentemente a las comunidades autóctonas que generalmente utilizan lenguas minorizadas; son escuelas para estudiantes indígenas que todavía mantienen sus lenguas o están especialmente interesados en fortalecerlas y recuperarlas. No siempre se consigue el mantenimiento de la lengua minorizada y la formación bilingüe resulta, a menudo, poco efectiva. No obstante estos modelos han sido y siguen siendo decisivos para que las comunidades originarias, sus lenguas y culturas hayan adquirido mayor prestigio y puedan convertirse en germen de modelos bilingües más eficaces. Existe todo un continuum de diferentes fórmulas que las comunidades y países respectivos están poniendo en marcha para lograr el objetivo de la formación bi/plurilingüe. Objetivo que en algunos casos se logra al contar con los suficientes medios para ofertarlo a una población no sólo indígena, con un profesorado que esté formado y sea efectivamente bilingüe y logrando una capacitación académica de los escolares igual o superior a la que logran los modelos monolingües. (Ver López et al. (2004) para un análisis detallado de las experiencias de educación bilingüe de mantenimiento de Latinoamérica)

3. **Modelos de capacitación bi-plurilingüe**

Podemos considerar modelos netamente bilingües aquellos que persiguen el objetivo de formación bi/plurilingüe para todos sus escolares. Esta escuela atiende a escolares que por su origen familiar o social pueden ser bilingües o monolingües. La lengua escolar/vehicular que tiene preferencia horaria y de atención no es la lengua socialmente dominante; puede ser una lengua segunda extranjera (inglés, francés, alemán, etc. de las escuelas internacionales) y también puede ser una lengua minorizada autóctona (galés, vasco, catalán, sami, maorí, etc.). También se asegura el aprendizaje de la lengua mayoritaria, naturalmente, y para ello cuenta con el factor fundamental de su presencia y uso dominante en el contexto social y familiar. En estas escuelas se practican frecuentemente programas de inmersión parcial o total para aquellos escolares que no conocen la lengua vehicular escolar establecida. En la medida en que estas escuelas (especialmente las de lenguas minorizadas) acogen niños procedentes de familias bilingües y monolingües (es decir, niños que se socializan en lengua mayoritaria, en minoritaria o en ambas) pueden integrar sistemas de inmersión y de mantenimiento al mismo tiempo. Es importante tener en cuenta que este sistema bi/plurilingüe es ofertado a toda la población escolar. Cuentan con profesorado bi/plurilingüe que ejerce un importante rol como modelo lingüístico a imitar; la implicación de los padres es, por otro lado, un factor esencial para el éxito de estos centros. Los padres se convierten en colaboradores comprometidos con el desarrollo de la/s lengua/s primera/s y valoran positivamente los aprendizajes que se realizan en las lenguas escolares, sean primeras o segundas.

LA INMERSIÓN Y LA SUMERSIÓN

En la clasificación presentada de modelos educativos referida a la formación bilingüe hemos establecido una graduación desde el modelo menos bilingüe y más empobrecedor o sustractivo que es el que practica la *sumersión* al que consideramos más propicio para la formación bi/plurilingüe que es el *inmersivo*.

Los términos inmersión y sumersión referidos a la enseñanza bilingüe necesitan ser utilizados con precisión, dado que dichas denominaciones implican varios factores. Ambos sistemas suponen que la lengua vehicular o escolar no es la lengua materna o primera de los escolares, pero la mayoría

de las circunstancias o características escolares de un sistema y otro son básicamente contrapuestas. Desde los objetivos del sistema educativo a la implicación de los padres y la apreciación social (sociolingüística) de la capacitación bilingüe, pasando por la formación del profesorado y las intervenciones didácticas y de evaluación que se practican en la escuela. En el cuadro siguiente ofrecemos un esquema de las características más significativas de las prácticas y circunstancias educativas que se asocian con la inmersión y la sumersión. Aunque las situaciones reales de enseñanza bi-plurilingües constituyen más bien un continuum (Cenoz, 2009), consideramos que este cuadro o esquema dicotómico que refleja las posiciones extremas puede servir a modo de referencia.

Inmersión	**Sumersión**
– Objetivo: formar personas bilingües	– Objetivo: aprender la L2
– Profesores: bilingües	– Profesores: monolingües
– Decisión fundamentalmente familiar	– Decisión política educativa obligatoria
– Respeto y valoración de la L1	– Desconocimiento/substitución de la L1
– Evaluación de los progresos en L2 y del desarrollo de la L1	– Las carencias en L2 como criterio de evaluación
– Carácter aditivo del aprendizaje de la L2	– Carácter sustractivo del aprendizaje de la L2
– Integración activa de los padres en el proyecto,	– Rol pasivo de los padres en la formación escolar
– Prestigio social del bilingüismo	– El bilingüismo no tiene prestigio social

En efecto, la primera característica que diferencia fundamentalmente ambos sistemas es el objetivo que persigue el sistema. En el caso sumersivo, el bilingüismo no es objetivo de los sistemas integrados en este conjunto; más bien se persigue lo contrario: la lengua escolar debe convertirse en la lengua única. La escuela sumersiva, actúa, enseña en la lengua oficial obligatoria y el hecho de que ésta no sea la primera del alumno no se contempla como una circunstancia que requiera una atención educativa específica. El hecho de que los escolares posean otra/s lenguas propias, que tienen carácter minorizado, constituye un problema, algo a eliminar, a sustituir. El bilingüismo, y especialmente el de estos escolares no es positivo, constituye «el problema del bilingüismo».

Son las poblaciones o comunidades de lenguas minorizadas las que han sido tradicionalmente escolarizadas a través de modelos de sumersión. La

literatura viene demostrando que la sustitución lingüística no logra resultados académicos satisfactorios. En su caso es imprescindible que la lengua familiar tenga en la escuela, al menos la consideración de tal, de otro modo es imposible que la identidad y prestigio que deben asociar a la lengua y cultura propias se desarrollen.

El sistema de inmersión también enseña a través de una lengua vehicular segunda, pero el objetivo fundamental es desarrollar personas bilingües; la lengua de inmersión que ofrece la escuela (de manera total o parcial y con carácter más o menos precoz o tardío) no es la primera o materna de los escolares. Pero esa lengua primera de los escolares, que es siempre una lengua mayoritaria, de uso generalizado y oficial (español, inglés, francés, etc.) también se atiende en la escuela y su aprendizaje (tanto en las metrópolis como en las colonias) se asegura además a través de todos los medios familiares y sociales, tal como demuestra la literatura que se ha desarrollado en los últimos decenios. Por otro lado, la escuela, en ningún caso pretende sustituir la lengua primera de los escolares. La lengua segunda vehicular y de inmersión (que puede ser otra lengua mayoritaria o una minorizada) que utiliza la escuela constituye siempre una adición para la formación del individuo. Cuanto mejores niveles de aprendizaje se consigan en ésta mayores beneficios cognitivos y académicos obtendrán los escolares que lo logren (Cummins, 1979/1983).

LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS BI-PLURILINGÜES DE INTEGRACIÓN DE LENGUAS

Las propuestas de Eric Hawkins de los años 80 denominadas *Language awareness* junto con las versiones francófonas e hispanófonas de los años 90 y posteriores (EVLANG, EOLE, etc. mencionados más arriba) constituyen efectivamente propuestas pioneras en el tratamiento integrado de lenguas. Persiguen diferentes objetivos, desde la descentración y desarrollo de habilidades metalingüísticas para el acceso al escrito, hasta el reconocimiento y la enseñanza de las lenguas de los escolares de origen inmigrante, pasando por la reflexión de la lengua materna para el aprendizaje de la lengua segunda.

Los programas desarrollados en el Valle de Aosta (Floris, 1997; Cavalli, 2004 y Bronckart en este mismo volumen) de alternancia del francés y del italiano, en donde el francés es fundamentalmente una lengua de uso académico y escolar constituyen una de las realizaciones más interesantes desde

un punto de vista de integración y aprendizaje de lenguas. Las condiciones establecidas: profesorado bilingüe, tratamiento intensivo alternante y compensatorio de la lengua de menor presencia social, en este caso del francés; programación a base de secuencias didácticas centradas en géneros textuales diversos, etc. son indicadores especialmente pertinentes para el objetivo perseguido: aprendizaje real de al menos dos lenguas, francés e italiano.

Principios semejantes son los que fundamentan el curriculum plurilingüe establecido en Andorra en los años 90 (Dolz & Warton, 2008), para la formación plurilingüe, es decir el aprendizaje del catalán, francés y español como lenguas vehiculares así como del inglés como lengua extranjera.

El desarrollo de los programas de inmersión o CLIL/AICLE/EMILE, en donde las lenguas segundas se aprenden a base de utilizarlas como lenguas vehiculares o de instrucción de los contenidos disciplinares (por ejemplo, estudiar Ciencias sociales en inglés L2) están en continua expansión, especialmente para el aprendizaje del inglés (Ruiz de Zarobe *et al*. 2011). Este ámbito de la Lingüística Aplicada propiamente dicha cuenta con infinidad de estudios y los análisis exhaustivos de las formas gramaticales, léxicas, fonéticas etc. constituyen un área de gran interés para el tratamiento integrado de lenguas. Es cierto que muy a menudo en estos estudios sólo se muestran los resultados obtenidos en la lengua meta, generalmente el inglés y referidos exclusivamente a los aspectos formales estudiados. Apenas se justifican didácticamente los resultados de estos análisis. Cuando las lenguas objeto de aprendizaje tienen una presencia limitada a nivel social como es el caso del inglés u otras lenguas L2, así como en el caso de las lenguas minorizadas, los principios didácticos para la enseñanza de las lenguas contrastados científicamente cobran una relevancia aún mayor que en el caso de la didáctica de las lenguas primeras.

En este sentido, vale la pena recordar que aprender a utilizar una lengua segunda implica aprender su código (gramática) pero éste tiene que reflejarse en la producción oral y escrita de textos con sentido. Asimismo, los trabajos de ingeniería didáctica para el desarrollo de secuencias didácticas (Dolz et *al*. 2001), los estudios sobre la actividad docente real, de los objetos propiamente enseñados (más allá de las programaciones oficiales) y las actividades o gestos profesionales que los enseñantes desarrollan en la clase (Schneuwly & Dolz, 2009, Aeby & Almgren, en este mismo volumen), constituyen aportaciones científicas imprescindibles para posibilitar programaciones e intervenciones didácticas escolares que permitan realmente el aprendizaje de varias lenguas. Aunque las investigaciones anteriores (del

entorno de la escuela ginebrina) hayan abordado fundamentalmente la enseñanza de lenguas primeras, sus aplicaciones para afrontar la enseñanza bi-plurilingüe nos parecen evidentes, especialmente cuando las lenguas objeto de aprendizaje no cuenten con un uso en el contexto social que facilite su adquisición.

EL CONTENIDO DE ESTE VOLUMEN

El objetivo de este libro es precisamente el de presentar investigaciones que profundicen en el conocimiento de las investigaciones de referencia y de las prácticas relacionadas con la educación bi/plurilingüe: investigaciones del ámbito de la psicolingüística, de la sociolingüística y especialmente de la didáctica del lenguaje. Por otro lado, se ofrece especial atención a los programas bilingües y plurilingües que se desarrolla en la Comunidad Autónoma Vasca del Estado español.

La primera parte del libro incluye 4 aportaciones de tipo general, programático si se quiere. En el trabajo de **Jean-Paul Bronckart**, creador e impulsor del interaccionismo sociodiscursivo del lenguaje, se presenta esta corriente explicativa del funcionamiento del lenguaje, aplicada a la experiencia de la enseñanza bilingüe francés/italiano que se desarrolla en el Valle de Aosta. Las observaciones conciernen al modelo de arquitectura textual y discursiva y también a las actividades o prácticas que se propician en las secuencias didácticas elaboradas dentro de este sistema bilingüe de alternancia de lenguas. El valor del género textual como referencia de uso verbal comunicativo básico así como las aportaciones de las gramáticas de las lenguas implicadas están al servicio del aprendizaje bilingüe. Los tratamientos transversales y de contraste de las formas específicas de cada lengua son objetos de aprendizaje que nos parecen muy esclarecedoras para la práctica de la enseñanza bi/plurilingüe. Constituyen una inspiración para las investigaciones que se han de impulsar en este ámbito. La aportación de **Laurent Gajo** «Didáctica integrada, didáctica del plurilingüismo y enseñanza bilingüe: jerarquía o alternativas?», constituye un ejercicio de clarificación terminológica y una reflexión sobre los sistemas educativos que abordan la enseñanza de las lenguas en programas bi/plurilingües. Es importante que además de los objetivos más o menos explícitos de los sistemas educativos y especialmente de los que se denominan bi/plurilingües, se realice una reflexión lo más clarificadora posible de los factores implicados en dichos sistemas. Creemos que en este ámbito tampoco hay principios indiscutibles

y las aportaciones de Gajo son sin duda una invitación a la reflexión que nos parece fundamentalmente enriquecedora y necesaria para el lector de este volumen. **Marielle Rispail y Stephanie Clerc** son dos de las principales impulsoras del movimiento denominado sociodidáctica del lenguaje y en este trabajo se ofrece el recorrido de este movimiento desde su fundación a la actualidad. Esta visión de las situaciones o contextos lingüísticos como intrínsecamente diversos constituye una nueva manera de entender las prácticas de enseñanza–aprendizaje y su pertinencia parece evidente si queremos abordar la enseñanza bi/plurilingüe en toda su complejidad. Así, las prácticas lingüísticas sociales, los discursos escolares, las ideologías y las imágenes de las lenguas o el rol de la oralidad se convierten en objeto de reflexión fundamental más allá de los tradicionales ámbitos de la didáctica del lenguaje. La presencia de esta aportación en este volumen cobra especial relevancia en la medida en que el proyecto de edición del mismo surgió a raíz de las terceras Jornadas Internacionales de Sociodidáctica celebradas en Vitoria-Gasteiz en 2009. El conocimiento de la situación sociolingüística, determinante siempre a la hora de diseñar e implementar un sistema educativo bi/plurilingüe, se aborda de una manera distinta, si se quiere más tradicional en la aportación de **Maitena Etxebarria**. No obstante, creemos que esta información precisa y actualizada del contexto sociolingüístico vasco, resulta imprescindible para poder contextualizar e interpretar mejor las investigaciones que se ofrecen en este volumen sobre la educación bi/plurilingüe vasca.

En la segunda parte se incluyen 4 investigaciones didácticas realizadas en distintos contextos bi/multilingües. En el trabajo de **Emmanuelle Canut** encontramos una reflexión sobre las implicaciones didácticas que aporta el conocimiento de los procesos interactivos que intervienen en el proceso de adquisición del lenguaje y de dominio de dos lenguas. Basándose en datos empíricos longitudinales de alumnos de entre 5 y 9 años que estudian francés como L2 en situaciones escolares de tipo inmersivo, el trabajo muestra los avances que se van produciendo en el aprendizaje de dicha lengua como fruto de las interacciones adulto-niño y de niños entre sí que se producen en la práctica escolar.

El estudio que presentan las autoras **Paulina Ribera** y **Adela Costa** concierne sobre todo las actitudes hacia las lenguas, en este caso relativas al español y al catalán o valenciano. Para ello se analizan biografías lingüísticas escritas por escolares de 7/8 años. Resulta muy interesante conocer cómo influyen los programas educativos en la concepción que se desarrolla en los escolares acerca de la diversidad lingüística, del valor de las lenguas y de la

educación plurilingüe. Junto con las actitudes se observan también las destrezas de escritura que utilizan. Ambos conocimientos resultan del mayor interés para poder intervenir de manera pertinente en el desarrollo de modelos educativos bi/plurilingües.

Las autoras **Sandrine Aeby y Margareta Almgren**, en su trabajo «Diferentes puntos de vista didácticos ante la alternancia de lenguas en la educación bilingüe» ofrecen un estudio detallado de las interacciones que se producen en contextos escolares de inmersión de euskera L2. La alternancia de lenguas sin ser un objeto de enseñanza en sí está sin embargo presente en todo contexto bilingüe pero su uso no siempre es permitido formalmente. A partir de la teoría del objeto enseñado y de los gestos didácticos (Schneuwly & Dolz, 2009) se puede observar la manera cómo intervienen los profesores y los niños en sus interacciones que generan el uso y el aprendizaje de las lenguas segundas, y en este caso del euskera.

La cuarta investigación de este bloque puede parecer una intervención didáctica tradicional para el aprendizaje de lenguas segundas. En este caso se trata del aprendizaje del ingles L2. La novedad está sin embargo en el análisis que realiza la autora, **Nathalie Blanc**, quien estudia el contexto de una clase de lengua desde una aproximación multi-semiótica o multimodal; es decir, tiene en cuenta todos los signos del discurso más allá del mero código lingüístico, tanto de la conducta mímica, gestual, postural y paralingüística como de todos los artefactos del entorno inmediato. La información que se ofrece resulta del mayor interés para conocer con precisión las situaciones de aprendizaje de L2, al tiempo que puede servir también como material para la formación del profesorado.

La tercera parte consta de tres aportaciones que abordan resultados de investigaciones relativas a la adquisición-aprendizaje del euskera y del castellano en niños bilingües vascos. **Ibon Manterola y Margareta Almgren** realizan una síntesis de un estudio longitudinal llevado a cabo a lo largo de la enseñanza primaria con dos grupos de niños bilingües que parten de L1 diferentes, euskera unos y castellano los otros, que pertenecen a contextos sociolingüísticos diferentes pero escolarizados todos ellos en euskera. La unidad de análisis es la narración oral. A través de índices fundamentalmente discursivos se va informando del desarrollo de ambos grupos y se muestra cómo las semejanzas en los logros de las dos lenguas son mucho más importantes que las diferencias. En definitiva se muestra que la escolarización en euskera, que es de inmersión temprana y global para el grupo de castellano L1, permite aprender euskera también a este grupo; los niños de euskera L1 y contexto

sociolingüístico vasco, si bien a los 5 años muestran un nivel en castellano que les impide realizar la tarea de contar el cuento en esta lengua, a los 8 no presentan diferencias significativas con respecto al grupo castellano L1.

El trabajo de **Marijo Ezeizabarrena** y **Andoni Barreña** sintetiza toda una línea de investigación que los autores y el grupo de investigación HIJE de la UPV/EHU al que pertenecen, han ido desarrollando desde los años 90. Parten fundamentalmente de estudios longitudinales de carácter psicolingüístico realizados con niños observados desde su segundo año de vida. Los autores analizan datos fundamentalmente gramaticales para demostrar cómo tanto los monolingües vascófonos como los bilingües precoces (que en realidad cuentan con dos L1), muestran desarrollos semejantes en euskera; es decir los bilingües diferencian desde edades muy tempranas el euskera y castellano a pesar de aprenderlas prácticamente al mismo tiempo.

El trabajo de **Matilde Sainz** analiza cómo el aprendizaje matemático y de la lengua vasca se realizan al mismo tiempo en educación infantil a través de programas de inmersión. La observación del desarrollo de conceptos matemáticos a través del euskera L2 y lengua vehicular de escolarización es un buen ejercicio para conocer la imbricación que existe entre los aprendizajes lingüísticos y de las materias escolares, sin perjuicio para el aprendizaje matemático en este caso y con el beneficio de adquirir al mismo tiempo una lengua diferente a la propia.

La última parte de este volumen aporta tres trabajos relacionados con la formación del profesorado plurilingüe. Los dos primeros han sido realizados en la Facultad de Humanidades y Educación (HUHEZI) de la Mondragon Unibertsitatea por **Eneritz Garro, Begoña Pedrosa, Karmele Perez Lizarralde, Pilar Sagasta**, uno, y por **Matilde Sainz** y **Arantza Ozaeta** , el otro. El primero da cuenta de una planificación plurilingüe, que imparte sus cursos en euskera, español e inglés, pensada precisamente para la formación de un profesorado que se prepara para actuar en escuelas igualmente plurilingües. El reto que se plantean no deja de ser tan estimulante como complicado, pero que sin embargo está en marcha y se muestra como factible y positivo. No podemos sino recibir con entusiasmo una planificación que aborda en la práctica el objetivo educativo más ambicioso del momento. El segundo trabajo de las otras dos investigadoras de esta universidad incide en uno de los aspectos menos trabajados en la didáctica de la lengua, es decir, la didáctica de la lengua oral. Los datos que aportan las autoras de las prácticas en el aula para la capacitación en producción oral son especialmente pertinentes cuando se trata de asegurar no sólo el conocimiento sino el uso de lenguas

minorizadas como la vasca. También es la lengua oral el objeto de estudio de la última aportación. **Ines M. Garcia Azkoaga** analiza los resultados de una investigación relativa a la exposición oral llevada a cabo para la formación profesional y/o universitaria. Las observaciones concretas conciernen entre otras las formas verbales que se utilizan en esta lengua para formular definiciones. La autora muestra cuán efectivo resulta el aprendizaje del género expositivo oral en euskera tanto para adquirir destrezas en la lengua vasca, como para que esta lengua pueda ser utilizada en situaciones de uso formal como son las presentaciones y conferencias públicas. (Téngase en cuenta que el grado de normalización en el uso de esta lengua es todavía limitado).

Enseñar lenguas en contextos plurilingües constituye un reto educativo difícil pero imprescindible si queremos que las generaciones futuras puedan vivir en armonía compartiendo lenguas aunque procedan de orígenes lingüísticos diferentes. En este volumen se ofrecen aproximaciones teóricas y observaciones de prácticas educativas que muestran cómo es posible el aprendizaje real de varias lenguas en el contexto escolar; especial atención se le ha dedicado al aprendizaje bi-plurilingüe que se realiza en el País Vasco mostrando que también las lenguas minorizadas pueden y deben compartir el espacio de aprendizaje bi-plurilingüe. Seguramente la lectura suscitará preguntas y descubrirá cuestiones que apenas se abordan y que exigen ulteriores iniciativas investigadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akinci M.-A. (2008) Language use and biliteracy practices of turkish-speaking children and adolescents in France, in Vally Lytra & J. Normann Jørgensen (Eds) *Cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe. Copenhagen Studies in Bilingualism*. volume 45.University of Copenhagen.

Baker, C. (2006, 4ª edición) *Fundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Candelier, M. (dir.) (2003): *L'éveil aux langues à l'école primaire Bilan d'une innovation européenne*, Bruselas: De Boeck & Larcier.

Cavalli, M. (2005), *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.

Cenoz, J. (2003) The additive effect of bilingualism on third language acquisition: *A review.International Lournal of Bilingualism 7* (71-87)

Cenoz, J. (2009) *Towards Multilingual Education*. Bristol: Multilingual matters

Comisión Europea /European Commission (2006) *Europeans and their Languages*. Special Eurobarometer 243.

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework (2001) of Referente for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.

Cummins, J. (1979/1983) interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje, 21*,37-61.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit, Bruxelles: De Boeck.

Dolz, J. & Warthon, S. (2008). Une approche sociodidactique comparée de l'enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation. In : S. Hanhart, A Gorga, M.-A Broyon & T. Ogay (Ed.) De la comparaison en éducation (pp. 282-305). Paris : L'harmattan.

Floris, P. (1997). Les minifoires à l'école primaire du Val d'Aoste, *Education et Sociétés* Plurilingues, *2*, 10-14.

García, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, M. E. (2006) *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Glocalization*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hawkins, E. (1984-87) *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme «matière-pont" dans le programme scolaire. *Repères 6*, 41 – 56

Hornenberg, N. H. (2003) *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters.

Idiazabal I. & Manterola, I. (2009) Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza integratua: kontzeptuen berrikusketa, , *Euskera*. 2009, 54, 2-1. zatia, BILBO ISSN 0210-1564, 463-504.

Lambert, W.E. & Tucker, R. (1972) *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.

Leopold, W.F. (1939-1949) *Speech Development of a bilingual Child:a linguist's record*. Evanston (Chicago): North Western University Press

López, L. E. & Küper, W. (2004) *La educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y Perspectivas* (2ª edición) La Paz-Cochabamba: Cooperación Técnica Alemana (GTZ) PINSEIB-PROEIB Andes.

Mackey , W. (1972) *Bilingual Education in a Binational School*. Rowly, M.A.: Newbury School.

Moore, D. (Ed.) (1995). L'éveil au langage, *Notions en questions*, Rencontre en didactique des langues, Paris : Didier, N°1.

Noguerol, A. (2009). Didàctica de les llengües en entorns multiculturals. *Perspectiva Escolar*, 337: 20-27. ISNN 0210 2331.

Oficina Internacional de la Educación, Ginebra (1928). *El bilingüismo y la Educación*.

Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Luxemburgo en 1928. Edición española: Bilbao, Madrid, Barcelona: Espasa Calpe, 1932.

Ronjat, J. 1913, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingüe*. Paris: Librairie Ancienne H. Champion

Ruiz de Zarobe, Y.Sierra, J.M. and Gallardo del Puerto, F.(eds.). 2011. *Content and Foreign Language Integrated Learning.Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern etc.: Peter Lang.

Saer, D.J.(1932). Estudio de los problemas psicológicos del bilingüismo. In Oficina Internacional de la Educación, Ginebra (1928) *El bilingüismo y la Educación. Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Luxemburgo en 1928*. Edición española: Bilbao, Madrid, Barcelona: Espasa Calpe, 1932. 49-64.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009) *Des objets enseignés en clase de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Smith, F. (1932) El bilingüismo y la educación a la luz de las investigaciones hechas en el País de Gales y en Bengala. In *El bilingüismo y la Educación. Trabajos de la Conferencia Internacional celebrada en Luxemburgo en 1928*. Oficina Internacional de la Educación, Ginebra (1928). Edición española: Bilbao, Madrid, Barcelona: Espasa Calpe, 1932. 65- 79.

Skutnabb-Kangas T.(2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rigths?* Mahwah,NJ: L. Erlbaum Ass.

UNESCO 1953. *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO Publications.

UNESCO, 2008, Mensaje del Director General con miras a la celebración del Año Internacional de los Idiomas en 2008. http://www.un.org/spanish/events/iyl/unesco_stmt.shtml.

I.

Aportaciones teóricas para abordar la enseñanza integrada de lenguas

Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe[1]

Jean-Paul Bronckart
Université de Genève

En este artículo abordaremos un aspecto crucial de la enseñanza de lenguas: el de la expresión, centrada en el aprendizaje de **las habilidades textuales y discursivas**. El artículo se centrará en una posible modalidad educativa, que aprovecha los medios de enseñanza cualificada de las secuencias didácticas y tratará más particularmente de las secuencias elaboradas por la enseñanza bilingüe en el Valle de Aosta, publicadas en una serie titulada *Collection Crayon*.

Hemos elegido examinar estas secuencias del Valle de Aosta porque han sido elaboradas desde una perspectiva cercana a la que hemos adoptado en la unidad de didáctica de lenguas de la Universidad de Ginebra. Nuestro trabajo aspira a contribuir a la mejora de la enseñanza de los textos y del discurso, para lo cual nos centraremos en tres aspectos fundamentales.

En primer lugar, hemos puesto en marcha un vasto programa de investigación. Este programa tiene que servir, por un lado, para obtener modelos de condiciones de producción de textos y, por el otro, modelos de arquitectura textual; todos ellos son susceptibles de servir como marcos de referencia para las intervenciones propiamente didácticas. De esta manera, en la primera parte de nuestro artículo, presentaremos los aspectos más importantes de estos modelos; seguidamente discutiremos el problema que supone la diferenciación de lo que es común o general a la organización textual de lo que es propio a la lengua natural que utilizamos.

Paralelamente a este trabajo teórico, hemos elaborado, con la colaboración de numerosos profesores, nuevos programas didácticos y manuales

---

[1] "Bronckart, J.-P (2004). Quelles séquences didactiques pour l'enseignement bilingue ? In: A. Pantel (Ed.) Actes du colloque "*Didactique des langues régionales : de l'initiation au bilinguisme*". Mende: Publications de l'ADOC, pp. 59-80». Traducido por S. Dolz y editado con permiso del autor.

para la Suiza francófona, así como también unas cien secuencias, relativas tanto a la expresión escrita como a la oral, para los niveles que van del 2 al 9 en el sistema escolar ginebrino (escuela primaria y ciclo de orientación). En la segunda parte del artículo presentaremos los principios, los objetivos y la metodología de estas secuencias didácticas e introduciremos también una reflexión crítica sobre su estatuto y sus condiciones de uso.

Finalmente, en la tercera parte, discutiremos los principios y las características principales de la serie destinada a la enseñanza bilingüe (*Collection crayon*) que ha coordinado Piero Floris (miembro del servicio de inspección técnica del Valle de Aosta), con quien hemos colaborado durante los últimos quince años.

1. UN MODELO DE ANÁLISIS DE TEXTOS

1.1. **Origen**

Hasta principios de los años 80 realizamos investigaciones de psicolingüística del desarrollo centradas en la sintaxis de la frase. Los resultados de estas investigaciones nos sirvieron en el marco de la enseñanza renovada de la gramática. Sin embargo, a partir del contacto mantenido con los profesores, nos dimos cuenta de que los principales problemas a los que éstos se enfrentaban eran los relativos a la enseñanza de los textos escritos. En estos contactos «de campo», los profesores se quejaban de no disponer de nociones que les permitieran comprender cómo estaba organizado un texto (y no solamente una frase) y, en consecuencia, pudieran intervenir de manera más precisa en los «errores» cometidos por los alumnos. Errores, por ejemplo, en el empleo de los tiempos verbales, de los pronombres, de los adverbios, de las conjunciones etc.

Esta demanda nos ha llevado a realizar las investigaciones a las que nos hemos referido antes, que tratan de las condiciones de funcionamiento de los textos del francés contemporáneo, y que creemos que nos proporciona los elementos necesarios para responder de manera eficaz a los profesores.

1.2. **Elementos de metodología**

Nuestro modelo puede ser resumido como sigue:

– Hemos constituido un **corpus** de miles de textos: algunos de ellos ya producidos, otros los hemos hecho producir en unas condiciones controladas.

– Hemos analizado las características de la situación o **contexto** en el cual se han producido estos textos.

– Hemos transcrito la totalidad del corpus en el ordenador, con un sistema de **codificación** (una tabla de análisis) que consta de 27 unidades o estructuras lingüísticas susceptibles de aparecer en los textos.

– Hemos realizado diversos **análisis estadísticos** (especialmente análisis de correspondencia y análisis discriminantes), cuantificando así el número de casos de esas unidades lingüísticas en función de los textos y/o de algunas de sus partes. Igualmente, hemos identificado el tipo de **configuraciones de marcas lingüísticas** características de los textos o de algunas partes de ellos.

1.3. **Principales resultados obtenidos**

Los resultados de estos trabajos tienen características técnicas y lingüísticas bastante complejas que han sido detalladas en diversas publicaciones (cf., Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud & Pasquier, 1985; Bronckart, 1997). A continuación revisaremos únicamente los cuatro aspectos fundamentales de los resultados teóricos obtenidos a través de este método.

1.3.1. Las producciones textuales como formas de la acción humana

El termino **acción** tiene para nosotros un sentido genérico, en cuanto que designa todo comportamiento activo de un organismo. Si todas las especies manifiestan formas de **acción** socializada y, especialmente, de una acción comunicativa respecto al otro, la especie humana es aparentemente la única que ha puesto en marcha una acción comunicativa verbal, movilizando signos organizados en textos. Es por ello que para la especie humana conviene distinguir, en principio, entre una acción no verbal, que designaremos como **acción general**, y una acción verbal, a la que llamaremos **acción lingüística**, admitiendo, sin embargo, que esta acción lingüística está al servicio de la acción general, y que, por lo tanto, su principal función es la de producir significados (cf. Coseriu, 2001), permitiendo establecer, en un grupo, un acuerdo relativo a las propiedades de la acción general y a aquellas del mundo en el cual esta acción se despliega (cf. Habermas, 1987).

En principio, la acción lingüística puede entenderse como las producciones de un grupo dado: hablamos entonces de **actividad lingüística**. Se pue-

de también entender a nivel de la producción de un individuo singular. En este caso, hablaremos de **acción lingüística**, que se define como una parte de la actividad lingüística, la responsabilidad de la cual recae en un individuo singular, que constituye el agente o el autor.

Así, el campo de la actividad es de orden sociológico, y el de la acción es de orden psicológico, lo que implica que se puede definir una actividad o una acción lingüística ateniéndose a conceptos surgidos de estas dos disciplinas o, incluso, sin tener en cuenta las propiedades lingüísticas de su realización efectiva. Esta realización efectiva requiere aprovechar los recursos de una lengua natural dada, y da lugar al producto comunicativo concreto que constituye el **texto**.

1.3.2. Los textos organizados en géneros en el architexto

Así pues, los textos pueden ser definidos como las correspondencias lingüísticas de una acción lingüística determinada, sea cual sea su envergadura y su modalidad de producción (oral/escrita). Paradójicamente, aunque todo texto movilice unidades lingüísticas, y tal vez otras modalidades semióticas, no por ello constituye una unidad lingüística en sí mismo: las condiciones de apertura y de clausura, por ejemplo, son enteramente originadas por la acción que lo ha generado, y es esta la razón por la cual calificamos un texto como una **unidad comunicativa**. Obviamente, los textos observables son *diversos* y plantean desde el principio el problema del estatuto de esta diversidad y de la clasificación de los textos en **géneros**. Muchas de estas clasificaciones de géneros (novela, noticia, editorial, receta, reportaje, conversación, etc.) se han utilizado desde la antigua Grecia, pero es inevitable admitir que existen casi tantos tipos de clasificaciones, como de autores que hayan emprendido esta empresa. Esta dificultad está ligada al hecho que cada texto, como veremos más adelante (§ 1.1.3.4), es el producto de la puesta en marcha de diversos mecanismos heterogéneos, y a menudo incluso facultativos que, en consecuencia, hace que los géneros de los textos nunca se pueden identificar y definir sobre la base de sus propiedades lingüísticas internas. Es decir, una novela clásica de Balzac tiene propiedades lingüísticas netamente diferentes a las de un noveau roman –El extranjero, de Camus, por ejemplo– o de una novela policíaca de James Ellroy. Esta dificultad radica en el hecho de que nunca podremos establecer una correspondencia estricta entre las propiedades del contexto de la acción lingüística y las propiedades del texto que resulta de esa acción. Porque los textos versan sobre unas actividades generales en las cuales

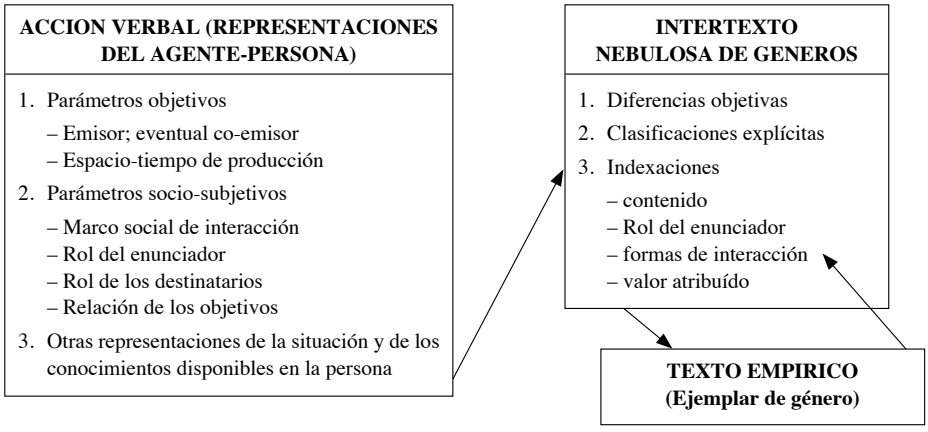
la variedad es ilimitada, dado que el mismo texto se efectúa en un marco de unas interacciones comunicativas que son infinitamente variadas, y que la naturaleza de estas actuaciones se modifica con el tiempo o con la historia social. Es por eso que, todo proyecto de definición o de clasificación estable o definida de los géneros de textos nos parece ilusorio, y conviene atenerse a una aproximación más modesta que tenga en cuenta las tres indexaciones sociales que los textos traen consigo: A saber, **indexación referencial** (¿cuál es el tipo de actividad general que el texto comenta?); indexación comunicativa (¿cuál es el tipo de interacción social en el marco de la cual se efectúa el comentario?); indexación cultural (¿cuál es el valor socialmente añadido de un género teniendo en cuenta el efecto de los mecanismos y de los juegos de poder que organizan los campos de producción?) (cf. Bourdieu, 1980)

Estos productos de la acción lingüística se acumulan históricamente en el mundo de «las obras humanas» (cf. Dilthey, 1947) y, más específicamente, en un sub-espacio teórico de este mundo, para cuya designación hemos retomado la noción de architexto.

1.3.3. Las condiciones (sincrónicas) de la producción de los textos

Los géneros de textos, constituyen, como afirma Volochinov (1929/2010), los marcos obligados de toda producción verbal. Desde entonces, todo análisis de las condiciones de producción de los textos tiene que incluir tres elementos, ilustrados por el esquema que sigue:

Esquema 1. **Las condiciones de la producción textual**



El agente que produce un texto nuevo se encuentra en una situación de **acción lingüística.** Pero esta situación sólo es eficaz a través de las representaciones que este agente construye. Nos parece apropiado destacar tres de estas representaciones: a) Las representaciones relativas al marco material o físico de la acción. Es decir, la identificación del emisor, de los eventuales co-emisores y del espacio-tiempo de la producción; b) las representaciones relativas al marco socio-subjetivo de la acción verbal. Es decir, el tipo de interacción social en la actuación; el rol social que se deriva para el emisor (estatus de enunciador), el rol social que se deriva para los receptores (estatus de destinatarios) y las relaciones de objetivo que se pueden entablar entre estos tipos de roles en el marco interactivo de la actuación; c) las otras representaciones relativas a la situación, así como los *conocimientos disponibles del agente* sobre el tema que el texto tratará (macroestructuras semánticas elaboradas a propósito de un dominio de referencia dado y disponibles en la memoria).

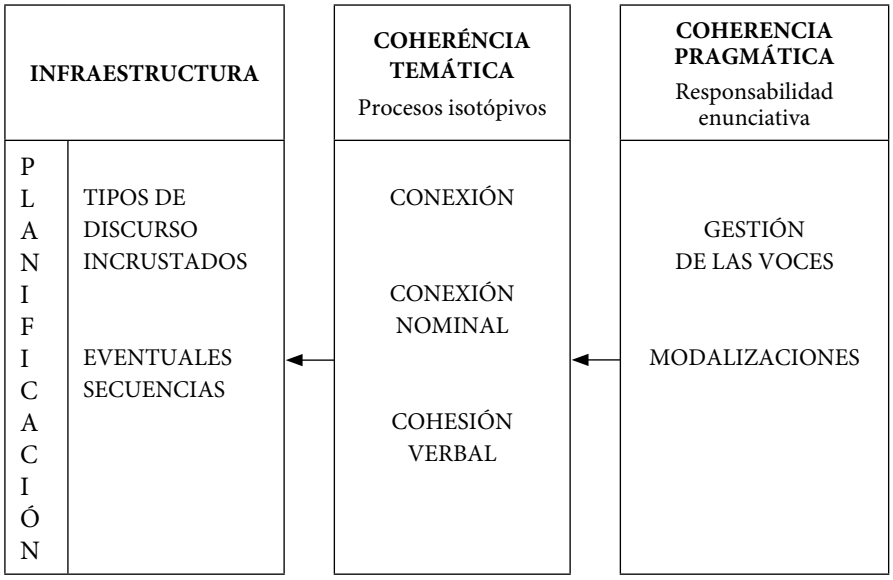
El agente dispone también de un conocimiento personal (y eventual) del **architexto** de su comunidad verbal y de los modelos de géneros que tiene disponibles. Estos modelos no solamente son comprensibles en función de sus propiedades lingüísticas objetivas, sino también en función de las etiquetas y las clasificaciones de las que ha sido objeto, así mismo en función de las indexaciones sociales de las que son portadores.

Sobre esta base, el agente deberá efectuar desde ese momento un **doble proceso**. Por un lado, deberá elegir o adoptar el modelo de género que le parezca más adaptado o más pertinente para las propiedades globales de la situación de acción que quiere representar. Y por otro lado, se adaptará necesariamente al modelo elegido, en función de las propiedades particulares de esa misma situación. El resultado de este proceso doble será un nuevo texto empírico que llevará consigo los trazos del género elegido y los de los procesos de adaptación a las particularidades de la situación.

1.3.4. Un esquema de la arquitectura textual

Sobre la base del trabajo de análisis de los corpus de los textos evocados más arriba, hemos propuesto un modelo general de la arquitectura textual que, como se muestra en el esquema 2, distingue tres niveles estructurales superpuestos:

Esquema 2. **La arquitectura textual**



El nivel más profundo, que calificamos de **infraestructura**, se define por las características de la planificación general del contenido temático, por una parte, y por los tipos de discurso movilizados y sus correspondientes modalidades de articulación, por la otra.

La noción de tipo de discurso exige una mención aparte. Cualquiera que sea el género que tratemos, cada texto está, en principio, compuesto de distintos fragmentos. Una novela histórica, por ejemplo, puede estar compuesta de un fragmento principal en el cual la cronología de los sucesos está expuesta, y de otros fragmentos intercalados que introducen tanto los diálogos de los personajes, como las reflexiones del autor. De la misma forma, una monografía científica puede componerse de un fragmento principal en el cual se expone la teoría del autor y de fragmentos intercalados que relatan la cronología de la constitución de las teorías concurrentes. Estos fragmentos se pueden analizar desde el punto de vista de las operaciones psicolingüísticas que las sostienen y nosotros, por nuestra parte, haremos intervenir dos clases de estas operaciones. La primera operación es la disyunción-conjunción, tanto si las coordenadas que organizan el contenido temático verbalizado en el texto están explícitamente alejadas de las coordenadas generales de la situación de producción del agente (orden del NARRAR), como si no lo están (orden del EXPONER). En la segunda operación, si las

instancias de agentividad verbalizadas están relacionadas con el agente productor y su situación de acción lingüística, lo llamaremos implicación. Y si no están relacionadas lo llamaremos autonomía. El cruce del resultado de estas decisiones produce cuatro modos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autónomo, EXPONER implicado, EXPONER autónomo. Podemos analizar y describir las configuraciones de unidades lingüísticas (subconjuntos de tiempos verbales, de pronombres, de organizadores, de adverbios modales, etc.) y de modos de organización sintáctica que traducen o expresan estos modos discursivos. Esto es lo que hemos hecho en el marco de los análisis estadísticos realizados que nos permiten identificar cuatro tipos de discurso: discurso interactivo, discurso teórico, relato interactivo y narración (cf. Bronckart,1997).

Esquema 3. **Los tipos de discurso**

		Relación con las coordenadas generales del mundo ordinario	
		Conjunción EXPONER	Disyunción NARRAR
Relación con el acto de producción	Implicación	**Discurso interactivo**	**Relato interactivo**
	Autonomía	**Discurso teórico**	**Narración**

Veremos que si el número de géneros de textos es tangencialmente infinito, el número de tipos de discurso es siempre finito y restringido.

El segundo nivel está constituido por los **mecanismos de textualización,** que contribuyen a dar al texto una coherencia lineal o temática, más allá de la heterogeneidad infraestructural, a través del juego de los procesos isotópicos de conexión, de cohesión nominal y de cohesión verbal. Los mecanismos de conexión contribuyen al marcaje de las articulaciones de la progresión temática. Estos mecanismos están realizados por los organizadores textuales, que pueden aplicarse al plan general del texto, a las transiciones entre tipos de discursos, a las transiciones entre fases de una secuencia o, también, a las articulaciones más locales entre frases sintácticas. Los mecanismos de cohesión nominal, que se realizan a través de la organización de las unidades y las estructuras anafóricas, tienen la función de introducir los temas y/o personajes nuevos por una parte, y de asegurar su recuperación

y su relevo en la continuación del texto, por la otra. Los mecanismos de cohesión verbal, llevados a cabo esencialmente por los verbos, aseguran la organización temporal o jerárquica de los procesos (estados, sucesos o acciones) verbalizados en el texto. Estas marcas están en interacción con los tipos de lexemas verbales a los que se aplican, así como a otras unidades de valor temporal como los adverbios y organizadores textuales, y su distribución depende más de los dos mecanismos precedentes, que de los tipos de discurso donde aparecen.

El nivel más superficial es el de los mecanismos que se hacen cargo de la **responsabilidad enunciativa** (gestión de las **voces** y de las **modalizaciones**), que explicitan el tipo de responsabilidad enunciativa que funciona en el texto y que le confieren su coherencia interactiva o pragmática. Estos mecanismos no están directamente ligados a la progresión temática y manifiestan menos dependencia respecto a lo que les precede y a lo que les sigue en el eje sintagmático. Su estatus sería de orden interactivo. La distribución de las voces permite captar las instancias que tienen la responsabilidad de lo que se ha expresado (dicho, visto, pensado) en un texto; estas voces pueden no ser traducidas por marcas lingüísticas específicas, pero pueden ser explicitadas por formas pronominales, sintagmas nominales o, incluso, frases o segmentos de frases. La modalización sirve para explicitar los juicios o las evaluaciones que emanan de estas instancias y que se dirigen a ciertos aspectos del contenido semiótico del texto o a ciertos aspectos del proceso mismo de semiotización. La modalización se realiza por unidades o conjuntos de unidades lingüísticas de niveles muy diversos que calificamos como marcas modales: tiempos verbales en modo condicional, auxiliares de modo, ciertos adverbios, ciertas frases impersonales, etc.

1.4. **Lo general y lo particular en la organización textual**

Es evidente que la actividad textual tiene propiedades comunes o antropológicas, pero también tiene propiedades que dependen de la técnica semiótica y sociohistórica movilizada para concretizarla; es decir, de la lengua natural utilizada. A partir de esto: ¿cómo separar o delimitar estos dos subconjuntos de propiedades?

Para responder a esta cuestión se han emprendido una serie de trabajos de carácter comparativo aplicando nuestro método a textos vascos, (Plazaola Giger, 1993; Larringan 1996), catalanes (Dolz, 1990) portugueses (Machado, 1995; Mugrabi, 1997), y aproximaciones más limitadas a textos ale-

manes o italianos (cf. Bronckart & Bourdin, 1993). Estos trabajos han demostrado que, para cada una de estas lenguas, se podía conservar la conceptualización de los mecanismos de producción, así como la relativa a los niveles de nuestra arquitectura textual. Tratándose de esta arquitectura, esto significa que las operaciones psicolingüísticas que las sostienen pueden ser definidas en términos comunes y organizadas en una misma jerarquía: planificación general, elección entre cuatro prototipos de discurso, conexión, cohesión nominal, cohesión verbal, distribución de las voces y modalización. Pero estos trabajos nos han demostrado también que, para algunos de estos niveles, las lenguas utilizan recursos de marcaje lexical y morfosintáctico más o menos diferentes. Estas diferencias son particularmente sensibles para el marcaje de los tipos de discurso, de la cohesión nominal, de la cohesión verbal y de la distribución de voces. De todas maneras, debido al espacio de este artículo, no podemos entrar en detalles sobre estas diferencias, diferencias, que además están identificadas relativamente bien en numerosos trabajos más clásicos de lingüística o de gramática.

2. LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Como ya hemos indicado, los trabajos citados se han pensado para mejorar la enseñanza de los textos, y sus resultados se han reutilizado en diferentes tipos de intervenciones didácticas; en particular en la creación, en colaboración con los profesores, de prototipos de lecciones que constituyen las secuencias didácticas. Estas secuencias se sustentan en un conjunto de principios generales que implican un procedimiento metodológico preciso, y su aplicación comporta, como toda propuesta didáctica, límites y posibles «desviaciones». Más abajo comentaremos tres aspectos de estas secuencias.

2.1. **Los principios generales**

Estos principios generales se han formulado en numerosos artículos y obras (cf. Dolz & Pasquier, 1993; Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Dolz & Schneuwly, 1998) y se pueden resumir como sigue:

a) La secuencia didáctica se puede definir como un conjunto de periodos de enseñanza (o de «lecciones»), agrupados en el tiempo y organizados de manera sistemática alrededor de una **actividad lingüísti-**

ca erigida en proyecto de clase explícita, y articulados en torno a una finalidad de aprendizaje común y homogénea.

b) La finalidad general de las secuencias es la de **dominar, tanto en producción como en recepción, los diferentes géneros de textos,** puesto que son instrumentos de adaptación y participación a la vida social y comunicativa. Este objetivo requiere, sin embargo, cuatro precisiones:

– Las secuencias pretenden que el alumno alcance un dominio de los *textos sociales*. Es decir, de textos de uso en la vida social, no de textos «propedéuticos», a menudo construidos para fines meramente pedagógicos. Lo que implica un importante trabajo de selección y explotación de ejemplares de textos que se califican de *auténticos*.

– Teniendo en cuenta que los géneros de los textos son ilimitados, tendremos que escoger de entre todos ellos los que queramos convertir en objeto de enseñanza. Esta elección vendrá determinada por la naturaleza del programa adoptado por la institución, pero debe también aspirar a asegurar la representatividad de los textos enseñados (selección de ejemplares de cada una de las grandes familias de géneros).

– La arquitectura de cualquier texto, como es eminentemente compleja, da lugar a elaborar un *modelo didáctico* del género escogido como objeto de enseñanza. Este modelo agrupa los conocimientos teóricos adquiridos a propósito de este género, los selecciona y los traslada. Es decir, los adapta a las prioridades del sistema didáctico correspondiente (especialmente al nivel supuesto de los alumnos y de los profesores). Estos modelos didácticos son provisionales y susceptibles de evolucionar y, además, no prejuzgan las formas efectivas que adoptará la enseñanza.

– El modelo didáctico tiene que concebirse de manera que se puedan explicitar los diversos *objetivos de enseñanza* de una secuencia; objetivos que pueden, a priori, partir de cuatro ámbitos:

• Objetivos a grandes rasgos de la *actividad lingüística* correspondiente: saber analizar las características de una situación de comunicación determinada (o de un contexto); saber reconocer y saber producir un tipo de texto adaptado a esta situación.

• Objetivos a grandes rasgos del *contenido temático* explicable en un tipo de texto dado: saber buscar y explotar los conocimientos

pertinentes respecto a la situación; saberlos organizar y planificar según las reglas del género adoptado.

- Objetivos a grandes rasgos de la selección y la gestión de los *tipos de discurso* que entran en la composición de un texto y que condicionan su infraestructura global.
- Objetivos a grandes rasgos del dominio de los diversos mecanismos de *textualización* y de *responsabilidad enunciativa* que confieren al texto su coherencia tanto temática como interactiva o pragmática (ver más arriba).

c) El método de las secuencias se opone al método clásico, que se centra, de entrada, en el dominio del código (estructuración gramatical) y que postula que este dominio permitirá después, abordar por si sólo los problemas de expresión o de redacción. Las secuencias apuntan a lo contrario; eso es, a articular íntimamente los **procesos de *expresión* y de *estructuración*,** poniendo los segundos al servicio de los primeros. Como veremos más adelante, toda secuencia empieza y termina por las actividades de producción (y de reconocimiento textual) y los distintos aprendizajes lingüísticos que se han realizado en el cuadro de ejercicios agrupados en módulos intermediarios, se han pensado y escogido para que pueden servir como *apoyos técnicos* a las capacidades de expresión.

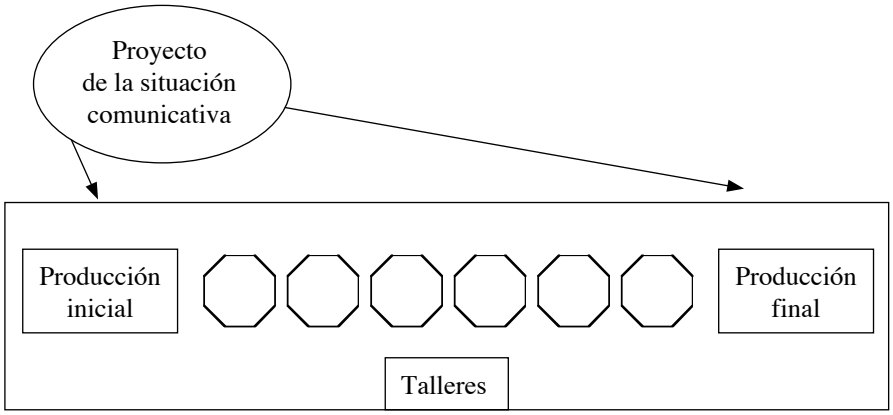
d) Este método de las secuencias también permite, en su fase inicial, tener en cuenta el nivel de las habilidades de los alumnos en un género de texto dado, para luego adaptar los ejercicios de los módulos a este nivel inicial, y a su evolución a lo largo de la secuencia. Lo que permite que el profesor practique una forma de evaluación formativa permanente.

e) Evidentemente, los ejercicios propuestos en una secuencia no pueden abordar todos los aspectos que permitan dominar un género. Por eso, tienen que escogerse o seleccionarse según el criterio de transferibilidad (transferencia) de los aprendizajes realizados en otros sectores de la organización textual.

2.2. **La conducta concreta de una secuencia**

El esquema de realización de una secuencia se presenta como sigue:

Esquema 4. **La estructura de una secuencia didáctica**



En primer lugar (la puesta en situación), el profesor propone y discute con sus alumnos un proyecto de escritura relativo a una acción lingüística dada, situando y explicitando las características de la situación de la interacción. Los alumnos producen entonces un primer texto (producción inicial) que permite al profesor identificar ciertas dificultades relativas a las diversas capacidades (acción, contenido, tipos de discursos y textualización) requeridas para tener un dominio del género. Este examen permite que el profesor precise los objetivos técnicos de la secuencia y elija los tipos de ejercicios que están adaptados a ellos. Igualmente le permite negociar con los alumnos un contrato didáctico explicando la naturaleza de estos objetivos.

En segundo lugar, los alumnos realizan diversos ejercicios organizados en talleres. Los talleres plantean un repertorio de ejercicios posibles con el mismo procedimiento técnico. Ejercicios que pueden consistir en debates orales, en observación y análisis de textos, en trabajos técnicos centrados sobre las condiciones de empleo de algunas unidades lexicales o de algunas estructuras sintácticas, en redacción de segmentos de textos etc.

En la medida de lo posible, este trabajo técnico se efectúa teniendo en cuenta las características globales del género y de la situación de interacción en la que se articule este género.

En tercer lugar, (producción final) los alumnos revisan y reescriben su texto inicial o redactan un nuevo texto del mismo género, intentando aprovechar los conocimientos trabajados en el marco de los ejercicios de los talleres. Esta última fase permite al alumno y al profesor, a través de la com-

paración de los textos inicial y final, identificar los progresos, así como las dificultades que subsisten y que podrán ser tratadas en la próxima secuencia.

2.3. **Límites y desviaciones posibles de las secuencias**

La elaboración de estas secuencias forma parte de un proceso en el que los trabajos de investigación y de intervención didáctica se han caracterizado sobre todo por una preocupación por la **racionalización** de los proyectos y de los medios de enseñanza. Esta racionalización ha sido indispensable y, aún hoy, está lejos de acabar; pero en la medida que ha seguido su curso de manera natural, tal como hemos visto a través de la trasposición de los datos teóricos a las situaciones didácticas concretas, hay que decir que las primeras secuencias construidas no estaban exentas de un cierto aplicacionismo. Y a pesar de que una veintena de años de experiencias sobre el terreno han permitido ajustarlas sensiblemente, las secuencias actuales todavía llevan, a pesar de todo, algunos trazos de esta dependencia teórica. Es especialmente para superar esta situación que se han emprendido nuevas investigaciones que consisten en analizar la manera como se realizan las secuencias en clase. Estas investigaciones pretenden identificar las *reacciones* y las eventuales *resistencias* que manifiestan los alumnos a propósito de las actividades propuestas, así como también las capacidades que requieren los profesores para llevar a cabo una secuencia teniendo en cuenta las finalidades y principios generales por una parte, y las actitudes y reacciones de los alumnos por la otra. (Este tipo de investigación se inscribe en una nueva fase de los trabajos didácticos, que, generalmente, se refieren a lo que se viene a llamar el *trabajo del profesor*). Los primeros resultados obtenidos en este terreno muestran que si bien en algunas clases las secuencias se implementan con rigor (en la persecución de los objetivos) y flexibilidad (teniendo en cuenta las reacciones de los alumnos), en otras clases se manifiestan dos tipos de desviaciones: la primera consiste en utilizar el conjunto de los ejercicios propuestos en los talleres como si constituyeran un programa (gramatical); es decir, en esta desviación se descuidan rápidamente las fases de producción inicial y final y, en consecuencia, el trabajo sobre el género, así como también su articulación en las situaciones de acción. En pocas palabras, se prioriza el trabajo de estructuración y se disocia del trabajo relativo a la expresión. La segunda desviación, más frecuente, se caracteriza por un abandono del proyecto general de las secuencias, bajo el efecto de las preguntas, reacciones e intervenciones de los alumnos. Canelas Trevisi (1997) ha analizado particularmente la puesta en marcha de

una secuencia que trataba sobre la novela, y que pretende hacer aparecer las interacciones entre las características del contexto de producción, los esquemas narrativos y algunas de las marcas de textualización (tiempos verbales y organizadores). Canelas Trevisi ha mostrado que este proyecto, aunque puesto en práctica por el profesor, fue rápidamente abandonado: los alumnos se centraban en el contenido de los textos cuando debería haberse iniciado un debate sobre las condiciones de producción de los textos narrativos. De este modo, las intervenciones quedaban reducidas a un mero «comentario» relativo a los aspectos históricos y culturales del contenido temático. Los tiempos verbales y los organizadores tendrían que haberse analizado desde una perspectiva textual, pero como los alumnos sólo preguntaban sobre aspectos de morfología y sintaxis, el profesor únicamente pudo tratar el tema a este nivel.

Aunque estas desviaciones didácticas proceden de una tendencia didáctica tenaz, la primera desviación debería poder evitarse con una mejora de los métodos de formación. La segunda desviación es más interesante, en la medida que pone en evidencia los mayores obstáculos con los que la metodología puede topar. Para evitarlo, conviene seguir un trabajo de discusión y/o de negociación con los profesores respectivos, de manera que desarrollen las competencias y las astucias que les permitan a la vez mantener su proyecto, y tratar efectivamente las reacciones de los alumnos. Haciendo esto, se modificarían más o menos algunos aspectos de las secuencias. A nuestro entender, el éxito y la eficacia de las secuencias didácticas dependerá, a largo plazo, de la capacidad que tengan los profesores de apropiarse de este método y de adaptar los instrumentos propuestos al contexto concreto de su clase.

3. SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE

Collection Crayon

3.1. **El marco de la enseñanza bilingüe del Valle de Aosta**

El Valle de Aosta ha adoptado una enseñanza bilingüe que, en los niveles de la enseñanza obligatoria (parvulario, enseñanza primaria y enseñanza secundaria) se concibe según la lógica de la **alternancia de lenguas.** Lógica

que se concreta de dos maneras: en lo que respecta a las materias no lingüísticas (matemáticas, ciencias, historia, geografía etc.) la enseñanza se da tanto en italiano como en francés, según dos principios: la **paridad** (equivalencia, para los alumnos, de tiempos de enseñanza de cada lengua; la **polivalencia** (ninguna lección que se da en una lengua es repetida en la otra). De todas formas, en la medida que hay profesores que eligen la lengua en que enseñan en función de sus propias competencias lingüísticas, y teniendo en cuenta que la configuración sociolingüística de la región es favorable al italiano, resulta lógico que sea el italiano la lengua de enseñanza dominante.

Por lo que respecta a la lengua materna, la adopción regional de los programas nacionales prevé la paridad de los tiempos dedicados a la enseñanza del italiano y del francés por una parte, y, por la otra, que la enseñanza del francés se efectúe según los principios, el programa y la metodología preconizadas a nivel nacional para la enseñanza del italiano. Este dispositivo está claramente fundado sobre la hipótesis de que es posible la transferencia y la generalización de los aprendizajes realizados en una de las dos lenguas a la otra.

3.2. **Las condiciones de elaboración de las secuencias didácticas**

Las secuencias se han elaborado en el marco de un proceso bastante más amplio que se inició en los años noventa y que pretende, a la vez, la renovación global del sistema de enseñanza y la puesta en marcha de nuevos dispositivos para la formación de los profesores.

Se han puesto en marcha dos procesos iniciales: por un lado, la elaboración, de la mano de los profesores, de proyectos de centro explicitando los objetivos, los métodos y las modalidades de evaluación de la institución, en función de las características específicas de los alumnos y de los profesores. Por otro lado, la puesta en marcha de cursos que tratan de las referencias teóricas y metodológicas para la didáctica de la expresión. Cursos destinados al conjunto de profesores primero, y posteriormente a un subgrupo de profesores-formadores, cualificados como *consejeros didácticos*. Más tarde, cinco de esos consejeros didácticos fueron liberados de su clase y realizaron un primer conjunto de secuencias didácticas provisionales o experimentales. Los resultados de esta experimentación se han revelado positivos. Dos consejeros didácticos, Mara Joly y Elena Praz han emprendido con Piero Floris y Auguste Pasquier la realización de la *Collection Crayon,* que ha propiciado el apoyo de Tullio de Mauro (este eminente lingüista y antiguo ministro de educación ha escrito el prefacio de la colección), que ha sido editada de

manera independiente y que los docentes pueden desde ahora comprar (son ellos quienes eligen y compran sus medios de enseñanza). Hoy se puede constatar que un tercio de los docentes han adquirido este material y poco o mucho lo utilizan.

3.3. **Las características de las secuencias de la *Collection Crayon***

Estas secuencias se han concebido teniendo en cuenta un proyecto de renovación que prevé la instauración de ciclos de aprendizaje de dos años. En las siguientes líneas nos centraremos en la última serie editada para los grados 4/5.

Esta serie se compone de seis secuencias en la que cada una conlleva 4 o 5 talleres. Dos de estas secuencias son monolingües en italiano (tratan los géneros de la *leyenda* y la *poesía*); otra es monolingüe en francés (trata del género *artículo de opinión*); otras tres son bilingües, bajo dos modalidades: en dos casos (géneros de la *descripción* y el *relato histórico*), los textos que se proponen para su análisis y los ejercicios planteados en los talleres alternan las lenguas; en el otro caso (género *instrucciones de uso*) el propio objetivo de la secuencia es producir un texto bilingüe relativo a las condiciones de uso de diversos aparatos utilizados en clase.

3.4. **Perspectivas y problemas de este enfoque**

De entrada, podemos observar que, como todas las secuencias elaboradas en otras partes, las de la *Collection Crayon* suscitan dos tipos de críticas principales: algunos consideran que contiene todavía demasiados términos teóricos complicados y/o inhabituales. Es decir, que todavía sufren de lo que podríamos calificar de «déficit de transposición»; en consecuencia (al menos parcial) de este déficit, hay quien sostiene que se revelan más eficaces para desarrollar las capacidades de reconocimiento textual de los alumnos, que para desarrollar su capacidad de producción. Evidentemente estas dos críticas tienen que tomarse en consideración. En el segundo caso habrá que probar nuevos ejercicios, más específicamente orientados a los diversos problemas técnicos que supone la redacción de un texto. En el primer caso, como citábamos más arriba, son las experiencias de campo (clase), y no la investigación didáctica, lo que puede hacer surgir las mejoras: es decir, es dentro del marco de la utilización concreta de este material, donde pueden

identificarse o inventarse nociones más ágiles o procedimientos más eficaces que podrían ser el objeto de una generalización y de una codificación consiguiente.

Como todo medio de enseñanza, estas secuencias pueden ser mejoradas. Aún así, nos parece que presentan un **interés especial** para la enseñanza bilingüe de la expresión escrita (y oral). Concebimos la enseñanza de la expresión como un proceso mediante el cual el alumno pretende llegar a dominar los diferentes géneros textuales. Esto implica necesariamente apoyarse en modelos de organización textual que presenten un carácter descendiente (del género en su globalidad, a sus estructuras y unidades más locales). Esto también implica la existencia de *operaciones lingüísticas generales*, antropológicas, e incluso, de operaciones que deben ponerse en marcha cualquiera que sea la lengua utilizada: operaciones de elección de género, de planificación, de elección de tipos de discurso, de conexión, de cohesión, etc. Todos los modelos disponibles (y no solamente el nuestro, en el cual se inspira esta serie) presentan estas características y el establecimiento de enfoques de secuencias bilingües (bajo las tres modalidades retenidas) debería permitir aprovechar los recursos transversales y verificar hasta qué punto son realmente eficientes. Por otra parte, en vista de los principios adoptados en el Valle de Aosta, las secuencias constituyen los primeros instrumentos concretos que organizan formalmente la alternancia de la lengua enseñada y que podrían conducir al establecimiento progresivo de un equilibrio más lógico entre fases centradas en el francés y fases centradas en el italiano.

Dicho esto, nos falta sin embargo la cuestión del tratamiento, en situación de clase, de las diferencias que manifiestan las dos lenguas en la realización de algunas de las operaciones generales. Diferencias todas ellas que mantienen la especificidad de las configuraciones de sus recursos lexicales y morfo-sintácticos. En esencia, estas diferencias son bien conocidas y apuntan sobre todo al sistema verbal (morfología de los lexemas verbales, condiciones de empleo de los tiempos y modos, régimen de los verbos y de la naturaleza de las preposiciones) y a la expresión de la agentividad (problema de las condiciones de elisión del sujeto gramatical). En su concepción actual, la metodología de las secuencias (los cuadernos del profesor que las acompañan y la naturaleza misma de los ejercicios) no tematiza este problema, lo que podría hacernos pensar que ninguna actividad didáctica aspira a explicitar estas diferencias y a aprovechar las interesantes comparaciones a las que pueden dar lugar. De todas formas esto no es nada, pero supone aquí un dilema real. Si esta cuestión se aborda apoyándose en las gramáticas ya exis-

tentes, que abundan en las dos lenguas, puede desde la lógica misma de estos documentos de referencia acrecentar la desviación hacia el trabajo estructural mencionado más arriba; puede tratarse a partir de las reacciones, observaciones y proposiciones que harían espontáneamente los alumnos (y los enseñantes) en el marco de la puesta en práctica de las secuencias tal como son. Es, sin duda, esta segunda vía la que se ha escogido, pero esto implica todavía un largo y serio trabajo de investigación, consistente en observar y registrar las prácticas efectivas en este campo, y en conceptualizar seguidamente las nociones y procedimientos de comparación o de confrontación que pueden surgir en las mismas.

Sobre este punto, como sobre otros puntos, nos queda un trabajo importante a realizar, pero esto es en el fondo más alentador que desalentador: cada material didáctico, todo lo cuidadosamente concebido como se quiera, no puede ser perfecto de entrada, o no puede ser perfecto del todo; está llamado a vivir, es decir, a evolucionar, a transformarse y a mejorar, conforme a sus principios de base.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours; pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. & Bourdin, B. (1993). *L'acquisition des valeurs des temps des verbes*. Langue française, 97, 102-124.

Canelas Trevisi, S. (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat. Université de Genève: F.P.S.E.

Coseriu, E. (2001). *L'homme et son langage*. Louvain: Peeters.

Dilthey, W. (1947). *Le monde de l'esprit*. Paris: Aubier [Edition originale en langue allemande, 1925].

Dolz, J. (1990). *Catégorie verbale et action langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans*. Thèse de doctorat. Université de Genève: F.P.S.E.

Dolz, J. & Pasquier, A. (1993). *Argumenter ... pour convaincre. Une séquence didactique 6P*, Cahiers du Service du Français, 31, Genève, D.I.P.

Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Etudes de linguistique appliquée, 92*, 23-37.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, t. I et II. Paris: Fayard.

Joly, M., Pasquier, A., Praz E. & Floris, P. (2004). *Collection crayon*, Assessorat Régional de l'Education et de la Culture de la Vallée d'Aoste, Service d'Inspection Technique.

Larringan Arranzabal, L.-M. (1996). *Testu-antolatzaileak bi testu motatan; testu informatiboan eta argudiapen-testuan*. Tesis de doctorado: Universidad del País Vasco (Vitoria-Gasteiz, España).

Machado. A.-R. (1995). *O diario de leituras. a introducao de um novo instrumento na scola*. Tesis de doctorado. Sao Paulo: P.U.C.

Mugrabi, E. (1997). *Les capacités langagières des analphabètes brésiliens*. Thèse de doctorat. Université de Genève: F.P.S.E.

Plazaola Giger, I. (1993). *Analyse du fonctionnement de trois types de discours en basque. Eléments historiques et linguistiques pour une didactique des formes verbales et des marques de personne*. Thèse de doctorat. Université de Genève: F.P.S.E.

Volochinov, V. (2010). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges: Lambert-Lucas. (Edición original en lengua rusa, 1929).

La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas?[2]

Laurent Gajo
Université de Genève

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación ocupan un lugar cada vez más preciso y duradero los enfoques que toman como centro de atención la diversidad de las lenguas y / o la comparación con la alteridad lingüística y cultural. La especificidad de estos enfoques y sus afinidades dan lugar a investigaciones importantes, pero son complejas de definir. Muy a menudo, se agrupan bajo el término de «didáctica del plurilingüismo» (véase especialmente Beacco & Byram, 2003) o «enfoques plurales» (véase especialmente Candelier, 2008). Paralelamente, resurgió el concepto de enfoque integrado de las lenguas, e incluso de lenguas y otras materias escolares, propio de la enseñanza bilingüe. Bajo la denominación de «enseñanza integrada», se piensa sobre todo en lenguas, pero también de manera más general en el papel que juegan las lenguas en el aprendizaje –o la lengua en los aprendizajes– como se manifiesta más directamente en la noción parecida de «educazione linguistica» (Costanzo, 2003), desarrollada recientemente en Italia. Se coincide así con el enfoque «language across the curriculum» (LAC) (véase especialmente Kecht & von Hammerstein, 2000).

Los campos de la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza integrada tienen importantes intersecciones, y en Suiza, al menos, se traduce regularmente «enseñanza integrada» por «Mehrsprachigkeitsdidaktik» («didáctica del plurilingüismo»; véase especialmente Brohy & Rezgui, 2008). Su relación es interesante, sin embargo, conceptualmente, se refieren a supuestos complementarios y en parte distintos. Cuando tratamos de identificar los enfoques relevantes de estos campos, nos encontramos con algunas dificultades. Basta pensar en la enseñanza bilingüe de materias escolares, que por

[2] Traducción del original francés realizada por Manel Pérez-Caurel.

si misma admite diversas variantes y nombres, unas veces explícitamente dirigida hacia el multilingüismo («enseñanza bi-plurilingüe»), otras veces a la idea de integración («content and language integrated learning»).

En la definición de ámbitos y enfoques que atañen a la didáctica del plurilingüismo y / o integrada, se oscila entre una necesaria perspectiva global y transversal sobre la lengua o lenguas en la escuela y una tentativa de capturar con la suficiente precisión los mecanismos propios de cada enfoque. En este trabajo, nos gustaría arrojar luz sobre estas diferentes cuestiones mediante la presentación de manera crítica de algunos enfoques y, en especial, las investigaciones sobre algunos de ellos. Comenzaremos mostrando, a través de un ejemplo extraído de un material didáctico reciente, cómo la enseñanza plurilingüe e integrada constituye de hecho un nuevo paradigma de investigación y acción, distinto de la enseñanza de idiomas en sentido estricto. A continuación presentaremos las principales etapas, que en la labor del Consejo de Europa, en particular, dieron lugar a la aparición de este paradigma. Entonces nos podremos detener en los principios en los que se basan la didáctica del plurilingüismo y la didáctica integrada. En el proceso, vamos a presentar los principales enfoques relativos a este tipo de didáctica. Entre estos enfoques, nos centraremos en la enseñanza bilingüe, dada su pertenencia compleja a las dos partes («plurilingüe» e «integrada») de esta didáctica. Concluiremos con algunas reflexiones para la investigación futura y su práctica en la educación.

2. UN EJEMPLO: EL *MORMOLOC* DE EUROMANIA

Para ilustrar de entrada en qué aspectos la enseñanza integrada y / o plurilingüe ofrece nuevos enfoques, analizamos la primera unidad del manual elaborado por el proyecto europeo *Euromania* (véase en particular Escudé). Este proyecto trabaja el campo de la intercomprensión en las lenguas romances (véase más adelante) desde un punto de vista disciplinario. De esta manera, ofrece 20 lecciones sobre diversos temas (biología, ciencias, historia, etc.) tratados en 7 idiomas destinado a alumnos entre 8 y 11 años.

La primera unidad –versión en francés– se titula *Le mystère du « mormoloc »* y está disponible en línea. El título en sí mismo supone un gancho lingüístico, las comillas alrededor de *mormoloc* suscitan ya una reflexión metalingüística. Se trata de un módulo de ciencias, como muestra la cabecera, y las ilustraciones sitúan la rana en el centro. Se observará de inmediato la presencia de siete lenguas románicas en la cabecera (centrándonos en el francés, lengua de referencia en este caso) y en el pie de página. Este último

simplemente indica el número de página, pero, al lado de la cifra, muestra las distintas versiones en letras.

Después de leer esta primera página, enseguida comprendemos que no estamos ni ante un curso ordinario de la materia, ni ante un curso ordinario de lengua. Varios idiomas están presentes, en torno a una temática disciplinaria y una orientación reflexiva y metalingüística. Los tres ingredientes principales de la enseñanza integrada y / o plurilingüe aparecen ya de manera más o menos explícita:

– enfoque plural, en este caso dentro de una misma familia de lenguas;
– cruce entre cuestiones lingüísticas y disciplinarias en este caso las ciencias;
– conducta reflexiva, al conllevar una dimensión metalingüística fuerte.

El documento 1 usa como lengua soporte el italiano, pero ofrece una actividad en gran medida realizable sin tener que echar mano de los recursos lingüísticos particulares. Los dibujos son bastante explícitos, y se trata en este caso de relacionar, de una manera lúdica, el renacuajo con la rana, su «mamá». Con estos elementos, la cuestión temática central del módulo está dada de inmediato. La dimensión lingüística, es presentada aquí como una sensibilización. Sin embargo, el elemento «rana», en el cual se centra el tema, permitirá también utilizar la mayoría de las distintas versiones en lenguas romances.

El documento 2, pretendiendo establecer la materia (la relación entre las crías de animales y sus padres), permite un afinamiento de la observación lingüística. De hecho, es posible ver que los nombres de las crías a menudo terminan en «-inho», que opera como un diminutivo en portugués. La única excepción en el documento: el hombre («bebé») y, una vez más, la rana («girino»). Relacionando las dos actividades, el alumno ya puede percatarse de la asociación «ra / rana» y, recurriendo a la traducción espontánea en francés, de la gran diferencia, por un lado, entre «girino» y «renacuajo» y, por otra parte, entre «renacuajo» y «rana». Dependiendo del grado de reflexión de los alumnos, estos elementos podrán ser usados en beneficio de la asignatura.

De hecho, después del documento 3, donde aparecen los términos correspondientes en francés, la cuestión de la diferencia entre la rana y el renacuajo puede dar lugar a un tratamiento más científico.

El documento 4 se presenta en rumano, y pone en relación el famoso «mormoloc-ul/ii» con una foto de un renacuajo. El término misterioso, escrito en negrita en dos enunciados sucesivos, se puede de esta manera interpretar a

través de la ilustración de la izquierda. En función de la observación de los alumnos, la declinación de este término podría ser abordado. Pero, lo más importante, es que a partir de ahora es posible, mediante la combinación de conocimientos lingüísticos («mormoloc-ul»), interlingüísticos (transparencia entre «larvele» y «larve») y enciclopédicos/disciplinarios (relación entre el renacuajo y la rana), descubrir que la palabra rumana «broaşt-elor» designa la rana.

Después de estos documentos que estimulan la observación y el descubrimiento (no comentamos aquí los documentos 5 y 6), el alumno pasa a una fase de análisis más dirigido («*Raisonne et explique*» y «*Allons plus loin !*») principalmente en francés y centrado en el contenido de la asignatura. Sin embargo, una de las actividades utiliza los recursos plurilingües apenas trabajados. En esta fase de profundización de la materia le sigue una fase de profundización lingüística («*Voyageons dans nos langues*» y «*Famille de langues*»). El trabajo lingüístico se hace más explícito, pero permanece en conexión temática con el módulo. Se abre así, por un lado, hacia una dimensión más cultural (la fábula de la rana que quería llegar a ser tan grande como el buey) y, por otro lado, hacia una actividad con una orientación comunicativa.

Parece claro, después de este breve análisis, que el enfoque utilizado no es una simple extensión de la enseñanza de idiomas, y que no se trata tampoco de una didáctica estricta de la materia en cuestión. Recurrir a varias lenguas, y reutilizar estas lenguas, en el trabajo nos lleva a una didáctica plurilingüe; la perspectiva contrastiva sobre las lenguas, y su combinación con el contenido propio de la materia nos remite a una enseñanza integrada. En la dimensión plurilingüe, sin embargo, se constata que una de las lenguas sirve de referencia y base para la profundización de la materia; en la dimensión integrada se observa el trabajo a menudo implícito sobre la combinación de lengua-s y materia, así como una alternancia entre unas fases más de materia propiamente y otras más propiamente lingüísticas. De esta manera, constatando un nuevo paradigma didáctico basado en este enfoque, puede considerarse que siendo amplio admite numerosas opciones. Antes de describirlas con mayor precisión, nos detendremos en las principales etapas que, en la investigación europea, dieron lugar a la aparición de este nuevo paradigma.

3. UN RECORRIDO EUROPEO HACIA LA DIDÁCTICA DEL PLURILINGÜISMO

Después de quince años, la reflexión se intensifica en Europa alrededor del multilingüismo, con una articulación de problemas sociopolíticos, edu-

cativos y lingüísticos. Si la confluencia de estos tres tipos de cuestiones puede dar lugar a confusiones, ésta misma también garantiza la pertinencia y la fuerza de una reflexión, que puede beneficiarse de una legitimidad y de medios importantes para progresar. Los proyectos de investigación aplicados u orientados hacia el tema de la diversidad lingüística han prosperado de esta manera a niveles: regional (proyecto VDAPLUS del Valle de Aosta – «*Validation de démarches plurilingues d'apprentissage*» – o el proyecto PLURI-L en el Pays de la Loire – «*Plurilinguisme : pratiques, représentations, acquisition, enseignement*»); nacional (programa nacional de investigación 56 en Suiza – *La diversidad de lenguas y las competencias lingüísticas en Suiza*); e internacional (DYLAN – *Dinámicas lingüísticas y la gestión de la diversidad*). La cuestión del plurilingüismo siempre está tematizada en relación a su arraigo social, y cada uno de estos proyectos reserva un lugar para la dimensión educativa.

Si la investigación sobre el multilingüismo como una cuestión socioeducativa se desarrolla más ampliamente en Europa desde hace unos doce años, ello se debe en parte a una reflexión de las propias instituciones europeas sobre la diversidad lingüística. Por su parte, la UE se preocupa por su funcionamiento y su ampliación, haciendo la promoción de la diversidad lingüística desde una perspectiva de competitividad. Se habla de la Europa de las lenguas y el conocimiento. Como referencia, se cita el Libro Blanco sobre la educación y la formación (1996) y el Plan de Acción 2004-2006 (2003) para la promoción del aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. Por otro lado, el Consejo de Europa expresa su preocupación por los derechos lingüísticos y las cuestiones más directamente identitarias y socioculturales, especialmente después de la caída del bloque comunista. Los textos principales de referencia para la enseñanza y la política educativa emanan de esta instancia. Describimos las etapas principales.

3.1. **Definición de competencia plurilingüe**

Primeramente, se trata de ponerse de acuerdo sobre el funcionamiento de la competencia plurilingüe y multicultural (Coste, Moore & Zárate, 1997). Esto se refiere a la capacidad, única y homogénea, para movilizar un repertorio lingüístico complejo y heterogéneo, hecho de varias lenguas y/o variedades de lenguas relacionadas con diversos ámbitos de uso y desarrolladas de forma variable. Esta noción amplía en parte la de competencia comunicativa propuesta por Hymes (sobre este tema véase Coste, 2010) y la de competencia bilingüe

descrito en especial por Grosjean (1982). Al igual que en esta última, el concepto de necesidad es fundamental, éste es el que explica el carácter desequilibrado y evolutivo del repertorio de recursos lingüísticos. De ahí también la idea de competencia parcial, recogida directamente en la didáctica. Cada uno de estos términos (*plural* y *parcial*, por un lado; *repertorio*, *competencia* y *recurso*, por el otro) plantea un problema, y la discusión acerca de ellos continua nutriendo una multitud de publicaciones (véase especialmente Dolz & Ollagnier, 2000, y Mondada & Pekarek Doehler, 2006, para una discusión de la noción de competencia en la enseñanza). Sin embargo, en el trabajo del Consejo de Europa, la noción de competencia se interpreta de manera amplia y conduce, más allá de la capacidad de actuar lingüísticamente y culturalmente, a la adhesión a algunos valores, como la apertura y la tolerancia (véase Coste, 2010). Estos elementos se vuelven a encontrar en el texto de Beacco & Byram (2003), dirigido hacia la elaboración de políticas lingüísticas para la educación.

3.2. **Definición de una política educativa plurilingüe**

Una vez aceptada la normalidad, la centralidad y la originalidad de la competencia plurilingüe, se trata de interpelar a los sistemas educativos y proporcionarles los recursos para apoyar y estimular la construcción del plurilingüismo. El texto de Beacco & Byram, publicado en una primera versión en 2003, propone una *Guía para la elaboración de políticas lingüísticas educativas en Europa*. Habla de la educación plurilingüe, en la articulación entre un proyecto socio-político y educativo. Si la escuela debe ayudar a construir el plurilingüismo en tanto que competencia, ésta debe también estimular la toma de conciencia del propio plurilingüismo como valor. Este doble aspecto lleva a los autores a distinguir, en el seno de la educación plurilingüe, dos tendencias principales: la formación plurilingüe, que concierne la construcción de repertorios lingüísticos (competencia); y una educación para el multilingüismo, que tiene como objetivo tomar conciencia de la diversidad lingüística, una educación cívica (valores). Como veremos más adelante, la primera actúa más bien sobre las prácticas de los hablantes y la segunda sobre sus representaciones.

3.3. **Definición de un Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)**

La reflexión sobre el multilingüismo en Europa y su importancia para la educación conduce a la elaboración de los marcos de referencia. El MCERL

(2001) marca una etapa importante. Busca la reflexión sobre la competencia plurilingüe y sienta las bases de un enfoque activo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Su propósito es proporcionar una serie de aclaraciones y herramientas metodológicas para los profesionales de la enseñanza de idiomas. Inicialmente, aspira a permitir el debate a través de un lenguaje común, aunque no haga nada para normalizar las prácticas. Su éxito, sin embargo, radica principalmente en los niveles que propone para la evaluación de las competencias lingüísticas. El MCERL se resume así como instrumento de evaluación que propone seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. El repertorio de un hablante puede de esta manera combinar lenguas dominadas a diferentes niveles, y en una misma lengua, los niveles alcanzados en las distintas habilidades (leer, escribir, comprender, hablar, interactuar) pueden variar. La interpretación hecha del MCERL presenta de esta manera dos problemas principales. En primer lugar, la distinción de los elementos lingüísticos considerados (lenguas y áreas de conocimientos evaluables de manera aislada) tiende a diluir el propio concepto de plurilingüismo. Sin embargo, el Marco establece una competencia de mediación (reformular, volver a traducir, etc.), que tocaría más las especificidades del plurilingüismo, pero este aspecto casi nunca es tenido en cuenta en los diversos intentos para ponerlo en práctica. En segundo lugar, el nivel C2 sigue siendo difícil de definir. Por un lado, los propios nativos podrían no alzanzarlo y, por otro lado, hay que reconocer que la escala debería permanecer abierta.

Estas dos limitaciones estimulan una reflexión europea en dos nuevas direcciones: el desarrollo de un marco para la descripción y evaluación de aspectos específicos del plurilingüismo y su desarrollo a través de enfoques plurales, más allá de la didáctica de lenguas extranjeras o segundas; y el desarrollo de un marco más amplio de reflexión que incluya todas las lenguas de la educación, incluida la lengua de la enseñanza.

3.4. **Hacia un Marco de Referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas (MAREP)**

Este Marco (Candelier et al., 2007) propone algunas pistas interesantes, aunque todavía está en construcción y se presenta de momento con una cierta complejidad. Consciente de que el MCERL no permite en realidad describir y evaluar las habilidades trabajadas por los enfoques plurales (la enseñanza integrada, la conciencia lingüística, la intercomprensión entre lenguas vecinas, el enfoque intercultural; volveremos a ello), centrados estos enfo-

ques en el desarrollo del plurilingüismo como tal, el MAREP rechaza las habilidades específicas consideradas por estos enfoques. Aporta una distinción entre competencias globales y recursos, distribuidas en conocimientos (por ejemplo, «saber que hay entre las lenguas similitudes y diferencias», véase Candelier, 2008), «saber hacer y saber ser». Este planteamiento contribuye a la descripción de aquello que une y distingue a los enfoques plurales de los enfoques llamados «singulares».

3.5. **Plataforma de referencias y recursos para la educación plurilingüe e intercultural**

Esta plataforma, creada recientemente por el Consejo de Europa, ofrece una relación de los recursos presentados de manera holística e integradora, bajo la denominación de «lenguas de la educación «, las lenguas de escolarización, las lenguas regionales y de inmigración, las lenguas extranjeras o segundas (modernas y clásicas), y las lenguas de las asignaturas no lingüísticas. Las propuestas de esta plataforma se encuentran en un documento de referencia para las lenguas de la educación (Coste et al., 2007). La lengua de escolarización o instrucción encuentra en este documento un lugar primordial, sin mezclarla con la lengua llamada «materna». Si su dominio juega un papel clave en todo proyecto educativo, la apertura a la pluralidad intra e interlingüística debe permanecer también como eje central del proyecto. Como señala Coste (2010): «el reto es pues conseguir que aquello que, en la escuela, se practica al margen y al lado de la lengua de escolarización beneficie a esta última y, a la inversa, que la manera en que ésta es trabajada y desarrollada ofrezca una apertura hacia la pluralidad».

4. DIDÁCTICA DEL PLURILINGÜISMO Y ENSEÑANZA INTEGRADA: DEFINICIONES, PRINCIPIOS

Como acabamos de ver, la reflexión sobre la didáctica de las lenguas, al menos en Europa, se desarrolla cada vez más relacionada con la reflexión sobre el plurilingüismo. Esto se explica de diversas maneras y se manifiesta a diferentes niveles:

– desde el punto de vista de la adquisición, se asocia a menudo el recorrido hacia una segunda lengua o lengua extranjera con la construcción

del bilingüismo; esta aproximación se basa en teorías ya sólidas (véase especialmente Lüdi & Py, 1986);

– desde el punto de vista de la enseñanza de la primera lengua (L1), se mide la complejidad de este concepto en situaciones donde la L1 de la escuela (lengua de escolarización o instrucción) coincide cada vez menos con la L1 de los alumnos;

– desde el punto de vista de la ingeniería educativa, se intentan aprovechar cada vez más las sinergias entre las distintas disciplinas o materias, favoreciendo proyectos interdisciplinarios y multilingües;

– desde el punto de vista socio-educativo, conviene ver al ciudadano como un aprendiz potencial utilizando una serie de herramientas para desarrollar otras nuevas, adaptadas a contextos complejos y cambiantes.

El discurso sobre las lenguas y su enseñanza tiende de esta manera a liberalizarse y, a la vez, a identificar áreas de articulación y bases comunes. Desde el punto de vista teórico, pasar de la didáctica de una lengua a la didáctica de lenguas presupone ya tener en cuenta esas bases comunes, pero eso no es suficiente para sentar las bases de las metodologías creadas sobre plurilingüismo. Sin embargo, sobre el terreno, varios métodos se desarrollan en esta dirección, a veces en un contexto de ignorancia mutua. La investigación pone progresivamente en evidencia el parecido entre estos enfoques y trata de incorporarlos a un paradigma común, recurriendo, en especial, al uso de la expresión «didáctica del plurilingüismo».

4.1. **Fundamentos de la didáctica del plurilingüismo**

Esta didáctica se basa en dos supuestos básicos:

– desde el punto de vista del aprendizaje, aprender idiomas significa construir un repertorio plurilingüe y desarrollar los recursos en relación con dicho constructo;

– desde el punto de vista de la enseñanza, enseñar lenguas significa, por un lado, estimular la construcción multilingüe, y por el otro, apoyarse sobre el plurilingüismo en construcción.

Estos supuestos se encuentran en todos los enfoques plurilingües, que se basan más en concreto en una serie de principios, que trataremos de describir brevemente.

En primer lugar, desde una perspectiva plurilingüe, todos los recursos lingüísticos o potenciales serán tomados en cuenta (lengua de escolarización o instrucción, lenguas enseñadas, lengua de enseñanza, lenguas regionales, minoritarias o de inmigración, etc.), en su complejidad y sus relaciones dentro de un repertorio. Puede tratarse de un repertorio de un alumno particular, un repertorio colectivo para una comunidad, para la clase o la escuela.

En segundo lugar, se prestará especial atención a los fenómenos de contacto entre estas lenguas, a normalizar y enseñar. Este contacto no será considerado sólo como el producto de un recorrido plurilingüe, sino como su contexto, su origen. Esto significa que la competencia plurilingüe no es sólo un fin sino también, sobre todo, un recurso educativo. Por lo tanto, se trata de utilizar la situación de contacto como un estímulo para el plurilingüismo y para cada lengua en particular.

En tercer lugar, a pesar del lugar destacado del contacto y del trabajo en varias lenguas, al mismo tiempo se tendrán que valorar los recursos plurilingües del alumno –que se manifiestan sobre todo en la microalternancia o en el *code-switching*– y confrontar regularmente a tareas o espacios monolingües, pensados, no obstante, unos en relación a otros. De hecho, el recorrido del hablante plurilingüe se presenta más a menudo como una sucesión de tareas/espacios monolingües (macroalternancia), que el propio hablante trata de diferenciar y unir a la vez. Más adelante volveremos a la cuestión de la alternancia, a propósito de la enseñanza bilingüe.

En cuarto lugar, las lenguas serán consideradas no sólo como un campo disciplinario particular, sino por su función de vector de todas las materias escolares, en tanto que lenguas de instrucción o de enseñanza. De esta manera, en el contexto de la enseñanza bilingüe, por lo menos una segunda lengua intervendrá en las asignaturas no lingüísticas.

Los dos primeros principios conciernen a todos los enfoques, tanto dentro de la educación en el plurilingüismo como en la formación plurilingüe (véase más arriba, Beacco & Byram, 2003). Es aquí donde probablemente podemos hacer una distinción entre la educación y enseñanza (o formación). El primer principio sitúa los antecedentes del plan sociopedagógico en la didáctica del plurilingüismo. Con Billiez (1998), donde encontramos las primeras manifestaciones del uso de la expresión «didáctica del plurilingüismo», nos situamos claramente en el marco de una sociodidáctica de las lenguas. El segundo principio establece un marco de trabajo, no sólo pedagógico, sino también didáctico, para el conjunto de los enfoques plurilingües. Los principios tercero y cuarto conciernen más directamente a la for-

mación plurilingüe, es decir, a los enfoques encaminados al desarrollo de recursos prácticos en lenguas. En este panorama, ¿qué ocurre con la enseñanza integrada? Antes de volver a ello, nos detendremos en una presentación sucinta de los diferentes enfoques.

4.2. **Didáctica del plurilingüismo: una diversidad de enfoques**

Describiremos aquí los diferentes enfoques que generalmente se consideran propios de una didáctica del plurilingüismo. Veremos que la enseñanza integrada se encuentra a menudo entre estos enfoques, si bien también puede aparecer como un equivalente o complemento de «didáctica del plurilingüismo». Sin embargo, antes de discutir este punto esencial, es importante recordar las características principales de los enfoques implicados.

Como hemos visto con la Guía de Beacco & Byram (2003), podemos distinguir entre educación para el plurilingüismo y formación plurilingüe. En el primer caso, se trabaja *a partir de*/*hacia*/*por* las lenguas, teniendo en cuenta, especialmente, las actitudes, las representaciones lingüísticas con una voluntad de sensibilizar sobre el fenómeno del plurilingüismo, considerado un valor. En el segundo caso, trabajamos *con*/*en*/*sobre* las lenguas, teniendo esta vez en cuenta el desarrollo de recursos efectivos y variables en un número determinado de lenguas, considerando el plurilingüismo entonces como una competencia. La pedagogía intercultural y, hasta cierto punto, el despertar a las lenguas atañen a la primera orientación, mientras que la enseñanza de lenguas vecinas, la enseñanza integrada y la enseñanza bilingüe atañen a la segunda.

La pedagogía intercultural representa una categoría bastante general, donde la diversidad lingüística es un elemento entre otros para trabajar la alteridad (véase Varro, 2007, para una reflexión reciente sobre la noción de intercultural). Incluye una variedad de métodos que tienen por objeto la explicación y cuestionamiento de las representaciones sociales originarias de diversos grupos culturales.

El despertar a las lenguas, además de trabajar sobre las representaciones y preconizar una actitud de apertura a la diversidad, se centra más en las propias lenguas y prepara para las prácticas a través de la estimulación de la conciencia lingüística (identificación de los mecanismos lingüísticos a través de la comparación de lenguas, el establecimiento de los elementos de gramática explícita, etc.). Muy a menudo, el trabajo se alimenta en un prin-

cipio de las lenguas presentes en la clase. El campo del despertar a las lenguas ha generado numerosas líneas de investigación-acción en Europa, aportando nuevos conocimientos didácticos y materiales educativos para usar en el aula (véase, por ejemplo, EVLANG – Candelier, 2003 – y EOLE – Perregaux et al., 2003).

La enseñanza de lenguas vecinas combina lo que se conoce comúnmente como los métodos intercomprensivos. Sobre la base de los recursos lingüísticos ya disponibles, se propone un enfoque específico de lenguas de la misma familia. Se trata de transferir estos recursos, de remodelarlos, de desarrollar rápidamente nuevos, a menudo dirigidos a un campo de actividad, especialmente a la comprensión escrita. Los proyectos en esta área florecen, sobre todo para las lenguas románicas, desde mediados de los noventa (véase, en particular, Dabène & Degache, 1996, Blanche-Benveniste & Valli, 1997, Meissner et al., 2004, Conti & Grin, 2008, Escudé & Janin, 2010), bajo el nombre de GALATEA, GALAPRO, EUROM, EUROCOM, EUROMANIA, etc. Además, aparte de los conocimientos aportados a la didáctica, se desarrollan materiales para su uso en las aulas o en línea.

La enseñanza integrada atañe principalmente a una didáctica de lenguas extranjeras o segundas (L2), pero se redefine por tener en cuenta simultáneamente diversos aprendizajes lingüísticos, y principalmente el de la lengua de escolarización (L1). Hace treinta años, Roulet (1980) propuso ya una pedagogía integrada de las lenguas, según la cual la L1 proporcionaba una matriz importante para el trabajo metalingüístico. El concepto de enseñanza integrada ha evolucionado mucho después de unos diez años, para acabar convirtiéndose en especialmente polisémica (Brohy, 2008). En la actualidad concierne no sólo a las relaciones entre L1-L2, sino también a las relaciones entre las distintas lenguas extranjeras o segundas (L2, L3, Ln), incluidas las lenguas clásicas. También puede incluir las lenguas de la inmigración, la L1 de cierto número de alumnos, e incluso tocar los vínculos entre lenguas y disciplinas no lingüísticas (DNL). La enseñanza integrada se centra en el corpus y/o en el plan de estudios lingüístico. La incidencia sobre el corpus pretende identificar los mecanismos transferibles de una lengua a otra. La incidencia sobre el plan de estudios conduce a una articulación de enfoques y programas para trabajar en las distintas enseñanzas lingüísticas (por ejemplo, la armonización de la terminología gramatical). En este último caso, hablamos más bien de enseñanza coordinada.

La enseñanza bilingüe activa el cuarto principio de arriba. Toma en consideración la integración entre los aprendizajes lingüísticos y los aprendiza-

jes de las asignaturas. Las DNL están concebidas como un campo que favorece el uso y el aprendizaje de lenguas y, al mismo tiempo, que beneficia la diversidad de herramientas/filtros lingüísticos. El contacto entre las lenguas mismas se realiza según distintas modalidades y en diferentes niveles. Volveremos a ello más adelante.

Poner orden en los enfoques que conciernen a una didáctica del plurilingüismo no es tarea fácil. En efecto, los límites no son tan claros y, una vez delimitados los campos, se constatan varios puntos de convergencia. Por ejemplo, De Pietro (2008) muestra muchas similitudes entre el despertar a las lenguas y la intercomprensión. En su argumentación, pasa incluso de una relación de intersección a una relación de inclusión, en la medida en que el despertar a las lenguas proporcionaría un marco conceptual general para la intercomprensión, concebida ésta como una metodología. Por otra parte, el conjunto estaría dentro de una enseñanza integrada de las lenguas y las culturas. En la intercomprensión, volviendo al material de *Euromania*, se constata una posible relación con la enseñanza bilingüe o, por lo menos, ciertas realizaciones propias de este tipo de enseñanza, dadas en el marco de las DNL. Si seguimos ahora con Coste, Sobrero, Cavalli & Bosonin (2006), se entenderá que los diversos enfoques se pueden combinar dentro de planes curriculares finalizados: algunos aprendizajes se realizarán a través de una enseñanza bilingüe, otros por la vía de la intercomprensión, y otros por actividades del despertar a las lenguas. Uno puede entonces preguntarse: ¿cuáles son los principios que relacionan los enfoques entre ellos? Si no estamos en el nivel de una enseñanza coordinada, ¿qué reglas rigen la didáctica del plurilingüismo?

4.3. **Didáctica del plurilingüismo vs enseñanza integrada / coordinada**

La cuestión de la jerarquía entre la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza integrada no es pues una cuestión fácil de solucionar. Entre los enfoques presentados, uno podría preguntarse, en cada ocasión ¿qué lugar ocupa el plurilingüismo y cuál la integración? El concepto de integración conlleva una dimensión más explícita de ingeniería pedagógica, que lo sitúa por delante del punto de vista técnico. Pero el concepto de plurilingüismo supone una matriz más amplia a nivel de contenido, que lo sitúa por delante del punto de vista conceptual. Por otra parte, teniendo siempre en cuenta el plan de contenidos de la enseñanza/aprendizaje, si consideramos que todo

enfoque integrado de lenguas nos sitúa en una perspectiva plurilingüe, la didáctica del plurilingüismo sería el hiperónimo. En cambio, si se tiene en cuenta el hecho que un enfoque integrado de la enseñanza/aprendizaje sólo concierne a las lenguas, parecería preferible subordinar la didáctica del plurilingüismo a la enseñanza integrada.

Si pasamos a la zona germanófona se nos hace más precisa y complicada a la vez la percepción de las relaciones entre estas dos expresiones. En primer lugar, sobre todo en Suiza, donde el concepto de enseñanza integrada aparece con fuerza en las investigaciones y políticas educativas (Brohy & Rezgui, 2008), es interesante constatar que se traduce libremente, hablando en el lado germano de «*Mehrsprachigkeitsdidaktik*» («didáctica del plurilingüismo»). Además, en Alemania, esta didáctica pone el acento sobre las dimensiones particulares (véase Candelier, 2008), como la transferencia o el aprendizaje de lenguas llamadas «terceras» (más allá de una segunda lengua, véase especialmente Hufeisen & Neuner, 2003). Esto lleva a los investigadores germanófonos a prestar una atención más apoyada en la didáctica de la intercomprensión (por ejemplo, Meissner et al., 2004). Por último, vemos una diversidad floreciente de términos como «*integrierte Sprachendidaktik*» («didáctica integrada de lenguas «), «*integrative Fremdsprachendidaktik*» («didáctica integrativa de lenguas extranjeras») (Wokusch et al., 2007, citados por Brohy, 2008). Si no parece haber variaciones epistemológicas bajo estas diferentes denominaciones, de todos modos sí introducen todas el objeto de la integración (lenguas, lenguas extranjeras).

Otra expresión, propuesta en la zona francófona, podría ayudarnos a poner orden. Se trata de enfoque plural. Según Candelier (2008), los enfoques plurales están basados en un trabajo comparativo entre las lenguas e incluyen el despertar a las lenguas, la enseñanza de las lenguas vecinas, la enseñanza integrada y la pedagogía intercultural. La enseñanza bilingüe no figura en realidad en esta definición, porque supone una dimensión distinta, la de la alternancia entre lenguas. De este modo, la didáctica del plurilingüismo (véase también Moore, 2006) tendría dos dimensiones esenciales: la alternancia de lenguas y el trabajo conjunto/comparativo de más de una lengua –en el que la primera dimensión no sería necesaria para una definición de enfoque plural.

Después de estas diferentes reflexiones, estamos en condiciones de ofrecer una jerarquía provisional entre las nociones de enfoque plural, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza integrada. Para ello, nos referiremos a los cuatro principios citados anteriormente. Los enfoques plurales activa-

rían los principios 1 y 2; la enseñanza integrada (en el sentido de enseñanza coordinada) los principios 1,2 y 3; y la didáctica del plurilingüismo los principios 1,2,3 y 4. Del mismo modo que se observa un encaje entre las tres nociones, no podemos adivinar de inmediato donde se encuentran los polos de lo general y lo particular. Matemáticamente, la entidad con la mayor cantidad de características debería ser la más específica. Según este razonamiento, la noción de enfoque plural sería la más general. Sin embargo, no se trata aquí de principios (o de características) adicionales, sino de principios posibles, siendo los dos primeros necesarios para todos los enfoques. Siendo así, la noción de didáctica del plurilingüismo sería la más inclusiva, ya que atañe a todos los enfoques que activan sólo los principios 1 y 2, además de aquellos que activan los principios 3 y/o 4. Entre estos enfoques encontramos entonces la enseñanza bilingüe, que activa necesariamente los 4 principios. Por esta razón, a pesar de las explicaciones que acabamos de dar, no es extraño que sea confundida con la didáctica del plurilingüismo. Al detallar ahora este enfoque, veremos que se divide en distintos modelos que pueden causar nuevamente confusiones.

5. ENSEÑANZA BILINGÜE: ¿DIDÁCTICA PLURILINGÜE O ENSEÑANZA INTEGRADA?

Retomar la cuestión de la tipología y la jerarquía de las categorías comenzando por la descripción precisa de un enfoque particular (en sentido *bottom-up*) permite validar o, por el contrario, remodelar la clasificación propuesta. Tomar el enfoque a la vez más específico y más «amplio» (que active los cuatro principios), es decir, la enseñanza bilingüe, presenta un interés evidente para este ejercicio.

Definimos la enseñanza bilingüe como la enseñanza total o parcial de una o más materias no lingüísticas (DNL) en una segunda lengua o lengua extranjera (L2). Concretamente, se trata, por ejemplo, de enseñar las matemáticas, la biología o la historia en francés en una clase italianófona, la L2 se convierte así en el vector de un trabajo que no es prioritariamente lingüístico. En este caso, el contacto no implica solamente lenguas, sino también la coincidencia de retos, de objetos y de planes lingüísticos y de retos, de objetos y planes de otras materias o disciplinas. En modelos de educación bilingüe más recientes, surge así una reflexión que, a partir de una situación de contacto de lenguas, se acerca más a la idea de integración (entre las lenguas y materias o disciplinas). Lo encontramos en Europa en las siglas actuales,

destacando CLIL (*Content and Language Integrated Learning*;. Marsh et al, 2001) y EMILE (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère* ; Baetens Beardsmore, 1999). La cuestión de la integración afecta, en particular, a la enseñanza integrada y coordinada. Pero la definición prevé también que todas las DNL se pueden dar en L2, como reclama la didáctica del plurilingüismo. Para ilustrar esto, partimos de nuestra tipología de modelos de enseñanza bilingüe (véase especialmente Gajo, 2005). Entre los modelos más comunes, podemos distinguir:

– las estructuras bilingües para estudiantes monolingües;

– las estructuras bilingües para estudiantes bilingües;

– las estructuras monolingües L2 para estudiantes monolingües en L1.

El primer caso es el más común. Se utiliza, para las DNL, la lengua local de escolarización además de una segunda lengua, que puede ser regional, nacional o extranjera. La participación de cada lengua varía según el modelo y, dentro de un mismo programa, pueden permitirse variaciones de año en año. Se regula de esta manera la macroalternancia. Cuando ésta tiene lugar dentro de la misma materia o disciplina (como ocurre en el caso del Valle de Aosta, por ejemplo), el contacto entre las lenguas se construye de manera relativamente estrecha.

El segundo caso se asemeja al primero, con la diferencia de que las dos lenguas de instrucción tienen una fuerte presencia en la sociedad. La clase tiene entonces, o alumnos que ya son bilingües, o alumnos descendientes de dos o más comunidades locales. Este es el caso, por ejemplo, de la ciudad suiza de Biel-Bienne, donde este tipo de enseñanza bilingüe se ofrece sobre todo en los centros de educación secundaria en la enseñanza técnica superior. A veces se habla de bilingüismo alternado, el estatus de la lengua de instrucción (L1 o L2) cambia en función de la comunidad a la que concierne y de la actividad propuesta. En general, un solo docente se encarga de la asignatura alternando las lenguas de forma más o menos programada, pero con la orden de servir de manera equilibrada a las dos comunidades. Se asiste así a una gestión interesante no sólo de la macroalternancia, sino también de la mesoalternancia (cambio de idioma entre diversas actividades, para una síntesis, un resumen, un ejemplo, etc.).

El tercer caso propone una enseñanza completa en L2. En el modelo canadiense, se hablaría de inmersión total, a diferencia de la inmersión parcial del primer caso. Por analogía, a veces se habla a veces de inmersión recíproca en el segundo caso. En un sentido estricto, sólo estaríamos ante

una enseñanza bilingüe en los dos primeros casos (cf. Coste, 2000, para una oposición entre inmersión y enseñanza bilingüe). También es de alguna manera la posición de Candelier (2008), que parece dispuesto a admitir la enseñanza bilingüe en los enfoques plurales siempre que haya un trabajo comparativo entre las lenguas. Nuestra opinión sobre el asunto es más matizada, y se apoya en una cierta concepción de la alternancia de lenguas. En efecto, en inmersión total, si el problema de la macroalternancia se resuelve enseguida, la mesoalternancia y, sobre todo, la microalternancia, siguen siendo posibles. Una situación de comunicación monolingüe (una lengua de comunicación dominante) no impide un apoyo más o menos puntual a varias lenguas, reformulaciones y otras estrategias que conciernen de hecho con una comunicación exolingüe. Por esta razón, la inmersión parcial no garantiza automáticamente que se tengan en cuenta las microalternancias y puede ser concebida como espacios monolingües en paralelo. Por lo tanto, conviene entrar en las prácticas para ver si, sí o no, el modelo de enseñanza bilingüe considera activos o no los principios básicos de la didáctica del plurilingüismo, que también forman parte de los enfoques plurales y la enseñanza integrada.

Volvemos ahora a la cuestión de la integración entre trabajo lingüístico y trabajo de contenido propiamente dicho. En nuestras investigaciones (véase especialmente Gajo, 2001 y 2007), hemos evidenciado tres etapas o tres generaciones en la forma de ver la relación entre lengua y DNL en la enseñanza bilingüe. La primera generación concibe la DNL como la oportunidad de un enfoque ultracomunicativo para la L2, que se aprenderá «sobre la marcha» El trabajo lingüístico está al servicio puntual de unos contenidos (de materia académica), mediante una relación de inclusión. La segunda generación, consciente de las limitaciones de la primera (fosilización precoz de la L2, sobre todo), define la enseñanza bilingüe como una multiplicación de las oportunidades para emprender un trabajo explícito sobre la lengua. Este trabajo prolonga la tarea disciplinaria, a veces por una relación de yuxtaposición. La tercera generación aspira a un trabajo a nivel local integrado por los paradigmas lingüísticos y disciplinarios. Es en este caso donde realmente se puede hablar de integración, en la medida en que el trabajo lingüístico no sólo hace posible la comunicación de los contenidos de la DNL, sino que refuerza el proceso de construcción del conocimiento.

Esta tercera generación desarrolla unas herramientas muy específicas acerca de los objetos y las modalidades de integración, las cuestiones lingüísticas de las secuencias didácticas en la DNL y, dentro de estas cuestiones, la contribución particular del trabajo bilingüe. La noción de DNL se

sustituye por la de DdNL (disciplina denominada «no lingüística»; Gajo, 2009), lo que permite destacar el papel mediador del discurso en el trabajo escolar, el bilingüismo que nos ofrece una doble mediación, y oportunidades de aclaración a través del proceso de remediación. Los principios fundacionales de la didáctica del plurilingüismo y de la enseñanza integrada se ven en ella totalmente cumplidos. Detengámonos brevemente en un ejemplo, extraído de una clase bilingüe en un centro de educación secundaria de Biel-Bienne:

15En c'est quoi une médiane/

16E3 ((*acento germánico, desde el fondo de la clase*)) c'es::t . une droite qui sépare (XX) morceaux (X)

17En et pis la médiatrice/ (*4 seg*)

18 (?X) un angle (*5 seg*)

19En euh ouais=et ben=écoutez cette confusion est .. très très fréquente aussi .. c'est 'bissectrice' qui PARtage un angle en deux . BI .. SECTEUR\. non mais .. je aussi fais cette parenthèse . une digression … l'allemand est une langue plus technique . parce que... le mot qui décrit 'bissectrice' 'médiane' et caetera .. décrit CLAIREMENT ce que c'est\ 'bissectrice' . c'est 'WINKEL-HALBIEREND'\... 'winkel' .. 'angle' . 'halbierend' 'partager en deux' ben . l'allemand= . l'alémanique sait tout de suite et puis 'médiatrice' .. l'allemand sait tout de suite .. 'mittel-. senkrecht' .. 'milieu' . 'perpendiculaire' voilà . c'est pourquoi les maths . c'est plus facile en allemand\

(PNR56-Gajo-2.1901.B1.S2.Phy.FBi.1-2)

En esta lección de física, llevada a cabo principalmente en francés, el docente vuelve a los conceptos ya estudiados en la lección de matemáticas. A menudo, los estudiantes confunden «mediana», «mediatriz» y «bisectriz». El docente se apoya entonces en un trabajo lingüístico para consolidar los conceptos de la materia. Suscita una reflexión metalingüística primero en francés («*bi-secteur*») para trabajar seguidamente el contraste del alemán/francés. Encontramos la idea de que la segunda lengua contribuye a aclarar conceptos. También asistimos a una forma de concomitancia entre la mediación y la remediación, este tipo de trabajo integrado pone el acento sobre el lenguaje especializado de la materia o disciplina. Una secuencia como esta muestra elementos del despertar a las lenguas y la enseñanza integrada, pero

dentro del marco de una enseñanza de materia que le da una dirección bien precisa al tratamiento metalingüístico, propio de estos diferentes enfoques.

Esta secuencia, sin embargo, no es representativa de todos los modelos de enseñanza bilingüe, que son muy variables en sí mismos en función del perfil del docente. Según Marsh et al. (2001), en los enfoques CLIL encontramos cinco dimensiones relevantes: CULTIX (dimensión cultural), ENTIX (dimensión ambiental), LANTIX (dimensión lingüística – competencia en L2 y conciencia en L2 y en L1), CONTIX (dimensión del contenido – diferentes perspectivas sobre un mismo tema, terminología específica) y LEARNTIX (dimensión del aprendizaje – desarrollo de estrategias). Varias de estas dimensiones se encuentran en los diferentes enfoques que conciernen a la didáctica del plurilingüismo, y todas no se observan sistemáticamente en la enseñanza bilingüe.

6. CONCLUSIÓN

Al final de este recorrido bastante complejo, ¿se puede resumir la cuestión diciendo que la enseñanza bilingüe se presenta tanto como un caso particular de didáctica del plurilingüismo, como una extensión del concepto de enseñanza integrada? Tal vez.

Pero las relaciones clasificatorias entre la didáctica del plurilingüismo, la enseñanza integrada y la enseñanza bilingüe siguen siendo difíciles de establecer, debido a que cada nivel de clasificación tiene una cierta porosidad. Por otra parte, la inestabilidad perceptible en una descripción *bottom-up* se debe a la gran vivacidad de estos enfoques y no hace más que poner de relieve el carácter emergente de las categorías mismas. Los intentos de estabilizar, aunque sea algo provisional, permiten, no obstante, la reflexión para avanzar a través de un debate fructífero entre investigadores.

Para continuar alimentando este debate, sería conveniente seguir profundizando en las condiciones de donde surgen las nociones de didáctica del plurilingüismo y de enseñanza integrada. La primera nació por una confluencia de factores lingüísticos, educativos y sociopolíticos, y sirve para dar cuenta de una semejanza entre distintos enfoques. La segunda cuenta con más ambigüedad. O bien se entiende como equivalente a la primera, o bien puede ser vista como un enfoque en sí misma y justificado especialmente en términos de ingeniería educativa. Por otra parte, también implica una dialéctica compleja y todavía relativamente poco explícita entre lo transversal, lo

transferible y lo particular, mientras que la didáctica del plurilingüismo debe seguir estudiando la dialéctica entre la pluralidad, la alteridad y la singularidad. Muchas de las respuestas –y de las nuevas preguntas– provendrán de un análisis detallado de los enfoques particulares y las prácticas derivadas del mismo. Esto es lo que hemos querido ilustrar con el caso de la enseñanza bilingüe.

REFERENCIAS

Baetens Beardsmore, H. (1999). Consolidating experience in plurilingual education. In Marsh, D. & Marsland, B. (Eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium* (pp. 24-30). University of Jyväskylä: Continuing Education Centre.

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Billiez, J. (éd.) (1998), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM.

Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (éds) (1997). «L'intercompréhension: le cas des langues romanes», *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*. Paris, Hachette.

Brohy, C. (2008): Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. *Babylonia* 2008/1, 9-11.

Brohy, Claudine & Rezgui, Sonia (2008): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Erfahrung und Umsetzung. Wortbildung im Deutschen und in anderen Sprachen. *Babylonia 1*/2008. S. 43–45.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE* 5/1, 65-90.

Candelier, M. (dir.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck Duculot.

Candelier, M. et al. (2007). *Carap – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV – Conseil de l'Europe.

Conti, V. & Grin, F. (éds) (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Editions Georg.

Costanzo, E. (2003). *L'éducation linguistique en Italie: une expérience pour l'Europe?* Conseil de l'Europe : Division des politiques linguistiques, Etudes de référence (http://www.coe.int).

Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? *AILE* 16, 3-22.

Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle* 7/1, 141-165.

Coste, D. Sobrero, A., Cavalli, M. & Bosonin, I. (éds) (2006). *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*. Aoste: IRRE-VDA.

Coste, D. et al. (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Strasbourg: *Conseil de l'Europe,* Division des politiques linguistiques.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Dabène, L. & Degache, C. (1996). « Comprendre les langues voisines ». *Etudes de linguistique appliquée* 104, 375-391.

De Pietro, J.-F. (2008). De l'éveil aux langues à l'intercompréhension, et vice-versa. In Conti, V. & Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp.197-226). Chêne-Bourg: Editions Georg.

Dolz, J. & Ollagnier, E. (dir.) (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, coll. Raisons éducatives.

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE International.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier, coll. LAL.

Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10/5, 563-581.

Gajo, L. (2008). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. In Conti, V. & Grin, F. (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension* (pp. 131-150). Chêne-Bourg: Editions Georg.

Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les langues modernes* 4-2009, 15-24.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, London: Harvard University Press.

Hufeisen, B. et G., Neuner (dir.) (2003). *Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg et Graz: Conseil de l'Europe.

Kecht, M.-R. & von Hammerstein, K. (Eds.) (2000). *Languages Across the Curriculum. Interdisciplinary Structures and Internationalized Education*. Columbus: National East Asian Languages Resource Center / Ohio State University.

Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.

Marsh, D. et al. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms. Languages open Doors*. Finland and Netherlands: University of Jyväskylä and European Platform for Dutch Education.

Meissner, F.-J. et al. (2004). *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (éds) (2006). «La notion de compétence: études critiques». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ASLA* 84.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et Ecole*. Paris: Didier, coll. LAL.

Perregaux, Ch. et al. (dir.) (2003). *EOLE. Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*. Neuchâtel: CIIP.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier-Crédif, coll. LAL.

Varro, G. (2007). «Les présupposés de la notion d'interculturel – Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans». *Synergies Chili* 3, 35-44.

El enfoque sociodidáctico: informe de etapa y perspectivas[3]

Marielle Rispail
Université de St. Etiènne
Stéphanie Clerc
Aix-Marseille Université

Al parecer la didáctica de las lenguas, y para nosotros la sociodidáctica, se encuentra en una encrucijada de caminos, después de haber hecho claros progresos. Querríamos anclar nuestra contribución en un retorno a las fuentes lingüísticas, a cuestiones esenciales para todo docente o formador del área de las lenguas y –aún más– para un investigador en didáctica de las lenguas. Si hacemos una síntesis de los orígenes y de la evolución de nuestro enfoque socio-didáctico, nos parece, en efecto, sujeto a una doble tensión contradictoria:

– Por una parte, la necesidad de plantearse la siguiente pregunta: la noción de lengua ¿no se disuelve, quizás hasta desaparecer, en la actualización y el estudio de las variaciones y los contactos de lenguas registrados en los usos sociales?
– Por otra parte, la necesidad de «creer» en estas lenguas, redibujando los contornos a la luz de las prácticas puestas en evidencia por la sociolingüística, de contextualizar e identificar estas lenguas y prácticas lingüísticas para tenerlas en cuenta en las prácticas de enseñanza.

En efecto, cuestionarse sobre una didáctica de las lenguas que integra las situaciones de plurilingüismo, los contactos de lenguas y de culturas (es decir, a nuestro entender, todas las situaciones) y sus repercusiones en la clase de lengua, supone volver a interrogarse sobre la validez de la noción de lengua y sus eventuales manifestaciones.

Por un lado, investigadores como Sylvie Wharton (2008) sostienen que el análisis de las producciones plurilingues tales como «*na deux marmay*» o «*j'ai acheté des oignons, de l'ail, des boites de grain, in tablette*

[3] Traducción: Verónica Sánchez Abchi.

de chocolate»[4] cuestionan las nociones de alternancia de código o de préstamo, porque es difícil identificar las lenguas que alternan y su sentido, o las representaciones abstractas que dicha alternancia vehicula. Por el contrario, el análisis de estas producciones podría mostrar una coherencia lingüística y discursiva, y, quizás, la emergencia de variedades nuevas, mestizadas y en constante movimiento, y en todo caso, expresando cargas expresivas y semánticas nuevas. ¿Cómo captar entonces este objeto lengua que debemos enseñar? ¿Cuáles son los contornos y la definición, en el sentido propio del término, es decir su límite y sus fronteras? Si nuestra tarea en vez de analizar la o las lenguas fuera considerar las prácticas lingüísticas, se podría incluso avanzar la idea de que estas prácticas están hechas de contactos, de re-encuentros y de mezclas que serían el núcleo y no fenómenos marginales episódicos o limitados en sus usos o definiciones.

Por otro lado, desplazar nuestra mirada sobre la o las lenguas a enseñar, y en consecuencia sobre la definición de estas últimas, supone replantear nuestros usos didácticos y sus fundamentos. Estas conmociones lingüísticas y por tanto teóricas y metodológicas son dictadas por el principio del enfoque sociodidáctico que apoyamos y del que vamos a intentar precisar sus motivaciones, sus diversos alcances y ciertos campos de aplicación. Es este el motivo de las páginas que siguen.

1. POR UN ENFOQUE SOCIODIDÁCTICO

Si nos referimos a ciertos artículos fundadores (Dabène et Rispail, 2008), puede decirse que la noción de socio-didáctica emerge en los años 90[5], en la dinámica del CDL-LIDILEM[6] y del grupo IVEL[7] de Grenoble, donde se reencuentran –y esto no de manera impune– especialistas en didáctica y sociolingüistas en torno a reflexiones paralelas y a menudo (aunque no siempre) convergentes. Las mismas personas o los mismos equipos pueden

[4] Producciones de alumnos de primaria (ciclo 2 y 3), que alternan criollo (en itálica) y francés.

[5] Pueden también citarse los trabajos del grupo VARIA (1985-1990) del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (Cortier, 2009: 110).

[6] Centro de Didáctica de las lenguas – Laboratorio de lingüística y didáctica de las lenguas extranjeras y maternales, Universidad Stendhal, Grenoble.

[7] Interacciones verbales, escritura/lectura.

a veces asumir los dos roles. Varios números de la revista LIDIL[8], así como el libro fundador de Louise Dabène (1994), *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues,* son testigos de estos acercamientos de las dos disciplinas hasta ese momento separadas:

– aquella que tiene por objetivo definir objetos de enseñanza y de formación en las lenguas,

– aquella que tiene por objetivo describir los usos lingüísticos en una comunidad o una sociedad dada.

Paralelamente, la óptica de la sociodidáctica aparece en la obra de Claude Vargas (1987), en su reflexión gramatical sobre la manera de enseñar el francés lengua materna. Finalmente, aparece en el título de un grupo de investigaciones de LIDILEM, SODILAC *Sociodidactique des langues et des cultures*[9] y, en 2007, como referencia «oficial» de las etapas de la didáctica de las lenguas, al menos en el espacio europeo (Cortier et Bouchard, 2008: 8).

¿Qué fuerzas subyacentes provocaron la emergencia de la sociodidáctica?

A partir del famoso triángulo didáctico[10] y del debate en ciencias de la educación sobre el eventual incremento del fracaso escolar, se desarrolló una visión que insiste en la «centración sobre el alumno». Por más discutible que pueda ser este precepto, ha provocado, de manera útil, una descentración de las reflexiones sobre la enseñanza: del objetivo secular «¿qué debe enseñarse?», de las preguntas recurrentes que de allí se derivan: «¿Quién puede enseñar?», «¿quién merece el nombre de 'maestro'?», se ha pasado a otras preguntas: «¿Quién es el estudiante al que me dirijo?, ¿cómo es su vida?, ¿qué sabe?» y sobre el plano lingüístico: «¿Cuáles son sus lenguas?, ¿qué habla?, ¿qué conoce?».

---

[8] Revista de Lingüística y de didáctica de las lenguas publicado por la Universidad Stendhal de Grenoble (Francia): http://lidil.revues.org

[9] Grupo constituído en 2005 en el que partipan entre otros Jacqueline Billiez, Marielle Rispail, Chantal Dompmartin, Stéphanie Galligani, Patricia Lambert, Diana-Lee Simon y Nathalie Thamin.

[10] Noción difundida en Francia por la escuela de Aix-Marseille y de Chevallard por los especialistas en didáctica de la matemática.

En un primer momento, ha parecido interesante conocer, y luego tener en cuenta, la lengua primera del alumno, todavía llamada por algunos docentes o formadores lengua materna. Sin embargo, esta primera intención no ha resistido el análisis por largo tiempo. En efecto, inclinarse sobre las lenguas de los alumnos ha llevado, científicamente, a recopilar corpus orales, tanto en la clase como fuera de ella, en su entorno. El estudio de estos corpus, destinado a conocer las prácticas lingüísticas de los alumnos ha puesto en evidencia:

– prácticas complejas individuales

– prácticas familiares variables y fluctuantes

– prácticas de grupos estructuradas y evolutivas

– variaciones individuales matizadas y contextuales,

– prácticas colectivas de clases, diferentes de una clase a la otra y estructurantes en el plano de la identidad.

Marinette Matthey (2005) por ejemplo, en la línea de los estudios de Lüdi y Py (2002), describió la riqueza de los «usos híbridos» de las poblaciones de origen inmigrante. Stéphanie Costa-Galligani (1998) mostró cómo el juego sobre diversos registros lingüísticos permitía, en las familias de origen español, afinar las funciones del lenguaje y crear funciones relacionales finas y nuevas. Los estudiosos de las lenguas criollas insistieron en la función identitaria y el uso no aleatorio de recursos de una u otra lengua conocida por los niños, en contexto criollo-plurilingüe. Por su parte, Véronique Fillol y su equipo adoptaron la perspectiva sociodidáctica en sus investigaciones sobre la introducción de las lenguas kanak para una escuela plurilingüe en Nueva-Caledonia. Las investigaciones de Louise Dabène y Jacqueline Billiez (1984), sobre los jóvenes inmigrantes de la región de Grenoble pusieron en evidencia la dimensión simbólica y emblemática de los usos lingüísticos: «*notre seule façon d'avoir une identité, c'est notre langue : ceux qui parlent luxembourgeois, ceux-là sont luxembourgeois*.» (Rispail, 2003: 83)[11].

Sin hablar de las funciones estéticas asumidas por el pasaje de una lengua a la otra, dominado y buscado, en los numerosos usos sociales como los géneros humorísticos (Mohamed Fellag), literarios (las piezas de Mouloud

[11] «La única manera de tener una identidad es nuestra lengua: los que hablan luxemburgués, son luxemburgueses» (la traducción es nuestra).

Bélaïdi), la canción (por ejemplo Soum Bill, de Costa de Marfil, el cabilio Cheikh Sidi Bémol y el grupo Mannijo de lengua fráncica), etc.

El repertorio de estos usos sociales, cuna de las experiencias lingüísticas de los alumnos, ha desviado la atención de la pregunta «¿qué debe enseñárseles?», hacia otros interrogantes, como «¿qué saben ellos?, ¿a qué funcionamientos y usos lingüísticos están acostumbrados?». A partir de las cuestiones lingüísticas se han descubierto prácticas útiles en un doble sentido, a la vez para comprender mejor a los alumnos, por su vivencia lingüística, y por lo que ellos enseñan de las lenguas y de su vida, como Salim que compara aquí el árabe enseñado en la escuela con la variedad hablada en el hogar: *« (…) nous nous à la maison nous à la maison euh on apprend le dialecte arabe et ici là comme xxx on apprend pas le dialecte arabe »* (Clerc, Rispail, 2012)[12].

Este encuentro entre la didáctica y la (socio) lingüística de manera imperceptible, pero definitiva, –y que parece que imposible volver atrás– nos lleva a creer que no se puede pensar la enseñanza de una lengua o de las lenguas en general, sin considerarla como una actividad social entre otras, ligada a aquellas que preceden su existencia, le sirven de marco y le imponen ciertas restricciones. Intentaremos enumerar algunas consecuencias de este reencuentro.

2. CONSECUENCIAS DIRECTAS DE LA PERSPECTIVA SOCIODIDÁCTICA

2.1. En línea con estos hallazgos, se ha impuesto ***la noción de contexto*** (Blanchet, 2008) que fue necesario distinguir de la de «situación». La sociolingüística habla de «situación» (Moreau, 1997), que etimológicamente significa «lo que es», lo que existe desde el punto de vista lingüístico. La situación lingüística sería un conjunto de parámetros que definen un «estado lingüístico»: por ejemplo, la situación de Suiza reúne, en un mismo territorio, varias lenguas, circunscritas en áreas geográficas distintas, y que entran eventualmente en contacto en los puntos de encuentro de estas áreas, o por los eventos o desplazamientos biográficos de sus hablantes. El «contexto», en cambio, pone el acento en el aspecto dinámico de los usos que resultan

[12] «Nosotros en la casa eh aprendemos el dialecto árabe y aquí como xxx no aprendemos el dialecto árabe» (la traducción es nuestra).

importantes para definir un momento lingüístico dado: un contexto está hecho de movimientos, de contactos, de tensiones, debidas a las prácticas de los hablantes y a su dinámica. Es la o las lenguas tal como son vividas, vehiculadas, en su sinergia particular. El «contexto» de un barrio o una escuela en particular designa, también las lenguas que allí se encuentran y se cruzan, pero también los valores que las afectan, las denominaciones bajo las que se las designa, su distribución en función de los eventos sociales que los solicitan, las representaciones y los discursos de las que son objeto: *« Mes enfants ne maitrisent pas le wallisien et je ne leur impose pas d'apprendre cette langue, donc je ne vois pas pourquoi ils iraient apprendre la langue kanak, c'est inutile. Je pense que les langues fondamentales sont : le français et l'anglais*[13]*. »* (Fillol, 2012). Contrariamente a las situaciones, determinadas por factores externos, el contexto combina factores externos e internos a las lenguas.

Este aspecto contextual se ha convertido en primordial en el campo de la didáctica (cf. n°38 de *Lettre de l'AIRDF* y *Le Manifeste de l'ACEDLE*[14]). Por ejemplo, en un ejercicio de producción de fichas pedagógicas en Francés Lengua extranjera (FLE), ya no se trata de saber en qué orden se va a abordar la enseñanza de los tiempos del indicativo, sino de saber, primero: a quién se le van a enseñar, la edad y el nivel de los alumnos, pero sobre todo cuál es su nivel en lengua primera, cuáles son las lenguas estudiadas antes o con cuáles han estado en contacto, por qué aprenden el francés, para hablar con quién y con qué objetivo, qué uso o usos hacen de qué lengua o lenguas en su vida diaria, etc.

Esto condujo, por una parte, a diferenciar en cada caso las enseñanzas, «a medida» para cada tipo de alumno. Por otra parte, al considerar al individuo-alumno, fue necesario ir más allá de los aspectos lingüísticos, para ponerlos en contacto con otros elementos sociales y culturales de su vida. Es así que surgen, entre otras prácticas, la de las biografías lingüísticas, que constituye un puente entre la sociolingüística y la didáctica, en la medida en que aporta saberes sobre las lenguas, vividas de forma diacrónica e individual, y donde se revelan, al mismo tiempo, las actitudes, estrategias, opiniones, procesos de aquellos que las frecuentan y las practican. En este sentido,

---

[13] «Mis hijos no dominan el walisiano y yo no les impongo el aprendizaje de esta lengua, por lo que yo no veo por qué van a aprender la lengua kanac, es inútil. Pienso que las lenguas fundamentales son el francés y el inglés». (La traducción es nuestra).

[14] La recherche en didactique des langues en France : Manifeste pour le XXIe siècle, juin 2000. http://acedle.org

estamos de acuerdo con la definición de lengua de Jean Michel Eloy (2008:17): *la 'langue' que nous rencontrons est un phénomène (…) qui inclut, indissociablement, des pratiques linguistiques, des 'représentations' et attitudes, qu'on peut désigner globalement comme idéologie de la langue, liée à une institutionnalisation sociopolitique*.[15]

2.2. Más allá de esto, los contextos sociales y socio-lingüísticos, y la atención a los hábitos lingüísticos de los alumnos ha revelado, de forma más acuciante, la importancia de **los contextos de enseñanza-aprendizaje.** La manera en la que se ha estudiado una lengua determinada, o la manera en la que la escuela la considera, los hábitos de trabajo que se han adquirido, las creencias o las certezas que se transmiten, o incluso la manera de aprender las disciplinas no lingüísticas, podrá ayudar o contradecir la enseñanza propuesta en la clase de lengua. Es así que el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas es cuestionado por las culturas escolares asiáticas, por ejemplo. O en Argelia, algunos responsables con buen criterio han observado, desde 2003, que, más allá de las diferencias de estatus y de usos de las diferentes lenguas en presencia, era importante construir una «cultura común» de enseñanza de las lenguas (árabe/ tamazight/ francés/ inglés) en torno a las nociones de «competencias» y de «proyectos». Por más criticables que sean estas opciones, ponen en evidencia un deseo de coherencia didáctica que ha sabido tener en cuenta las contradicciones vividas por los alumnos, en el antiguo sistema, cuando pasaban de un curso de lengua al otro.

2.3. Para evitar el riesgo de dispersión, estas confrontaciones exigen alcanzar una reflexión ***(*nivel meta)** sobre del trabajo en clase de lengua. Así, al abrir la puerta a las vivencias lingüísticas de los alumnos, se observa la aparición de nuevas competencias: de pasaje de una lengua a otra, de categorización, de metacognición (Rispail et Touchard, 2004), de traducción, de variación fonológica, de transición, de mediación, de mezclas, etc.: *« ça ressemble un peu au français »*[16] (Rispail, 2004).

¿Cuándo una práctica se convierte en competencia? Sin duda, cuando es identificada, analizada en comportamientos y gestos reproductibles y

---

[15] «La 'lengua' que encontramos es un fenómeno (…) que incluye, indisociablemente, prácticas lingüísticas, 'representaciones' y actitudes, que pueden designarse globalmente como ideología de la lengua, ligada a una institucionalización sociopolítica». (La traducción es nuestra.)

[16] «Eso se parece un poco al francés». Alumno de familia no francófona explicando un texto en provenzal.

por lo tanto enseñables, de manera tal que se puede hacer referencia a ella, aislar, identificar, observar. En consecuencia, se puede graduar e indicar los niveles de realización más o menos satisfactorios: en resumen, estos indicadores la convierten en evaluable. Ingresa entonces en la didáctica, es «didactizada». Observamos así que la frontera entre didáctica y sociolingüística es muy tenue, y que toda práctica identificada podría convertirse en una competencia a desarrollar, que accede al estatus de competencia.

2.4. Si se consideran las prácticas sociales como productoras potenciales de competencias que pueden ser objeto de la didáctica, es necesario hacer un repertorio de estas prácticas, para dar cuenta de ellas, sin evaluarlas ni jerarquizarlas. En este sentido, se ha observado un gran número de prácticas orales que, estadísticamente, ocupan un lugar importante en la vida cotidiana. La **preponderancia que ha ganado la oralidad** no se convierte en una preferencia didáctica, pero puede reconfigurar las prácticas de clase, hacerlas mas complejas, reorientarlas hacia objetivos socialmente situados y en consecuencia hacia una variedad infinita. El análisis de estos datos va en el sentido de un mejor conocimiento no sólo de las lenguas, sino también de la vida de las lenguas y de su trayectoria, a través de la manera en la que los individuos y los grupos las utilizan. Por ejemplo, numerosos corpus[17] realzan actualmente la distribución medida y muy desigual de las capacidades de comprensión y de producción en situación informal plurilingüe: es corriente, en un medio profesional plurilingüe (obras en construcción, tecnología de alto nivel), que un locutor de L1 hable a un locutor de L2 en su propia L1, que el locutor 2 puede comprender aunque no puede utilizarla, y que este locutor 2 responda, a su vez, en su propia L2, o en una L3 común al locutor 1 y 2.

Es posible hacer las mismas observaciones en ciertas clases de CRI[18], o más bien cuando los alumnos de las clases de CRI se reencuentran en el patio durante el recreo o en la entrada de la escuela. Cada uno puede hablar en su lengua familiar y las interacciones construyen una discusión multilingüe donde cada uno sostiene un discurso monolingüe pero despliega una comprensión multilingüe. Sucede así que una lengua de la escuela –como el francés o el inglés– viene a completar o ayudar al diálogo, cuando la intercomprensión tiene problemas, como muestra el ejemplo siguiente, donde

[17] Cf. los trabajos sobre la intercomprensión: grupos GALATEA y proyecto de investigación REDINTER.

[18] Cursos de recuperación integrada.

Catherine, estudiante de Taiwán para quien el francés es la cuarta lengua, relata en un curso de FLE una expedición peligrosa en la montaña:

> *C : et et .. je ne sais pas euh pourquoi euh le montagne est dan- dangereux euh me mes amis euh je suis allée chez mes amis et mes amis . me dit euh il est facile et #don't be afraif#*
>
> *E : n'aie pas peur*
>
> *C : hm hm mais mais . mais je . euh .. (rires) euh .. #I can't I don't take many equipement#*
>
> *E : ah tu n'avais pas d'équipement*
>
> C: y y … no sé eh por qué eh la montaña es pe peligrosa eh mis mis amigos eh yo fui a lo de mis amigos y mis amigos, me dijo eh es fácil y «don't be afraid»
>
> E: Que no tengas miedo
>
> C: hm hm pero, pero yo eh (risas) eh «I can't I don't take many equipement#
>
> E: Ah, no tenías equipo
>
> (Clerc, 1997)

Estas observaciones van al encuentro de ciertas acepciones de la noción de «competencias en lenguas», que hay que redefinir, y de la necesidad de desarrollar los famosos «cuatro dominios», que se obtienen por el cruce de la oralidad y la escritura, la comprensión y la producción, de forma equitativa y paralela y que se admiten a menudo sin cuestionar. Si nuevas prácticas de intercomprensión y de comunicación se perciben a través de los usos sociales multilingües, será necesario revisar tanto nuestros objetivos didácticos como las actividades de la clase y, en consecuencia, nuestros criterios de evaluación.

2.5. La perspectiva sociolingüística de las lenguas que incluye el discurso sobre las lenguas, así como el recorrido en las lenguas y con las lenguas, se esforzará en recoger actitudes, opiniones, puntos de vista, relatos de experiencia, comentarios sobre las lenguas vividas y encontradas, en síntesis, todo lo que J.M. Eloy (2008) llama «**la ideología de la lengua»** y / o de las lenguas, y que está ligado a su institucionalización y a su contextualización sociopolítica. En este sentido, se abre el campo al investigador en sociolingüística, un campo tanto de descubrimientos como campo de acción.

2.6. Finalmente, las **prácticas artísticas y creativas,** que forman parte activa de las prácticas lingüísticas sociales, nos impulsan a incluir en nuestros estudios todas las producciones de la función poética de las lenguas y de sus intercambios: humor, poesía, escritura literaria, historieta, canciones, publicidades o slogans, teatro, que muestran de manera cada vez más frecuente, el reencuentro de las lenguas bajo sus diversos aspectos y sus diversos valores, remarcando la faceta estética y dándoles un valor agregado semántico que podemos hacer percibir a nuestros alumnos, hablantes de lenguas minorizadas sobre todo, para llevarlos a descubrir esta «práctica alegre» de su plurilingüismo, que podría modificar su mirada y sus representaciones sobre sus propias prácticas y sobre las de sus seres próximos. De esta manera, vemos cómo las prácticas sociales que entran en la escuela pueden, a su vez, estar influenciadas y valoradas al ser incorporadas en el aula.

3. LOS CAMINOS DE INVESTIGACIÓN ABIERTOS POR ESTA PERSPECTIVA

Después de haber retratado las etapas iniciales de la socio-didáctica y de haber analizado ciertos componentes y facetas de su enfoque, cuya perspectiva disciplinaria –nos parece– va mucho más allá, nos gustaría mostrar el interés de una didáctica «integrada» de las lenguas o una didáctica «plural», que sale del aula para ir al encuentro de lo social y de lo político, redibujando en parte las relaciones entre la escuela y la sociedad. ¿Qué investigaciones subyacen a los principios aquí expresados? Veamos rápidamente el abanico que se abre:

3.1. Una didáctica que se identifica con a las **prácticas lingüísticas sociales** supone un estudio profundo y continuado de dichas prácticas, en constante movimiento.

3.2. Nuestra opción supone un estudio, a la vez sincrónico y diacrónico, de los **discursos de la escuela**, sobre las lenguas y sobre su relación con la escuela, en sus aspectos institucionales y prescriptivos.

3.3. Insiste en analizar **las representaciones** que se desprenden de los discursos de docentes y alumnos, en la clase y a través de sus diversos soportes y actividades: consignas, criterios de evaluación, opciones de soportes didácticos, prácticas discursivas de aprendizaje y de enseñanza, etc.

3.4. De manera mas amplia, se interesa también por la observación de prácticas y opiniones lingüísticas y epilingüísticas producidas por **otros**

actores de la escuela (evaluadores, responsables, etc.) o en el ámbito familiar.

3.5. El análisis de las visiones e **imágenes de las lenguas** y de los hablantes vehiculados en los manuales escolares y otros soportes utilizados en la clase es muy útil, aunque raramente se haya hecho de manera crítica (Auger, 2007).

3.6. Se impone un trabajo de tipo diacrónico sobre la historia de los **conceptos y nociones** para designar y describir las lenguas: diccionarios, enciclopedias, glosarios, obras y textos de definición, así como obras, revistas y textos de divulgación (que comprenden programas, textos oficiales) para determinar su evolución, orientaciones y eventuales «deformaciones».

3.7. Finalmente, se requiere un conocimiento fino y contextuado de los **discursos sociales** difundidos por los media, por las decisiones de política lingüística, etc. sobre la escuela y sus lenguas.

Todos estos ejemplos, que reúnen investigación y acción, se ubican en el centro de un proceso interaccional que, buscando precisar el lugar de un punto de rencuentro, en la tangente de las prácticas sociales y de las prácticas escolares, se propone la contextualización y el conocimiento detallado de dichas prácticas. Este proceso, en límites calculados y razonables, puede convertirse en actividad de clase en todos los niveles; lo que tendría como ventaja reducir la distancia entre lo vivido en la escuela y lo vivido fuera de la escuela, ampliar la suma de fenómenos clasificados bajo la palabra «lengua» y reconciliar mundos separados (Moro, 2010). El trabajo interaccional y metalingüístico podría tener prioridad, al menos en un primer momento, sobre las enseñanzas lingüísticas propiamente dichas, en el sentido de «transmisión de saberes».

4. CONCLUSIÓN

¿Qué podemos decir de todo lo desarrollado hasta aquí, para concluir? Dicho de otra manera, ¿qué puede decirse de la doble tensión evocada al inicio de este texto? Es posible interrogarse sobre el devenir de una didáctica de las lenguas (socio o no), tan ligada a los usos sociales que perdería su razón de ser, esto es, la enseñanza de entidades cognitivas finas llamadas «lenguas», para favorecer (nuevos) usos lingüísticos y plurilingüísticos para transmitir a los alumnos. Entre otras cuestiones, es posible preguntarse en qué medida estos nuevos saberes, o saberes que emergen recientemente,

sobre las prácticas lingüísticas, corren el riesgo de servir o de perjudicar ciertos sistemas lingüísticos ya frágiles, o de favorecer ciertas relaciones de fuerza o de dominación ya afirmadas. Nuestro compromiso social en tanto que investigadores o investigadoras no puede permanecer indiferente a estas cuestiones. El riesgo sin duda es destacar y consumir el divorcio, ya bien establecido, entre lo que la escuela enseña de las lenguas y la manera en la que ellas evolucionan fuera de la escuela. ¿Supondría esto decir que hace falta enseñar de ahora en adelante «mezclas de lenguas»? ¿Validar toda forma de mestizaje lingüístico? ¿Alentar los pasajes y la fluidez entre las lenguas, más que la construcción de referencias intangibles? ¿Crear hábitos, o competencias translingüísticas? No pretendemos ir tan lejos, pero será necesario un día llegar hasta el fondo de nuestras afirmaciones variacionistas y plurilingües, y plantearse qué implican.

No es posible, sin embargo, olvidar las repercusiones negativas del retraso de los alumnos. Y podría considerarse como un lujo el querer tomar en cuenta las variaciones y los usos plurilingües, cuando ciertos actores sociales requieren aún las competencias mínimas necesarias en francés, en la escritura o en la oralidad, para tener acceso a un empleo en un medio francófono. Todo esto no es más que un aspecto de una visión política más amplia, esto es, el rol político que juega la escuela en una sociedad, e, inversamente, la influencia de las fuerzas políticas sobre la escuela, que no pretende ser, para la sociedad, ni un espejo que deforma, ni une retaguardia fosilizada, sino una levadura dinámica.

El edificio intelectual esbozado hasta aquí puede conservar cierto dinamismo sólo si se recuerda que los contactos de las lenguas, en la escuela y fuera de la escuela, son un conjunto móvil atravesado por las fuerzas de la ideología, que la escuela tiene como misión verbalizarlas y explicitarlas. Las relaciones de fuerza sociales y las relaciones de fuerza lingüística van juntas y una no debe ocultar a la otra. Esto significa que no es posible perder de vista las lenguas, incluyendo sus conflictos –que son reflejos de conflictos sociales y políticos– y que sería de mal gusto querer borrar a cualquier costo, bajo el pretexto de «contactos de lenguas».

En este sentido, acordamos con la contradicción señalada por Jacqueline Billiez (2002: 88) acerca de «cómo su sistema escolar, utilizado tradicionalmente como instrumento privilegiado y eficaz de unificación y de dominación lingüística, puede hacer avanzar la sociedad hacia el plurilingüismo cuya necesidad es cada vez más firme en los discursos actuales sobre la construcción de Europa». Prolongamos esta afirmación preguntándonos: ¿es

siempre la escuela el medio más adecuado para preparar a los niños para su vida social de adulto, particularmente sobre el plano lingüístico e interaccional? Vayamos más allá: ¿hace falta obstinarse en enseñar las lenguas? ¿O bien, la enseñanza de las lenguas tiene por verdadero o único objetivo difundir sus posibles usos sociales?

Vemos que la encrucijada de este cuestionamiento es de envergadura. No hemos querido más que darle forma para hacerlo perceptible: la reflexión está abierta.

REFERENCIAS

Auger, N. (2007), *Le manuel de langue: objet de construction de l'interculturel*. Bruxelles: Ed. Modulaires européennes.

Billiez, J. (éd.), (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, *Hommage à Louise Dabène*, Université Stendhal-Grenoble III, CDL-LIDILEM.

Billiez, J. (2002) « De l'assignation à la langue d'origine à l'Eveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique », *Enjeux n°130*.

Blanchet, P. & Asselah-Rahal, S. (2008) « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? » in P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah-Rahal, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Editions des Archives Contemporaines / Agence Universitaire de la Francophonie, 9-16.

Clerc, S. (1997) *Etude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*, Tesis de doctorado Université de Provence, http://www.revue-texto.net/marges/marges/Documents%20Site%202/the0003_clerc_s/analyer.pdf

Clerc, S. et Rispail, M. (2012) « Les activités inter (linguistiques / culturelles), outils pour la construction d'identités singulière et collective et l'édification d'une communauté discursive ? » dans Demougin, F. et Sauvage, J. *La construction identitaire à l'école*. Paris: L'Harmattan, Coll. Enfance et Langages, 121-132.

Cortier C. & Bouchard R. (eds.) (2008) « 50 ans après le français fondamental, quel oral enseigner ? », *Le français dans le monde, 43*, 7-10.

Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité: éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. *Synergies Italie,* 5, 109-118.

Costa-Galligani, S. (1998) *Le français parlé par des migrants espagnols de longue date : biographies et pratiques langagières,* Thèse de Doctorat, Grenoble, Université Stendhal.

Dabene, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour la didactique des langues*. Paris: Hachette.

Dabene, M. et Rispail, M. (2008) « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France » *Lettre de l'AIRDF,* 42, 10-13.

Eloy J.-M. (2008) « Faire découvrir le français parlé à des étudiants en lettres : sur le sens de certaines difficultés. » *Le français dans le monde, 43*, 171-179.

Fillol, V. (2012) : "Enjeux d'une sociodidactique des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie", dans Jeannot, C., Tomc, S. et Totozani, M. (éds.) *Esquisses pour une école plurilingue : contextualiser nos réflexions didactiques*, Paris, L'Harmattan, 75-97.

Lüdi, G. & Py B. (2002) *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.

Matthey M. (2005) « Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues », dans Pouliot, M., Boulea, E. et Bronckart, J.P. (éds), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 139-159.

Moreau M.-L. (éd.), (1997), *Sociolinguistique. Concepts de base*. Liège : Mardaga.

Moro, M.-R. (2010) *Nos enfants demain. Pour une société multiculturelle*. Paris: Odile Jacob.

Rispail, M. (2003) *Le francique. De l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*. Paris: L'Harmattan.

Rispail, M. et Touchard, Y. (2004) « Prendre en compte le plurilinguisme régional pour enseigner les compétences langagières dans le Primaire : pour une sociodidactique des langues. » in Boyer, H. (éd.) *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne. Pratiques, représentations, gestions*. Paris: L'Harmattan, 101-113.

Rispail, M. (2004) « Prendre en compte les langues enseignées pour développer les compétences métalinguistiques des élèves. » in Vargas C. *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence: Presses de l'Université de Provence, 185-195.

Vargas, C. (1987) *Langage et norme(s) à l'école primaire. Analyse sociolinguistique des textes officiels de la Révolution à nos jours*, Tesis doctoral. Aix-en-Provence: Université de Provence.

Wharton, S. (2008) « Français et créole en classe : pour une didactique « résonnante », in Blanchet, P. & Asselah Rahal, S. (Dir.) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Les Archives Contemporaines, 75-86.

Lenguas en Contacto y Enseñanza Bilingüe en el País Vasco

Maitena Etxebarria Arostegui
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. CASTELLANO Y VASCO EN CONTACTO EN EL PAÍS VASCO

El País Vasco ocupa un territorio situado al Norte de la Península Ibérica, al borde del Mar Cantábrico, junto al Golfo de Vizcaya. Tiene una extensión de 7.261 km^2 y una población de 2.082.587 habitantes, lo componen los territorios históricos de Álava (Vitoria/Gasteiz), Guipúzcoa (S. Sebastián/Donostia) y Vizcaya (Bilbao/Bilbo). Por su pasado, su historia, su lengua –el euskera– y su tradición cultural está estrechamente ligado con el resto de los territorios, donde también se habla la lengua vasca: Navarra y los tres Departamentos del País Vasco Francés (Iparralde). Así se denomina *Euskal Herria* al conjunto de territorios donde se habló y se habla la lengua vasca. La denominación oficial administrativa en el estado español es la de Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).

Navarra situada al Norte de la Península lindando al Este con la Comunidad Autónoma del PaísVasco (CAPV) y al Norte con los Pirineos, ocupa 10.420 km., su población es de 555.829 habitantes y su capital es Pamplona (Iruña). Como acabamos de señalar es un territorio donde se habla, también, el vasco, y forma parte de los territorios de «*Euskal Herria*». Administrativamente su denominación oficial, dentro del estado español, es la de Comunidad Foral de Navarra (CFN).

La situación de contacto entre la lengua castellana y la vasca se ha venido sucediendo desde antiguo, en ambas comunidades, como lo muestran las *Glosas Emilianenses (s. X)* donde aparecen los primeros documentos escritos del antiguo romance castellano y del euskera (Menéndez Pidal, 1923/1956), lo que evidencia el carácter bilingüe de estos territorios.

Con la aprobación de la *Constitución Española* (1978), se reconoce la cooficialidad del español junto con las otras lenguas propias del Estado es-

pañol (catalán, gallego, valenciano y vasco) en aquellos territorios, donde éstas sean habladas; en nuestro caso, la lengua vasca, en el País Vasco y Navarra. En el País Vasco, se aprobó en 1979 el *Estatuto de Autonomía del País Vasco*, en este documento se reconoce que el castellano y el vasco tienen carácter de lenguas oficiales en todos los territorios de la comunidad.

Figura 1. **Situación de los territorios de habla vasca (País Vasco/ Euskal Herria)**

III Mapa Sociolingüístico de la Comunidad Autónoma del PaísVasco, 2005: 11.

2. PRESENCIA HISTÓRICA DE LAS LENGUAS EN CONTACTO EN LOS TERRITORIOS VASCOS

Las diversas lenguas habladas en la Península, antes de la entrada de los Romanos en ella, fueron sustituidas, por la fragmentación del latín; este

hecho, junto con la acción de los sustratos lingüísticos, fueron configurando las diferentes lenguas románicas en la Península (Vid. González-Ollé, 1994, 1995, 2004 y López García 1995).

La única excepción a este proceso fue la lengua vasca, resto de una antigua lengua hablada, antes de la entrada de los Romanos que ha pervivido hasta hoy como lengua viva. Posteriormente «en el siglo VIII los Árabes ocuparon la Península y sólo se mantuvo independiente una estrecha zona en el Norte, en las montañas cantábricas y en los Pirineos. Fueron las lenguas surgidas del latín en esta zona, las que acabaron extendiéndose por toda la Península» (Siguan, 2001:231). Inicialmente, estos núcleos lingüísticos, que más tarde darían lugar a la diversidad de lenguas romances en estos territorios, fueron el castellano, navarro-aragonés, galaico-portugués, astur-leonés, catalán y mozárabe. En la segunda mitad del siglo XIII se consolidó en la Península un sistema de «Estados» que había de perdurar dos centurias (Etxebarria, 2002:78 y ss.). Se basaba en el equilibrio de cinco reinos: Portugal, Castilla, Aragón y Navarra, junto con el enclave musulmán de Granada. «Pero sólo los tres primeros estaban en condiciones de jugar un papel internacional y de protagonizar, de un modo u otro, la tan deseada y propugnada unidad peninsular» (Jover, 1985:5).

Los territorios históricos que componen el País Vasco actual formaron parte del antiguo reino de Castilla; en el caso del antiguo reino de Navarra, el euskera convivió primero, con el romance navarro y más tarde con el castellano. En ambas comunidades la situación del contacto de lenguas, se ha venido produciendo desde épocas muy tempranas. A lo largo de los siglos los pueblos cristianos extendieron sus reinos, en la expansión hacia el Sur, su poder, y, con ellos, sus lenguas. El castellano, se propagó hacia el Sur y, por razones sociopolíticas, impidió la expansión del astur-leonés y del navarro-aragonés. Era la lengua de Castilla, pero lo fue también del reino de León, de Navarra y de Aragón. Al producirse la unión de los reinos de Castilla y Aragón en el siglo XV, se consumó la reconquista de los otros territorios, con lo que puede decirse que en esta época España y su lengua comienzan a adquirir cierta estructura unitaria. «El matrimonio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón resolvió el largo pleito a favor de la unión castellano-aragonesa y ambos estados se lanzaron a una política de expansión territorial que no hacía sino culminar las tendencias desarrolladas a lo largo de la Baja Edad Media. Granada primero y el antiguo reino de Navarra después desaparecieron como estados independientes y con ellos, sus lenguas» (Jover, 1985:6).

En definitiva el bilingüismo en ambas comunidades es muy antiguo, de ahí que las influencias mutuas de español y euskera (Vid: Etxebarria,

2008:23-51) se remonten a la misma época de los orígenes del castellano; para ser más exactos, habría que decir que, inicialmente, la influencia es unilateral, puesto que el euskera ha contribuido fonológicamente y de forma específica en la formación del castellano (Vid. Jungemann 1955, Menéndez Pidal 1923 y 1956, Schuchardt (1906, 1957y1960). Así, se puede afirmar con el profesor Michelena que «el vasco no es en absoluto una lengua románica, pero ha vivido en tan estrecha simbiosis con ellas durante muchos siglos, que su historia y prehistoria no pueden ser estudiadas, y hasta cierto punto, aclaradas, más que con un conocimiento nada superficial de la lingüística románica» (Michelena, 1964:91-120). El elemento latino románico del euskera es, pues, verdaderamente importante y probablemente la capacidad de adaptación de estos elementos a la lengua vasca es uno de los factores que han ayudado al mantenimiento de la propia lengua hasta nuestros días (Schuchardt, 1906/1957/1960:5). Ahora bien, no es mi intención referirme, a problemas históricos de contacto entre euskera y castellano sino estudiar las relaciones actuales y los resultados lingüísticos que se observan en el contacto entre una y otra lengua.

3. LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA ACTUAL

3.1. **El estatus social relativo de ambas lenguas**

El castellano hablado en el País Vasco y Navarra presenta características propias resultado del contacto con el euskera. Ahora bien, existen factores de gran importancia que afectan al grado de cambio lingüístico producido por contacto entre ambas lenguas. Uno de los aspectos primordiales es el que hace referencia al tipo de relaciones que mantienen estas lenguas entre si, es decir, el estatus social relativo de cada una de ellas. Así, existe una relación directa entre la valoración más o menos positiva de una serie de rasgos lingüísticos, la aceptación de transferencias que se producen entre las lenguas y el grado de prestigio que ostenta cada una de ellas (Weinreich 1953). De este modo cuanto mayor prestigio se otorga a una lengua no sólo por parte de sus hablantes sino también por los otros grupos, más fácil es que se produzca una mayor aceptación de los mismos. En el caso que nos ocupa, no puede obviarse que tanto en el País Vasco como en Navarra existen dos lenguas oficiales en contacto, cada una desde lo demográfico, geográfico y funcional tiene un peso y una utilidad muy distinto: el español tiene un estatus superior al euskera en ambas comunidades y con más razón aun en Navarra; el euskera sigue siendo lengua minoritaria y minorizada, a pesar de que en estas tres últimas

décadas, su evolución ha sido muy positiva, especialmente en la Comunidad Autónoma del País Vasco, como resultado de la implantación de una política lingüística vigorosa, sostenida, diseñada para promover el conocimiento y el uso de la lengua vasca en todos los sectores de la propia sociedad vasca y llevada a cabo firmemente por el Gobierno Vasco.

En Navarra la situación de partida fue diferente desde el inicio, es decir, conviven ambas lenguas pero el grado de oficialidad del euskera y el castellano es completamente distinto: el castellano es oficial en toda Navarra mientras que el euskera únicamente es oficial en la «Zona Vascófona» de Navarra, por lo tanto, euskera y castellano en Navarra tienen niveles de referencia y de manejabilidad muy distintos en lo que respecta a lo demográfico, geográfico y funcional: el castellano goza de un estatus mucho mayor que el euskera y, esta última, es la lengua minorizada de la minoría. Aun así, el euskera continúa muy vivo en el territorio que la *Ley Foral del Vascuence* (1986) denomina Zona Vascófona (al Norte de la Comunidad) y está aumentando su presencia en la Zona Mixta. Veamos brevemente la situación sociolingüística actual que ofrecen ambos territorios:

Figura 2. **Competencia Lingüística en la C.A.P.V. y C.F.N.**[19]

Bilingües (Hablantes de español y euskera con competencia completa en ambas lenguas)	**C.A.P.V.**		**C.F.N.**	
	(N)	**(%)**	**(N)**	**(%)**
	557.600	**30,1%**	**56.400**	**11,1%**
Bilingües Pasivos (Hablantes de español con diverso grado de competencia en euskera)	339.600	18,3%	38.600	7,6%
Monolingües (Hablantes de español como única lengua)	953.000	51,0%	413.900	81,3%

Fuente: *La continuidad del Euskera IV: Encuesta Sociolingüística de Euskal Herria (2008)*: Vitoria/Gasteiz: Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza, pp. 17 y 139.

[19] La Encuesta Sociolingüística se realizó en todos los territorios de Euskal Herria a la población mayor de 15 años, en el año 2006, fue llevada a cabo por la Viceconsejería de Política Lingüística (Consejería de Cultura y Euskera) del Gobierno Vasco. Esta *IV Encuesta Sociolingüística* (2008), sigue a las tres anteriores, I (1991) II (1996) y III (2001). La publicación es del 2008 pero la Encuesta se llevó a cabo en el 2006.

Teniendo en cuenta esta situación la medición del estatus relativo de una lengua pasa, por el análisis de ciertas características de distintos ámbitos. Desde la aparición de la distinción de Ferguson (1959) y Fishman (1968, 1974) sobre las relaciones entre las variedades /lenguas, se acepta que el estudio de las funciones de una lengua, su grado de estandarización, completado ya, en el caso del euskera, la existencia de gramáticas y diccionarios de esa lengua y el grado de adquisición de la misma dentro de la población puede ofrecer una caracterización bastante acertada del estatus que ocupa la misma dentro de la sociedad.

La situación sociolingüística actual del contacto castellano /euskera presenta características diferentes a otras épocas. Los esfuerzos institucionales, especialmente los llevados a cabo durante los últimos casi 30 años, a favor de la recuperación del euskera han sido notorios, y se ven reflejados en un aumento continuo desde 1991 hasta aquí, (2006) del número de bilingües, es decir de hablantes de euskera; además, su presencia en la Enseñanza, así como en otros ámbitos oficiales y empresariales, ha mejorado su estatus sensiblemente frente al castellano, sobre todo en el País Vasco y, más atenuadamente, en Navarra. A pesar de todo, la situación del estatus relativo de ambas lenguas sigue caracterizado por un bilingüismo diglósico, donde el castellano sigue siendo la lengua de uso dominante.

4. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA: LEGISLACIÓN DEL USO DE LAS LENGUAS

El castellano, lengua dominante en sus relaciones con el euskera, ha mantenido la misma posición de dominio consagrada, además, por la aprobación de la Constitución Española (1978) en la que se estipula el deber y el derecho para todo ciudadano de conocer el español, mientras que en las otras lenguas propias de la Península, oficiales en sus respectivos territorios, se declara el derecho pero no el deber, por lo que la situación de partida ya es distinta: (Art. 3, párrafo 1, 2, 3). En la Comunidad Autónoma Vasca, con la aprobación del *Estatuto de Autonomía del País Vasco* (1979), se reconoce la oficialidad del euskera, junto con el castellano, en todo el territorio vasco. Más tarde, el Parlamento Vasco, en virtud de sus poderes y atribuciones aprobó la Ley 19/1982 de 24 de Noviembre, o *Ley Básica de Normalización y Uso del Euskera*: en ella, en su Preámbulo, se expresa que la *Constitución*, y el *Estatuto de Autonomía* confían a los poderes públicos de la Comunidad Autónoma Vasca la adopción de las medidas encaminadas a asegurar el desarrollo y la normaliza-

ción del euskera considerando su doble dimensión de parte fundamental del patrimonio cultural del pueblo vasco (Vid. Etxebarria, 1995 y 2002), junto con el castellano, lengua de uso oficial en el territorio de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se trata de reconocer a la lengua vasca como elemento integrador de todos los ciudadanos del País Vasco y de incorporar al ordenamiento jurídico vasco, los derechos de los ciudadanos vascos en materia lingüística, particularmente a expresarse en cualquiera de las dos lenguas oficiales, y la garantía de llevar a cabo el proceso de recuperación de la lengua vasca en el territorio del País Vasco. A partir de estos principios que informan la Ley, el *Titulo Preliminar* reconoce al euskera y al castellano como lenguas oficiales en su ámbito territorial y se proscribe la discriminación por razón de lengua. El Título II se refiere, al reconocimiento del derecho al uso del euskera y del español en las relaciones con la Administración autonómica (Vid. Cobreros, 1986). El Capítulo Segundo regula el uso del euskera y del español en la *Enseñanza*. Se reconoce el derecho de todo alumno a recibir la enseñanza en euskera o en español, regulándose la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua oficial no elegida. (Vid. Etxebarria, 2002: 232-234).

En el caso de la Comunidad Foral de Navarra, se promulgó en 1982 el Estatuto de Autonomía que, significativamente, además, se denomina *Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra* (1982), para indicar que no es una novedad, sino que es la articulación definitiva de un régimen jurídico singular que Navarra ha mantenido desde la Edad Media y que se mantuvo vigente a diferencia del País Vasco, incluso durante el régimen franquista. En virtud de su Estatuto, Navarra goza de un régimen especial en materia fiscal y autonómica. En el territorio navarro la lengua vasca, prácticamente, sólo se ha mantenido en una zona, al Norte, en el Pirineo, y de ahí que se hayan establecido varias zonas sociolingüísticas diferenciadas dentro del ámbito navarro. La mencionada Ley de 1982 establece en materia lingüística, lo siguiente:

> Artículo 9.
>
> *El castellano es la lengua oficial de Navarra.*
>
> *El vascuence tendrá, también, carácter de lengua oficial en la zona vascohablante de Navarra.*

Una Ley Foral determinará y regulará el uso oficial del euskera y, en el marco de la legislación general del Estatuto se ordenará la enseñanza de esta lengua (I.V.A.P.,1986:21).

La *Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra* es mucho más restrictiva que el Estatuto de Autonomía en cuanto al reconocimiento de la oficialidad del euskera. En efecto, el marco autonómico privativo de Navarra ya deja sentado, por un lado, que la única lengua oficial en todo su territorio es la común del Estado, es decir, el castellano o español, y, por otro, que la oficialidad del euskera queda confinada a una determinada zona (zona vascófona), aquella en la que usualmente, se venga utilizando. De acuerdo con estas Disposiciones, el Parlamento Navarro aprobó en diciembre de 1986, la *Ley Foral del Vascuence*, en ella se pone de manifiesto lo siguiente:

> Artículo 2.
>
> *El castellano y el vascuence son lenguas propias de Navarra y, en consecuencia, todos los ciudadanos tienen derecho a conocerlas y usarlas.*
>
> *El castellano es la lengua oficial de Navarra. El vascuence lo es también en los términos previstos en el Artículo 9 de la Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra.*
>
> Artículo 5.
>
> *A los efectos de esta Ley Foral, Navarra tiene:*
>
> *Una zona vascófona integrada por los municipios de[...]*
>
> *Una zona mixta integrada po rlos términos municipales de[...] y de Pamplona (Iruña)[...]*
>
> *Una zona no vascófona, integrada por el resto de los términos municipales.*

5. ENSEÑANZA BILINGÜE EN LOS DISTINTOS NIVELES DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, aprobado el *Estatuto de Autonomía* (1979) y a partir de las transferencias de competencias en materia de Enseñanza, se desarrolló una intensa actividad normativa con el fin de conseguir una enseñanza bilingüe (español-euskera), así como la incorporación del euskera a la enseñanza. Estas acciones culminaron con la aprobación por el Parlamento Vasco de la *Ley Básica de Normalización y Uso del Euskera* (1982) que dedica el Capítulo II al «Uso del Euskera en la Enseñanza»:

Artículo 15.

Se reconoce a todo alumno el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos. A tal efecto, el Parlamento y el Gobierno adaptarán las medidas oportunas tendentes a la generalización progresiva del bilingüismo en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

A tal efecto, el Parlamento y el Gobierno adoptarán las medidas oportunas tendentes a la generalización progresiva del bilingüismo en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Artículo 16.

En las enseñanzas que se desarrollen hasta el inicio de los estudios universitarios será obligatoria la enseñanza de la lengua oficial que no haya sido elegida por el padre o tutor, o en su caso, el alumno, para recibir enseñanzas.

No obstante, el Gobierno regulará los modelos a impartir en cada Centro teniendo en cuenta la voluntad de los padres y tutores y la situación sociolingüística de cada zona (……).

Con vistas a materializar estas prescripciones de carácter general, y a fin de regular el uso de las dos lenguas oficiales en los niveles educativos no universitarios, el Gobierno Vasco y el Departamento de Educación tienen publicados los respectivos *Decretos de Bilingüismo* (Decreto 138/1983, de 11 de julio) y *Orden* que lo desarrolla (Orden de 1 de agosto de 1983). En síntesis, dichos decretos y orden perfilan un marco de enseñanza bilingüe asentado en los siguientes criterios:

– Tanto el euskera como el castellano constituyen asignaturas en todos los centros educativos de EI (Infantil)/EP(Primaria)/ESO(Secundaria).
– La enseñanza oficial puede efectuarse según uno de los Modelos A, B o D de enseñanza bilingüe.

5.1. **Modelos de Enseñanza Bilingües**

En atención a los objetivos específicos de cada modelo, el nivel de competencia idiomática, en ambas lenguas, que cada uno de ellos pretende transmitir, y el nivel de uso de euskera y castellano que intenta promover, los

modelos de enseñanza bilingüe A, B o D se hallan configurados, en síntesis, de la forma siguiente:

Modelo A

La enseñanza se imparte básicamente en castellano. El euskera se imparte como asignatura.

Objetivos lingüísticos:

– Entender bien el euskera.
– Capacitar al alumno para que pueda expresarse en euskera en los temas cotidianos más sencillos.
– Afianzar la actitud favorable hacia el euskera.
– Capacitar al alumno para que pueda insertarse en un medio vascófono.

Modelo B

La enseñanza se imparte, en euskera y castellano, es decir, ambos idiomas son simultáneamente lenguas curriculares y vehiculares. Constituye una vía para transmitir al alumno de procedencia familiar castellanófona una mayor competencia en euskera.

Objetivos lingüísticos:

– Facilitar al alumno, además de un buen nivel de comprensión del euskera, una capacitación adecuada para desenvolverse en el idioma.
– Capacitarlo para continuar sus estudios en euskera.

Modelo D

La enseñanza se imparte básicamente en euskera. El castellano constituye asignatura obligatoria. Está diseñado sobre todo para alumnos de procedencia familiar vascófona.

Objetivos lingüísticos:

– Afianzar la competencia en euskera, enriqueciendo su conocimiento y haciendo que sea ésta su lengua escolar vehicular.

– Reforzar el colectivo de alumnos euskaldunes, a fin de contrarrestar la presión idiomática en el entorno y afianzar su carácter crucial en la consecución del bilingüismo generalizado.

– Garantizar un conocimiento adecuado del castellano.

Por medio de estos tres modelos de enseñanza bilingüe se pretende, finalmente, alcanzar los siguientes objetivos: Preservar y fortalecer la identidad cultural del País Vasco promoviendo la vitalidad de su lengua propia. Completar y enriquecer la formación educativa de los alumnos: la enseñanza bilingüe constituye un elemento favorecedor del desarrollo del alumno; de hecho, y al igual que viene comprobándose en emplazamientos bilingües de naturaleza similar, el bilingüismo facilita el aprendizaje de otras lenguas.

5.2. **Difusión de la enseñanza bilingüe según modelos de enseñanza**

El marco general de doble oficialidad de lenguas establecido por las leyes, hace ahora casi treinta años, no se ha materializado de forma inmediata. En razón de ello, las propias normativas lingüísticas han venido previendo las oportunas fases transitorias; de hecho, puede afirmarse que el sistema educativo vasco en su conjunto se halla inmerso aún hoy en un continuado proceso de transformación idiomática. Haciendo abstracción de las medidas adoptadas durante estos años, en la búsqueda de la mejora pedagógica, vamos a intentar mostrar una aproximación al marco de convivencia bilingüe en el que hoy día nos encontramos. (Etxeberria, 2004).

Como ya se ha señalado, al poco tiempo de promulgarse la *Ley de Normalización* se aprobó el Decreto 138/1983, de Bilingüismo, y el Departamento de Educación lo desarrolló ese mismo año con una Orden de Bilingüismo que fijó de modo operativo el actual marco educativo bilingüe sustentado en los tres modelos (A, B y D). La Ley 1/1993, de la Escuela Pública Vasca, y el posterior *Decreto de Perfiles* ratificaron en lo sustancial dicho marco de tres modelos optativos a la par que introdujo innovaciones (niveles de competencia idiomática) asignados a los puestos docentes y a sus respectivas fechas de productividad.

Analizando la distribución de las matrículas de la enseñanza no universitaria, en el País Vasco, vemos que en el curso 2009-2010, en la Enseñanza Infantil y Primaria, el modelo D(toda la enseñanza en euskera y la lengua española como asignatura, con una dedicación de 4/5horas semanales) es el que más efectivos concentra (57,3%), seguido del modelo B (toda la ense-

ñanza en euskera, menos matemáticas y lengua española, asignaturas que se imparten en castellano con un 22, 9% y el A (toda la enseñanza en castellano y euskera como asignatura, con una dedicación de 4/5 horas semanales) con un 19,7%.

En la Educación Secundaria Obligatoria, el Modelo D, en este mismo curso, es del 54,06%, el modelo B representa un 28, 38% y, por último, el Modelo A supone un 16,79%. En la Formación Profesional, los últimos datos reflejan que tan solo un 13,30% del alumnado cursa ciclos formativos totalmente en euskera.

Por tipo de centros y territorios históricos la distribución se distingue de la siguiente manera: en Álava los modelos A y D tienen niveles parejos de matriculación en centros públicos, sin embargo, en los privados el modelo A triplica al D. En Vizcaya, los modelos A y D también tienen matriculaciones similares siendo algo mayor el D en el ámbito público y en el privado el A. Mientras que en Guipúzcoa tanto en colegios públicos como privados el modelo D (todas las materias en euskera) es el modelo más ofertado por los centros educativos, el 82%. *(Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco*, 2009).

5.3. **Del Bilingüismo al Multilingüismo**

La situación del bilingüismo educativo vasco no se limita únicamente a la presencia de las dos lenguas oficiales en la CAPV., sino que afecta también a otras lenguas y a otros programas que merecen el calificativo de trilingües, o, simplemente plurilingües o multilingües. Además del euskara y del castellano, en los centros escolares del País Vasco se aprende una lengua extranjera, y en determinados centros hasta dos lenguas extranjeras. En efecto, existe algún programa específico, como el «Programa Plurilingüe» impulsado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, que se lleva a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco, y el «*Proyecto Eleanitz3*» (plurilingüe) promovido por la Confederación de Ikastolas de Euskal Herria. La incorporación sistemática de una tercera lengua en el ámbito educativo vasco, fue una iniciativa del movimiento de ikastolas del País Vasco, que impulsaron la enseñanza precoz del inglés a partir del curso 1991-92. Este programa se pone en marcha con el fin de satisfacer la demanda sentida por los padres de ikastolas en este sentido de formar personas para las que el euskera sea la lengua dominante en el espacio escolar, pero que al mismo tiempo tengan acceso a otras lenguas, tal y como recomienda el Libro Blanco sobre la Educación y la

Juventud, de la Comisión Europea, para que los jóvenes puedan conocer varios idiomas y contribuir al desarrollo económico, técnico, científico y social de la UE. En ese mismo Libro Blanco se recomienda que la lengua extranjera se comience a aprender desde el nivel preescolar, y que dicha lengua se convierta en el idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en secundaria. La Confederación de Ikastolas de Euskal Herria pretendía con este proyecto responder al reto que supone el aprendizaje de las lenguas europeas, en un panorama que nos ofrece un balance global bastante deficiente, puesto que la práctica totalidad de los alumnos de la Unión Europea estudian alguna lengua extranjera, pero solamente la mitad de ellos consiguen dominarla suficientemente al término de la Enseñanza Secundaria. Para ello, se proponen iniciar la enseñanza del inglés a los 6 años y continuar hasta los 16, creando el material y los instrumentos necesarios, así como la formación y asesoramiento de profesorado y evaluación de los resultados. Desde el año 1991-92, en el que se inició el proyecto, se han incorporado gran número de ikastolas. El tiempo dedicado a la enseñanza de inglés varia desde las dos horas y media del nivel infantil hasta las cuatro horas del nivel secundario, con cuatro o cinco sesiones semanales. La elaboración de los materiales ha tenido un cuidado especial en este proyecto impulsado por las ikastolas, con la colaboración de un equipo formado por diversas universidades europeas y atendiendo a los principios del aprendizaje de las lenguas y de la psicología evolutiva del niño. También se ha tenido en cuenta la dimensión europea del currículum y la perspectiva intercultural de la educación. Estos materiales han sido ya experimentados en un amplio proyecto que se lleva a cabo con diversas instituciones europeas como la Universidad de Roma, un instituto pedagógico de Ámsterdam, la Universidad de Birmingham, el Instituto Cervantes y el Instituto de Pedagogía de las Lenguas de la Universidad del País Vasco. La experiencia parece avalar que los resultados han sido satisfactorios. Este proyecto de la Confederación de Ikastolas del País Vasco ha recibido el Premio Sello Europe 1998, por la calidad y la innovación del programa aplicado para la enseñanza del inglés en todos sus centros (Etxeberria, 2004).

Este primer ensayo encontró eco en la Administración Educativa del Gobierno Vasco y en el curso 1996-97 la experiencia se extendió a otros centros públicos de Enseñanza Primaria y Secundaria. Como fruto de este trabajo, la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco tiene en marcha un plan para desarrollar la experiencia de. plurilingüismo en 25 centros de la CAPV, es un programa denominado «Programa de Plurilingüismo» (ANIZPE) que se lleva cabo de forma experimental y que cuenta con una asesoría,

formación del profesorado y con apoyos económicos y otros medios. Hay que añadir que, aparte del proyecto experimental que se está llevando a cabo en estos centros, existen otros colegios que están realizando, por su cuenta, algún tipo de experiencia o iniciativas en el campo del aprendizaje temprano del inglés (Etxeberria, 2004).

5.4. **Bilingüismo educativo y resultados escolares**

5.4.1. El nivel de Euskera

Modelo A

Casi de modo unánime, las investigaciones que se han hecho hasta la fecha denotan que los alumnos que cursan la enseñanza en el modelo A obtienen niveles de euskara que se alejan mucho de los niveles logrados en el modelo B y sobre todo en el D. Los alumnos del modelo A apenas alcanzan un nivel coloquial de utilización de euskera de un modo rudimentario, siendo incapaces, en general, de utilizar el euskera como instrumento de trabajo en el aula.

Modelo B

Aunque de forma menos destacada que en el modelo A, los resultados de euskera en el modelo B están, en muchos casos, muy por debajo de los niveles conseguidos en el modelo D. La peculiaridad del modelo B estriba en que, dentro de este rótulo, se inscriben diferentes modelos reales, siendo algunos similares al modelo D y otros más cercanos al modelo A. Por otra parte, las variables socioculturales, metodológicas y contextuales parecen influir de una manera importante en la gran dispersión de los resultados en euskera para los alumnos escolarizados en el modelo B. En realidad se llega a la conclusión de que, cuanto más cercano está el planteamiento educativo al modelo D, mejores son los resultados que se obtienen en euskera, y en sentido inverso, cuanto más se acerca al modelo A peores son los niveles de euskera alcanzados.

Modelo D

Es el modelo en el que mejores resultados se consiguen en euskera, y prácticamente es el único en el que se garantiza un nivel adecuado de utili-

zación de la lengua vasca por parte de los bilingües, con posibilidades de continuar los estudios en secundaria y niveles superiores en euskera. Sin embargo, no todo el éxito de los niveles de euskera que se obtiene en el modelo D es consecuencia del modelo en sí mismo, a pesar de su importancia, sino que también hay que tener en cuenta que son, precisamente, los alumnos del modelo D quienes tienen un ambiente familiar más cercano al uso de la lengua vasca, con unas actitudes y motivaciones más fuertes y con una serie de factores que facilitan el acceso al euskera, en algunos casos, y la continuidad en Euskara en otras ocasiones(INCE, 1998, 2001, 2006).

5.4.2. El nivel en la lengua castellana

Parece haber una gran aproximación en las conclusiones de los principales trabajos de investigación al señalar que el nivel de castellano de los alumnos del sistema educativo vasco, sea cual sea el modelo lingüístico, el tipo de centro, e incluso las circunstancias metodológicas o socioculturales del entorno familiar, es similar. Según esto, la. puntuaciones en castellano serían más homogéneas que las puntuaciones en euskera, indicando que la vitalidad etnolingüística de la lengua castellana es lo suficientemente fuerte como para superar determinados obstáculos, tales como una menor presencia de la lengua castellana en el aula. La influencia del entorno social, de los medios de comunicación, especialmente la TV, la prensa, el cine, el ambiente es tan favorable al castellano que incluso sin su presencia explícita en el aula se hace realidad en la vida de los alumnos. El desequilibrio entre los vascohablantes y los castellanohablantes es muy pronunciado hacia el polo castellano, como hemos podido ver. Podríamos afirmar que el aprender euskera necesita una serie de requisitos y condiciones sin las cuales se corre el peligro de no conseguir los objetivos previstos.

Por el contrario, el aprender la lengua castellana se convierte en algo real con mayor facilidad. Sin embargo, en algunos estudios se han encontrado pequeñas diferencias en el nivel de lengua castellana, ligeramente inferior en los alumnos del modelo D (INCE, 2006).

Es preciso ser cautelosos y profundizar en la enseñanza y aprendizaje del castellano para ratificar o rectificar en qué medida se cumple el hecho de que el nivel en lengua castellana sea uniforme en todos los alumnos, independientemente de otras circuns-. tancias como el modelo lingüístico o la características del centro y la metodología empleada en el aula, o la lengua familiar del alumno Si examinamos ahora otros rendimientos como los resultados

en las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, etc., permiten afirmar que el bilingüismo no supone ninguna dificultad especial a la hora de conseguir buenos resultados académicos. No obstante, la interpretación prudente de estos datos parece avalar la necesidad de promover nuevas investigaciones con el fin de clarificar a fondo la situación real en otras áreas (Informe PISA, 2006).

6. BALANCE DE LOS RESULTADOS

Los resultados globales de los escolares vascos del último curso de Enseñanza Primaria realizados por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, (INCE, 2006)), inciden en varios aspectos de la educación en el conjunto de las autonomías del Estado español.En nuestro caso, y en relación con los resultados escolares, habría que destacar que la puntuaciones conseguidas en las pruebas de Lengua Castellana, Matemáticas y Ciencias Sociales, nos permiten hablar de unos niveles destacables para el conjunto de la población de la CAPV, puesto que dichos estudiantes están entre los mejores de todo el Estado español en las pruebas de las materias mencionadas. A la luz de los resultados obtenidos en los diferentes modelos lingüísticos y en los distintos niveles educativos, podemos asegurar que los alumnos que estudian en el modelo D (euskera) obtienen iguales o mejores puntuaciones escolares, como mínimo, que los demás alumnos, tanto en el nivel primario, como en el secundario y en la selectividad.

Además, el conjunto de los escolares vascos obtiene muy buenos resultados en comparación con los alumnos de otras Comunidades Autónomas del Estado español. Se puede afirmar que en el sistema educativo bilingüe del País Vasco los alumnos que estudian en el modelo D, el más intenso desde el punto de vista del euskera, no parecen sufrir ningún deterioro importante en ninguna de las facetas analizadas, ni en los rendimiento escolares ni en las calificaciones académicas, lo cual unido al hecho de que aprenden a dominar el euskera y el castellano constituye un buen balance para el bilingüismo escolar vasco(INCE, 2001; Informe PISA, 2006).

7. ALTERNATIVAS AL SISTEMA DE MODELOS BILINGÜES

El problema fundamental es que, casi 30 años más tarde, sabemos que los objetivos marcados en la *Ley 10/1982 de Normalización y Uso del Eus-*

kera y la *Ley de la Escuela Pública Vasca* (1993) que defienden una capacitación real para la comprensión real y expresión, oral y escrita, de las dos lenguas y el sistema de modelos de enseñanza bilingüe plantean cuestiones que todavía necesitan ser mejoradas y adaptadas a las nuevas circunstancias y, en concreto a la formación plurilingüe. Es decir, las investigaciones y las evaluaciones han puesto de manifiesto que en el modelo A es prácticamente imposible conseguir lo que se plantea como fines de la educación en lo que se refiere al euskera. Por lo tanto, las dos leyes son adecuadas en relación a los resultados en lengua castellana, pero no ocurre lo mismo en relación a la lengua vasca.

En 2007 el Gobierno Vasco ha publicado los *Decretos 175/2007* por los que se establecía el curriculum de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Las principales novedades de estos Decretos en materia lingüística eran los siguientes:

– En relación a las competencias básicas respecto al euskera y al castellano, se toma como pauta el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

– Para el logro de estos objetivos señalados, cada centro concretará y adaptará a sus circunstancias los planteamientos curriculares establecidos en el presente.

– El euskera será la lengua principal de la enseñanza, lengua vehicular, en el ámbito escolar.

– En cuanto a la exención del euskera para los alumnos de incorporación tardía, se prevé que no sobrepase un curso, o un máximo de dos cursos escolares con programas específicos. (Vid. *Decreto 175/2007*: Departamento de Educación del Gobierno Vasco). El Proyecto de Decreto, presentado en 2009 por el nuevo Departamento de Educación Gobierno Vasco, recurriendo los Decretos anteriores, introduce algunas modificaciones sustanciales en el anterior Decreto (2007). Los principales cambios tienen que ver con estos aspectos:

– Desaparece la expresión» El euskera será la principal lengua vehicular en el ámbito escolar», y en su lugar se utiliza la frase «bilingüismo integrador».

– Desaparecen las referencias del anterior Decreto que indicaban el nivel a conseguir en euskera y castellano al finalizar la Enseñanza, es decir, el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

– En relación a la exención del euskera, el proyecto de Decreto establece que no haya límite para la exención de la evaluación del euskera y establece la exención de la enseñanza del euskera para determinados alumnos que se incorporen tardíamente al sistema educativo. (Vid. *Proyecto de Decreto (2009*): Departamento de Educación del Gobierno Vasco).

El Pleno del Consejo Escolar de Euskadi emitió un *Dictamen* sobre el *Proyecto de Decreto (2009)* que modifica el *Decreto 175/2007*. En este *Dictamen* se valoran distintos aspectos del *Decreto* y se hacen algunas recomendaciones respecto a la situación del euskera en la enseñanza:

– Acepta que desaparezca la expresión «el euskera será la principal lengua vehicular en el ámbito escolar», puesto que al seguir en vigor el sistema de modelos dicha formulación pierde su sentido. No obstante, el Consejo propone que en el prólogo del proyecto de Decreto se explicite un mensaje positivo de atención preferente hacia el euskera.

– Estima adecuada la supresión a los niveles B2 y B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* por ser un objetivo incoherente con el sistema de modelos lingüísticos. Sin embargo, al mismo tiempo, considera necesario determinar niveles básicos de exigencia para todo el alumnado al término de cada una de las etapas.

– Subraya la importancia que tiene el uso del euskera en situaciones académicas y solicita al Departamento de Educación que apoye, de manera efectiva, con recursos, los centros encaminados a reforzar el uso del euskera.

– Considera adecuado que la exención de la evaluación del euskera no tenga como límite los dos años. Sin embargo, no considera adecuada la exención de la enseñanza del euskera, tal y como defiende el proyecto Decreto (2009), excepto para determinadas situaciones.

Al cierre de este trabajo que ofrecemos aquí hemos de decir que desde el Departamento de Educación del Gobierno Vasco (3 de marzo de 2010), se acaba de presentar una Propuesta experimental del futuro *Marco de Educación Trilingüe (MET)* que sustituiría al actual sistema de modelos lingüísticos que opera en los ciclos de enseñanza no universitaria. Su propuesta plantea un mínimo de 5 ó 6 horas semanales de docencia en euskera, castellano e inglés, como lenguas vehiculares y una cuarta lengua como optativa a partir de segundo ciclo de la ESO y dejar libertad a los centros para que a partir de ahí elaboren su propuesta. Este número mínimo de horas semanales

excluye las dedicadas a las asignaturas propiamente dichas de estos idiomas. El Departamento de Educación, por el momento, no va a presentar esta propuesta ante el Parlamento y abrirla al debate de los partidos políticos, sino que va a aplicarla durante los tres próximos años escolares a 40 centros escolares de la comunidad. Así, el próximo curso, entre 1600/2000 alumnos de 4º de Primaria y 1º curso de ESO de 40 centros públicos y privados de los tres modelos podrán participar «de forma voluntaria» en esta experiencia que se prolongará a lo largo de tres años. Después, y atendiendo a los resultados de las evaluaciones que se realicen, se quiere generalizar el «trilingüismo» a todas las etapas de la enseñanza obligatoria. Los objetivos son conseguir la información y la experiencia necesarias sobre el terreno para poder realizar, dentro de tres años, una propuesta definitiva que se extienda al conjunto del sistema educativo vasco. Se ha explicitado, asimismo, que se aprobará en breve una *Orden* para que los centros puedan participar en la aplicación experimental de la misma,» no se trata de una experimentación más. Se hace con un propósito claro: superar el sistema de modelos por un marco que, atendiendo a unos mínimos comunes, dé amplia autonomía a los centros para la elaboración de sus propios proyectos lingüísticos. Este período de experimentación es necesario para poder evaluar correctamente los efectos de la introducción simultánea del euskera, castellano e inglés como lenguas de enseñanza-aprendizaje y realizar la propuesta definitiva de forma contrastada y reflexionada» (Celaá: *El Correo*, 2010). Tras indicar también que esta fase experimental permitirá mejorar la capacitación del profesorado en idiomas, el Departamento de Educación, por boca de su Consejera, ha señalado que la *Orden* a la que se hace referencia está abierta a las aportaciones de los distintos grupos parlamentarios y partidos políticos, para ser incorporadas a la misma.

8. CONCLUSIONES

A nuestro entender, mientras sigan vigentes los modelos lingüísticos y en tanto se consiga un acuerdo sobre las modificaciones que deben realizarse para cambiar el sistema, es necesario alcanzar un acuerdo que facilite el consenso lingüístico, es decir que los padres puedan elegir su opción en cuanto a la/s lengua/s de enseñanza, y que al mismo tiempo tengan conciencia fundamentada de los resultados que se obtienen en cada uno de los modelos. Este acuerdo podría contemplar, entre otros, alguno de los principios que, a continuación relatamos:

– Introducir en el nuevo marco legal un mensaje positivo de atención preferente hacia el euskera, considerando la situación de desventaja social en la que se encuentra, en un nuevo marco plurilingüe, en atención a las nuevas circunstancias actuales.

– Informar a las familias sobre la libertad de opción que existe, pero también sobre los resultados relacionados con el aprendizaje del euskera y de otros rendimientos académicos.

– Determinar los niveles básicos de exigencia al final de cada una de las etapas escolares.

– Proporcionar recursos legales, organizativos, humanos y materiales en el marco escolar para facilitar la consecución de los objetivos de la *Ley 1993*.

– Apoyar las iniciativas de los centros escolares encaminadas a reforzar el uso del euskera también en las actividades extraescolares.

– Evaluar los resultados obtenidos en ambas lenguas al término de cada etapa educativa.

– Investigar sobre las condiciones en las que se obtienen mejores resultados en ambas lenguas y ofrecer ejemplos de buenas prácticas a la comunidad educativa.

REFERENCIAS

Azurmendi, M. J.; Bourhis, R.Y.; Ros, M., García, I. (1998): «Identidad etnolingüística la construcción de ciudadanía en las Comunidades Autónomas Bilingües (CAB) de España», *Revista de Psicología Social*, 13, 3, pp. 559.

C.I.S.(1999): *Estudio sobre el bilingüismo en las Comunidades Autónomas*, Madrid: Centro de Estudios Sociológicos.

Cobreros, E.(1983): *El régimen jurídico de la oficialidad del Euskera*, Bilbao: Instituto Vasco de Administración Pública.

Conseil de l`Europe (1992): *Charte européenne des langues regionales ou minoritaires*, Strasburg: Conseil de L' Europe.

Ekb (1998): *Informe sobre la medición del uso del euskara en la calle*. Donostia: Euskal Kultur Batzordea.

Etxebarria, M. (1995): *El Bilingüismo en el estado español*, Bilbao: F.B.V. (Fondo Bibliográfico Vasco).

Etxebarria, M.(2000): *Variación sociolingüística en una comunidad bilingüe*, Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

Etxebarria, M. (2002): *La diversidad de lenguas de España*, Madrid: Espasa

Etxebarria, M. (2008):»Situación sociolingüística del español en el País Vasco: modelos de enseñanza bilingüe», *El español en los territorios bilingües,* Moya Corral, J. A. y M. Sosinski, (eds.),Granada: Universidad de Granada, 23-51.

Etxeberria, F.(1997): «Bilingualism and Biculturalism in the Basque Country». *Educational Review*, Vol. 49, 2, 32-69.

Etxeberria, F. (1999): *Bilinguismo y educación en el País del Euskara*. San Sebastian-Donostia: Erein.

Etxeberria, F. (2000):*Políticas educativas europeas*. Barcelona: Ariel.

Etxeberria, F. (2004):» 40 años de educación bilingüe en el país del euskera», *Revista de Educación*, 334, 281-314.

Eustat(1994): *Euskara 1981-1991,*Instituto Vasco de Estadística (Gobierno Vasco): Vitoria/Gasteiz

Eustat (1999):*Estadística de la enseñanza*. Instituto Vasco de Estadística:Vitoria-Gasteiz (1988-1998).

Ferguson, Ch.(1959) «Diglosia» en *Word*, nº15, 325-340.

Fishman, J. (1968): *Readings in the Sociology of Language* (ed.) The Hague: Mouton,.

Fishman, J. (1974) *Advances in Language Planning*, The Hague: Mouton.

Gardner, N. (2000): *Basque in education in the Basque Autonomous Community*.

Vitoria-Gasteiz.

Garagorri, X. (1998): «Eleaniztasun goiztiarrari bai, baina ez edonola», *Hezkuntz Eleaniztasunari buruzko IV. Nazioarteko Jardunaldiak*, Getxo: Gaztelueta Fundazioa, 95-108.

Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza (1993) *Ley de la Escuela Pública Vasca*, Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza (1990): *Diez años de enseñanza bilingüe*, Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza (1989, 1996, 2003): *Mapa Sociolingüístico* (tomos I,II y III), Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza (1993/1997/2003/2008): *Encuesta Sociolingüística I, II III y IV*, Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza (2007): *Decretos 175/2007*, Vitoria: Consejería de Educación, Universidades e Investigación.

Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza (2009): *Mapa Sociolingüístico IV*, Vitoria: Consejería de Cultura y Euskera (Viceconsejería de Política Lingüística).

Gobierno de Navarra (1994/2003):*Censo de Población y Viviendas de 1991 y de 2001*, Pamplona: Dirección de General de Política Lingüística.

Gobierno de Navarra (2004): *Euskera en Navarra: Datos sociolingüísticos del Censo de Población y Viviendas de 1991 y de 2001*, Pamplona: Dirección de General de Política Lingüística.

Gobierno de Navarra (2001): *Decreto-Ley del Vascuence en las Administraciones Públicas*, Pamplona: Dirección de General de Política Lingüística.

Gonzalez-Ollé, F. (1994): «Tradicionalistas y progresistas ante la diversidad idiomática en España» en V.V.A.A: *Lenguas de España. Lenguas de Europa*, Madrid: Colección XXI. 129-160.

Gonzalez-Ollé, F. (1995): «El largo camino hacía la oficialidad del español de España» en Seco, Manuel y Salvador, Gregorio eds. *La lengua española, hoy*, Madrid: Fundación Juan March, 37-61.

Gonzalez-Ollé, F.(2004): «Origenes y supervivencia del Romance Navarro» en *Vascuence y Romance: Ebro-Garona, un espacio de comunicación*, Pamplona: Gobierno de Navarra, 123-150.

Ince(1996/2001)): *Evaluación del rendimiento escolar. Enseñanza Primaria*. Madrid: Instituto Nacional de calidad y evaluación, (MEC).

Ince (1998/2006):*Evaluación del rendimiento escolar. Enseñanza Secundaria*. Madrid. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, (MEC).

Instituto Vasco de Administración Pública (1986): «Estatuto de Autonomía del País Vasco» 1979 y «Ley de Normalización y Uso del Euskera 1982» en *Normativa sobre el Euskera*, Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, 9-13.

Instituto Vasco de Administración Pública.(1986) «Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra» 1982 y «Ley Foral del Vascuence» en *Normativa sobre el Euskera* Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, 634 y ss.

Jover, J,M.(1985) *Carlos V y los españoles*, Madrid: Sarpe.

Jungemann, F.(1955). *La teoría del sustrato y los dialectos hispanorromances y gascones*, Madrid: Gredos.

López García, Á.(1985). «Concordancias gramaticales entre el castellano y el euskera» in *Philologíca Hispaniensia*, II, 391-405.

López García, Á.(1995) «La unidad del español» en: Manuel Seco y Gregorio Salvador (coords.): *La lengua española hoy*, Madrid: Fundación Juan March.

Menéndez Pidal, R.(1923). «Influjo del vasco en la lengua española» en el *III Congreso de Estudios Vascos*, San Sebastián: Sociedad Vascongada de Amigos del País, 28-31.

Menéndez Pidal, R.(1956) *Orígenes del español*, (4ªed.), Madrid: Espasa-Calpe.

Mercator (1998): *Basque. The Basque language in education in France*, Conseil de L'Europe:Regional Dossiers Series.

Michelena, L (1964/1988).«Sobre el pasado de la lengua vasca» en J. A. Lakarra, M. T. Echenique y B. Urgell (eds.) *Sobre historia de la lengua vasca*, San Sebastián: Diputación Provincial de Guipúzcoa, 1-73.

Nelde, N., Strubell, M.y Williams, R. (1996): *Euromosaic. Producción y reproducción de los grupos lingüísticos minoritarios de la Unión Europea*, Luxemburgo:Comisión Europea.

Ocde (2007): *Pisa 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*: *Analysis and Data*, (Vol.1, 2), OECD Programme For International Student Assesment (PISA), Washington: Directorate for Education (hay edición en español).

Penny, R.(2000). *Variation and change in Spanish*, Cambridge: Cambridge University Press.

Prince, R. (1992) «On syntax in discourse, in language contact situations» in Krams, C. and McConnel-Ginnet, S. eds. *Language study: cross-disciplinary perspectives*, Lexington, MA: D.C. Heath. 98-112.

Schuchardt, H.(1923/1957/1960)«Vascuence y Romance» en *Boletín de la Real Sociedad de Amigos del País* (BRAP), San Sebastián: Real Sociedad de Amigos del País, 1-56.

Siguan, M. (1994): *Conocimiento y uso de las lenguas en España*. Madrid:CIS.

Siguan, M. (1998) *La escuela y los emigrantes. Ecuador*, Barcelona: Paidos.

Siguan, M. (2001):*Bilingüismo y Lenguas en contacto*, Madrid: Ariel.

Weinreich, U.(1953) *Language in Contact*, The Hague: Mouton, 1953.

Zalbide, M.(1999): *Situación lingüística del profesorado de las escuelas públicas*. Vitoria:Servicio de Euskara, Gobierno Vasco.

Zalbide, M.(1998): «Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas». *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 21, 99-132.

II.

Investigaciones didácticas en distintos contextos bi/multilingües

Procesos interaccionales de adquisición / aprendizaje del lenguaje y dominio de dos lenguas: implicaciones didácticas[1]

Emmanuelle Canut
Université de Lorraine

Al situar nuestra reflexión en el campo de los estudios sobre la adquisición del lenguaje y de las lenguas (primeras, segundas, extranjeras), nos proponemos abordar la cuestión de los procesos que se ponen en juego en el aprendizaje del lenguaje, apoyándonos en el avance de las investigaciones lingüísticas sobre las modalidades de adquisición y sus implicaciones didácticas (Canut, 2006; Canut & Vertalier, 2009; Lentin 1998). Específicamente, en un marco socio-interaccionista, buscamos retomar la articulación de las reflexiones sobre la adquisición/ aprendizaje de la lengua de alumnos pequeños (entre 4 y 9 años) en lengua primera (L1) y en lengua segunda (L2), en relación con la problemática de la enseñanza en contexto escolar.

No se trata de examinar de qué manera los alumnos, cuya lengua primera no es el francés, lo aprenden como lengua segunda en la escuela, aún cuando las investigaciones en este campo están lejos de haber agotado el tema (ver por ejemplo el coloquio organizado por C. Noyau en 2005: «*Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*», y de manera más general, una lista de temas de investigación siempre actuales, en Pujol & Véronique, 1991[2]). Nos pro-

---

[1] Traducción: Verónica Sánchez Abchi.

[2] Las preguntas planteadas por Pujol & Véronique (1991:31) son las siguientes:
– ¿A qué informaciones lingüísticas o culturales son expuestos los alumnos?
– ¿Cómo se apropian los alumnos de las informaciones lingüísticas que se les proporcionan?
– ¿En qué circuitos de comunicación en L2 / LE están involucrados?
– ¿Qué representaciones del alumno implican la LM (lengua meta), sus propios conocimientos en esta lengua, la actividad de comunicación en L2/ LE, la actividad de aprendizaje?
– ¿Qué actitudes y motivaciones se ponen en juego para la apropiación de la LM?
– ¿Cómo se organizan sus conocimientos lingüísticos? ¿Cómo evolucionan? ¿Según qué dinámica?

ponemos, más bien, aportar una explicación sobre las modalidades de interacción lingüísticas que permiten un aprendizaje del funcionamiento lingüístico de la lengua meta en contexto, a fin de poder comprender mejor los éxitos o los límites de ciertas prácticas de enseñanza.

Esta reflexión se apoyará en los resultados de nuestras investigaciones que conciernen a dos grupos de alumnos:

– Alumnos no francófonos escolarizados en lengua francesa, es decir, inmersos el 100% del tiempo escolar en una clase con una maestra francófona.

– Alumnos no francófonos (mayoritariamente anglófonos) escolarizados en escuelas internacionales en la Misión Laica Francesa en los Estados Unidos, es decir, inmersos entre un 40 y 60% del tiempo escolar en una clase con una maestra francesa.

1. (RE)PLANTEARSE LA CUESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Reflexionar sobre los vínculos entre los procesos de adquisición/ aprendizaje del lenguaje y la actividad didáctica implica retomar las relaciones generales entre aprendizaje, adquisición, desarrollo y enseñanza.

En este sentido, son necesarias ciertas precisiones terminológicas: los términos adquisición/ aprendizaje no revisten en absoluto el mismo significado si se ubican en el campo de la didáctica o de la lingüística adquisicional. Desde un punto de vista didáctico, en un contexto social y cultural dado, la adquisición se define como un proceso interiorizado, más allá de toda guía, y el término aprendizaje hace referencia a una dimensión explicativa del orden de lo meta (una toma de conciencia del alumno), que será el resultado de una enseñanza[3]. Desde un punto de vista lingüístico, la investigación sobre el aprendizaje implica la identificación de variables externas (en particular interaccionales) responsables de la apropiación, mientras que el término adquisición remite a un proceso interno de desarrollo, de orden cognitivo. La enseñanza, que se define como la transmisión consciente de saberes y de saber-hacer en un cuadro institucional determinado, concierne también a la apropiación.

[3] Sobre el plano didáctico, por otra parte no siempre se justifica separar adquisición y aprendizaje, pues se podría argumentar que toda adquisición implica un cierto aprendizaje.

1.1. **Una concepción lingüística de la adquisición/ aprendizaje**

Definir el «aprender» no significa describir comportamientos o actitudes adecuados para recibir los conocimientos, como por ejemplo estar atento, estar a la escucha, repetir, imitar. Se trata más bien de describir procesos, es decir, esquemas dinámicos susceptibles de explicar la manera en la que un elemento nuevo se integra en una estructura previa de conocimientos y la modifica:

> «Aprender es transformar sus concepciones. O más bien, pasar de una red explicativa a otra, más pertinente, para tratar un contexto dado (…) Esta integración –cuando el aprendizaje es exitoso– supone un proceso de organización y de regulación de elementos previos». (Giordan, 1998, p. 88)[4].

En este campo, el aporte de Piaget ha sido decisivo: aprender no consiste en reemplazar una construcción por otra, sino que durante un período de convivencia, los conocimientos se reconfiguran en función de una estabilización del saber. Esta visión constructivista tiene sin embargo límites, porque sugiere que la actividad cognitiva del sujeto es la única responsable del aprendizaje. Ahora bien, la apropiación de un saber no se realiza de manera automática, a través de un único proceso de maduración:

> «El mundo exterior no enseña directamente al individuo aquello que se supone que debe aprender. La actividad propia de quien aprende es necesaria aunque insuficiente. En efecto, el individuo inventa el sentido a partir del contexto y a través de su historia. Sólo él puede [hacerlo], pero (…) no podrá hacerlo solo todo el tiempo. Un proceso de mediación es siempre un «paso obligado», incluso para los autodidactas» (Giordan, 1998, p. 44).

La cuestión del aprendizaje no puede contentarse con un solo modelo explicativo, puesto que los mecanismos de aprendizaje son múltiples. Así, la acción es una dimensión que debe ser tenida en cuenta, pero si quien aprende no posee las herramientas intelectuales para decodificar la realidad, no percibe nada de manera directa (la manipulación no es una fuente de aprendizaje en sí misma). Es importante, en este sentido, considerar la dimensión lingüística en tanto que es un medio de estructuración del pensamiento, en particular por la dimensión argumentativa del pensamiento (implica confrontar la toma de posición personal a la de otros, expresando causas, consecuencias, concesiones y restricciones). Igualmente, es necesario considerar el proceso de

[4] Las traducciones de las citas integradas al texto son nuestras (N. de la T.).

activación de conocimientos (cuestionar la realidad, poner los conocimientos en relación para elaborar hipótesis). Pero la dimensión cognitivo-lingüística del aprendizaje (en parte dependiente de la dimensión biológica y orgánica, es decir del funcionamiento del cerebro, del sistema nervioso y del aparato fonador) no debe quitar protagonismo a la dimensión intencional: la estabilización de un aprendizaje (la adquisición) depende de su inscripción en la experiencia y en el proyecto personal de quien aprende, de su deseo y de su voluntad de aprender en función del valor que le otorga al saber. El aprendizaje reviste también una dimensión sociocultural: el individuo está inserto en un contexto social complejo. En consecuencia, la explicación del proceso de aprendizaje debe focalizar la dimensión interactiva y no se inscribe en una dimensión psicolingüística desconectada de las realidades sociales (Bronckart, 1996, ver también revisión en Achard-Bayle, 2009).

1.2. **Una concepción socio-interaccionista de la adquisición/aprendizaje**

Situarse en una perspectiva sociocultural del aprendizaje supone volver a posicionarse en un paradigma interaccionista centrado en la búsqueda de variables externas responsables del proceso interno de desarrollo. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), elaborado por Vygotski (1925/1985) en el contexto de la resolución de problemas, permite teorizar este vínculo entre aprendizaje y desarrollo, asociándolo a la problemática de la enseñanza:

> «Debemos en primer lugar comprender qué relación existe en general entre desarrollo y aprendizaje y luego intentar comprender las características específicas de esta relación con la edad escolar» (p. 106).

La Zona de Desarrollo Próximo se determina en función del desarrollo potencial –es decir en función de lo que el niño es capaz de realizar con la ayuda de un adulto– y del desarrollo efectivo, es decir lo que el niño es capaz de hacer solo:

> «Lo que el niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de los adultos, podrá realizarlo solo mañana. La zona de desarrollo próximo nos ayuda a conocer los pasos futuros del niño y la dinámica de su desarrollo considerando no sólo los resultados ya obtenidos sino también aquellos que están en proceso de adquisición (…) [lo que] se traduce por una fórmula que es exactamente contraria a la orientación tradicional: la única buena enseñanza es la que precede el desarrollo.» (p. 109-110).

No obstante es necesario asegurar previamente que la enseñanza propuesta tiene en cuenta la madurez de las funciones psíquicas:

> «El único aprendizaje válido durante la infancia es aquel que anticipa el desarrollo y lo hace progresar. Pero sólo se puede enseñar al niño lo que es capaz de aprender. El aprendizaje es factible allí donde hay posibilidad de imitación. Así, la enseñanza debe orientarse a los ciclos ya recorridos del desarrollo, el umbral inferior del aprendizaje. Sin embargo, no se apoya tanto en las funciones ya maduras sino en aquellas que están en proceso de maduración.» (Vygotski, 1997, p. 355-356).

Para determinar el desarrollo futuro, la ZDP constituye un mejor parámetro que las medidas que tienen en cuenta el desempeño individual (los tests), porque considera funciones que están en proceso de maduración. Chaiklin (2009) precisa que Vygotski se refiere a la imitación como apoyo teórico del desarrollo al interior de la ZDP, no como reproducción pasiva según la concepción conductista, sino como actividad creativa[5]:

> «En una situación de interacción (de colaboración), el niño puede imitar solamente a condición de que ciertas funciones en proceso de maduración estén presentes. Si no logra imitar, debe deducirse que estas funciones mentales no están todavía desarrolladas o en proceso de maduración. En otras palabras, el niño sólo puede sacar provecho de la asistencia que se le propone si puede comprender su alcance.» (p. 50).

En este sentido, la ZDP no tiene nada que ver con el desarrollo de una competencia del niño para una tarea cualquiera. Debe pensarse en relación con el desarrollo cognitivo para comprender el significado de la ayuda del adulto durante el aprendizaje, y para determinar el desarrollo potencial, es decir, «la presencia de ciertas funciones en proceso de maduración, que pueden ser el objetivo de una intervención activa y significativa» (Chaiklin, 2009, p. 38). Nos resta saber cómo identificar la ZDP de un niño. La interacción puede ser un medio para evaluarla, puesto que puede dar al niño la oportunidad de imitar al adulto, gracias a lo cual pueden identificarse las funciones psicológicas en proceso de maduración, que todavía no son autónomas.

Veremos que esta concepción de la ayuda (o de la asistencia) de un adulto, que sólo tiene sentido en relación con las funciones en proceso de

---

[5] Esta concepción podría aproximarse a la de «imitación innovadora» de Wallon (1970, p. 164).

maduración, puede trasladarse a la cuestión del aprendizaje / adquisición del lenguaje.

2. DEL APRENDIZAJE AL DOMINIO DEL LENGUAJE: UN PROCESO INTERACCIONAL

A la luz de las reflexiones anteriores, puede plantearse la cuestión del aprendizaje del lenguaje, en relación con la problemática de las prácticas didácticas y pedagógicas.

2.1. **La puesta en marcha de la función verbal**

El lenguaje es una función: una capacidad biológicamente determinada, pero también y sobre todo, una función específicamente humana y social que permite hablar del mundo y de sí mismo. Esta función corresponde a la capacidad inicial de hablar pero no depende de un simple funcionamiento interno, puesto que las contingencias exteriores deben tenerse en cuenta: el «centro nervioso de toda enunciación» debe considerarse desde un punto de vista socio-histórico y en una dimensión interactiva (Benveniste, 1966; Volochinov/Bakhtine, 1929/1977)). La función verbal o de lenguaje presente desde el nacimiento, se actualiza en una o varias lenguas, habladas por el grupo al que el individuo pertenece.

Sobre el plano del funcionamiento cognitivo, la actualización de la función de lenguaje permite, con el tiempo, una evolución del pensamiento cada vez más abstracto, que conduce a la formación de conceptos. Hablar es, pues, una actividad inteligente, indisociable del desarrollo cognitivo. Sin embargo, la ausencia de actualización del lenguaje no es sinónimo de ausencia de pensamiento, sino que significa más bien que el potencial cognitivo no es explotado si no hay funcionamiento lingüístico. *«Sin el apoyo del lenguaje, [el pensamiento] es incapaz de desarrollarse»*. (Wallon, 1945, p. 109).

En este marco, Vygotski (1997) explica el proceso de formación de conceptos primero como una generalización de una palabra de un tipo primitivo, luego reemplazada por generalizaciones progresivamente mayores, hasta la formación de verdaderos conceptos:

> «El concepto no es un simple conjunto de vínculos asociativos asimilado con ayuda de la memoria, no es una habilidad mental automática sino

> un verdadero y complejo acto del pensamiento, que no puede adquirirse simplemente aprendiéndolo y que no puede aparecer en la consciencia más que a condición de que el pensamiento del niño haya alcanzado, en su desarrollo interno, un nivel superior. (...) En el momento en que una nueva palabra, ligada a un significado determinado, es asimilada por primera vez por el niño, el desarrollo de su significado, lejos de concluirse, acaba de comenzar; al inicio la palabra es una generalización del tipo más elemental y sólo a medida que se desarrolla, el niño pasa de la generalización elemental a tipos de generalización más elevados; el proceso concluye con la formación de verdaderos conceptos» (p. 275).

2.1.1. El funcionamiento sintáctico como soporte del funcionamiento cognitivo

Al aprender a «pensar-hablar», la sintaxis tiene un rol fundamental: es el funcionamiento sintáctico lo que permite la organización del discurso y apoya el pensamiento (Guillaume, 1927; Lentin, 1971, 1975). La sintaxis, a diferencia del léxico o la morfología, permite:

– Evocar eventos con un mayor nivel de abstracción.

– Expresar relaciones lógicas y articular razonamientos.

– Situar los eventos (pasados, presentes o futuros) en el tiempo y en el espacio.

La lengua no es un «catálogo de palabras» (F. de Saussure), o un diccionario; aprender a hablar no significa aprender palabras: aprender listas de palabras aisladas, nombrar objetos e imágenes permite trabajar la memoria y adquirir vocabulario, pero no pone el lenguaje en funcionamiento. La estructuración del lenguaje requiere un aprendizaje largo y complejo que pasa globalmente de una fase de extensión (con el aumento del número de «palabras»: *pan => quiero pan =>yo no quiero el pan*) a una fase en la que los enunciados se vuelven más complejos.

En esta elaboración de construcciones complejas en francés (Clark, 2003; Canut, 2012; Lentin, 1971) y en inglés (Bloom, 1991; Diessel, 2004) se puede identificar una evolución similar que va de la producción de proposiciones coordinadas con «et/and» (*y*) y de construcciones infinitivas (verbo o preposición *à*/*de*; *to (a)* seguido de un verbo en infinitivo) a la producción de construcciones relativas, causales y temporales (*quand, pourquoi, si* / *when, because, if*/ *cuando, porque, si*) y de completivas con *que*/*that*.

Esta evolución en la estructuración lingüística no se efectúa sin embargo de manera espontánea, según un único principio de maduración: depende de las restricciones específicas de cada lengua, pero también (y sobre todo) de la cualidad del lenguaje dirigido al niño. En efecto, salvo en casos particulares, todos los niños tienen la capacidad de aprender a hablar pero hace falta que tengan a su disposición suficiente «alimentación lingüística» a partir de la cual podrán hacer hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. Para que los niños aprendan a hablar es necesario que los adultos les hablen. Si bien esto puede parecer trivial, es necesario además, que el lenguaje con el que se les habla se adapte a las necesidades de cada uno. Desde este punto de vista, el «baño» del lenguaje, la impregnación, es ineficaz: el proceso por el cual el niño aprende el lenguaje hablado en su entorno no se hace por contacto o impregnación. La evolución, la organización y la apropiación de los recursos lingüísticos se establecen en una relación de «andamiaje»: la interacción entre el adulto y el niño hace posible la transformación del nivel lingüístico efectivo en relación con un nivel potencial y permite el ajuste entre los sistemas del niño y del adulto, ofreciéndole un «microcosmos controlable» (Bruner, 1983).

Desde esta perspectiva, las investigaciones sobre los niños pequeños entre 0 y 3 años (ver Gendrin, 1971; Nicolas-Jeantoux, 1980; Veneziano, 1997) o sobre niños un poco más grandes, entre 3 y 6 años (ver Canut, 2001, 2012) intentan explicar el proceso de adquisición analizando simultáneamente el desarrollo de los diálogos y las producciones de los hablantes. Es posible observar, al mismo tiempo la integración del niño en el discurso y la interacción que implica, por una parte, que el niño repite elementos producidos por el adulto y, por otra, reformulaciones que el adulto hace de los enunciados del niño:

> «El adulto atribuye significado a las producciones infantiles proponiéndole al niño una conducta similar a la suya pero enriquecida: el adulto reactiva la conversación, estimulando así al niño para que añada otros elementos; propone a menudo en el intercambio un enunciado que reúne los elementos y los significados que se encuentran dispersos en el desarrollo del intercambio conversacional, ajustando en todos los casos su discurso a lo que estima que es el nivel de capacidades del niño». (Veneziano, 1997, p. 105).

Esta adaptación le permite al niño comprender, en el contexto, elementos de significado, reutilizarlos y generalizarlos en otros contextos. Pero si la oferta lingüística del adulto no es adecuada, puede producirse un desajuste entre el potencial cognitivo y las realizaciones lingüísticas del niño, lo

puede incidir en el plano didáctico y en el acceso a la escritura (ver Lentin, 1973, Canut 2006).

2.1.2. Los esquemas creadores semántico-sintácticos

Para caracterizar en el plano cognitivo el proceso dinámico por el que el niño pasa del «nivel real o efectivo» a un «nivel potencial», en una interacción lingüística adaptada entre un adulto y un niño, Lentin (desde 1971) ha propuesto el concepto de «esquemas creadores semántico-sintácticos». Estos esquemas no son modelos, sino estimulaciones mentales de la relación de elementos verbalizables, que permiten al niño, en otras circunstancias, apropiarse de un funcionamiento sintáctico que le ha dado la experiencia, en beneficio de su propio sistema cognitivo-lingüístico. El carácter creador de estos esquemas se aplica a la enunciación del adulto:

> «Para la enunciación del adulto, existe la posibilidad de creación de una modificación o de un enriquecimiento del sistema lingüístico del niño. En el niño, el esquema se vuelve creador (inmediatamente o en diferido) porque se le propone en un contexto ajustado.» (Lentin, 1984, p. 17-18).

Estos esquemas semántico-sintáctico creadores, definidos en el plano cognitivo como la estructura conjunta de un proceso, resultante de la reproducción de la experiencia, podrían aproximarse al concepto de los esquemas verbales de Piaget (1945), y, en el plano lingüístico, relacionarse con la noción de *abstract constructional schemas* («esquemas construccionales abstractos») de Diessel (2004), para dar cuenta de la evolución del lenguaje del niño que va de *prefabricated chunks* (bloques fijos como los infinitivos) a complejidades crecientes (construcciones completivas y luego circunstanciales). Sin embargo, el funcionamiento de estos esquemas no se explica únicamente desde el punto de vista del funcionamiento interno, sino en relación con las prácticas lingüísticas. Así, el niño capta en los enunciados de los adultos elementos y funcionamientos sintácticos que intenta reproducir en sus propios enunciados, para evaluar sus efectos y reutilizarlos en el momento oportuno, en función de sus necesidades y sus deseos de verbalización. Al verbalizar la experiencia del niño en una situación determinada, el adulto le permite hacer inconscientemente hipótesis sobre el funcionamiento de su lengua y apropiarse de los razonamientos (y no de estructuras inertes o de léxico aislado de un funcionamiento) que desencadenan en el niño representaciones mentales. El adulto que adapta su lenguaje a los intentos del niño le

permite también verificar sus hipótesis y probar el funcionamiento de diversas construcciones de la lengua en situación.

Esta articulación entre lo interno y lo externo puede relacionarse con los esquemas de experiencia a los que recurre el sociólogo y filósofo A. Schütz para definir el funcionamiento mental que permite aprender y actuar. Schütz parte del principio de que un «actor» no está jamás aislado sino que forma parte de una red de interacción social y de interlocución y que todo contexto de acción es un contexto de interacción.

El individuo modifica la aprehensión y la apreciación de lo que ve, de lo que dice y de lo que hace en función de sus interlocutores y del sentido que le atribuye a las situaciones. Hay un trabajo no reflexivo de asimilación y de acomodación de parte del sujeto que, sin convocar automatismos de repetición, implementa síntesis de identificación y de reconocimiento. Así, frente a una nueva situación, el sujeto reactiva esquemas de experiencia ya probados: tantea, duda, ensaya una respuesta y recomienza hasta que pueda resolver el problema. Hay una reactivación constante de experiencias pasadas en las experiencias nuevas: «la reflexión opera relacionándose con tipos ya disponibles, organizados en esquemas de experiencia, que se han articulado durante experiencias anteriores y que se han depositado en las reservas de experiencia del actor» (Céfaï, 1994, p. 108). Los esquemas de experiencia no se fijan definitivamente: están «sedimentados en las reservas de experiencia como huellas de experiencias pasadas, [que luego] son reactivadas en el trabajo de configuración de situaciones como matrices de experiencias nuevas» (Céfaï 1994, p. 114).

2.2. **Un proceso de complejidad progresiva anclado en el discurso**

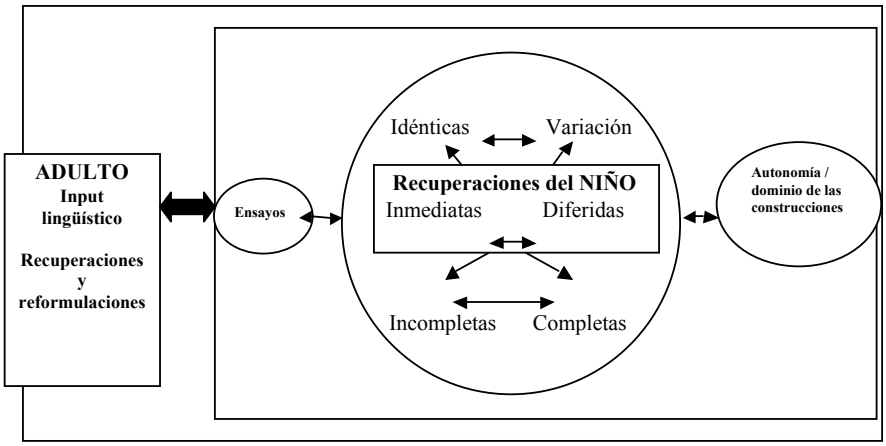
La apropiación que hace el niño de los datos presentes en las verbalizaciones del adulto es tanto cognitiva como lingüística y debe distinguirse de una imitación pasiva. Que el niño se base en el habla que se le dirige para estructurar sus verbalizaciones no significa que copie al adulto. La imitación, en sentido estricto, es una explicación poco satisfactoria, porque considera al adulto como un modelo y no tiene en cuenta el rol activo de los dos actores que interactúan. Aquí hablaremos principalmente de la manera en que se retoma la información. Esto juega un rol esencial en la apropiación de un esquema y se observa una larga evolución en el tiempo que va desde retomar información idéntica de manera inmediata (el niño retoma la cons-

trucción producida por el adulto en un mismo contexto lingüístico) a la recuperación diferida. La recuperación diferida está más cercana a la autonomía porque aparece generalmente en contextos lingüísticos diferentes.

En este proceso interaccional (ver figura 1) se puede observar longitudinalmente una evolución general que va de los ensayos a las formas lingüística estabilizadas y autónomas (es decir, ya dominadas). Esta evolución, sin embargo, no es lineal e implica varias superposiciones. Los ensayos corresponden a una zona en la que el niño es potencialmente capaz de apropiarse de una construcción pero tiene todavía necesidad de una respuesta-reacción del adulto para validar sus hipótesis. Sólo habrá efecto catalizador si la oferta del adulto y su reformulación de los intentos del niño implican funcionamientos lingüísticos «adaptados», es decir, que se sitúan ligeramente por encima del nivel lingüístico efectivo del niño (lo que ya sabe producir) en esta ZDP. La eficacia de la interacción en el aprendizaje no es solamente cuantitativa, sino también cualitativa (Karnoouh-Vertalier, 1999; ver también la noción de *rare event* de Nelson & al., 2001). En otras palabras, para que las interacciones sean eficaces, desde un punto de vista adquisicional, es necesario que se elaboren en una dimensión dialógica y temporal, donde las intervenciones del adulto se adapten a las demandas y necesidades efectivas del niño:

> «Para que la guía tenga un impacto, conviene que los «procedimientos» se inserten en los «procesos», en otras palabras, que el adulto o el docente se adapte y responda a las necesidades de interacción del niño y no a la inversa.» (Berthoud & Py, 1993, p. 66).

Figura 1. **Esquema del proceso interaccional de adquisición**



2.3. **Un ejemplo: el aprendizaje de las construcciones relativas de Sabrina**

Sabrina fue grabada durante un período de tres años, en promedio una vez por semana, en una situación de narración conjunta (el adulto lee el texto del libro y el niño cuenta luego la historia apoyándose en las ilustraciones y con la ayuda del adulto). En el transcurso de este período, podemos seguir, en el lenguaje del niño, la evolución hacia la integración de «esquemas semántico-sintáctico creadores», como las construcciones complejas que requieren un relativo (quien, que), paralelamente a otros tipos de funcionamiento que están igualmente en proceso de apropiación.

El primer intento de Sabrina de una construcción relativa se observa en el registro 11 de nuestro corpus, en una situación en la que la niña retoma inmediatamente la construcción producida por el adulto. Se observarán otros intentos en los ejemplos siguientes:

(1)Registro 11 (4; 2[6])

A10- oui ils attendent le car ils attendent le car **qui** va les emmener au grand magasin (*si, esperan el auto esperan el auto que los va a llevar a la tienda*)

S11- il attend le car **que** i(l) va ramener au grand magasin (*Esperan el auto que va a llevar a la tienda)*

(2)Registro 16 (4; 6)

A8- oui y a des gouttes d'eau **qui** viennent sur le visage de Julien et il aime bien ça (*si, hay gotas de agua que caen en la cara de Julien y a él le gusta*)

S10- il aime bien ça (…) et il est/ i(l)/ i(l)/ il aime bien marcher sous les gouttes **qu'i(l)** (ou **qui** ?) pleut/ **qu'i(l)** (ou **qui ?)** pleut *(le gusta, él es, le gusta caminar bajo las gotas que llueven)*

Seis meses más tarde, podemos identificar casos de empleo del pronombre relativo «*qui*» (que) en las recuperaciones diferidas del texto que el adulto leyó y en las recuperaciones inmediatas del enunciado del adulto, estrictamente idénticas:

---

[6] Los ejemplos presentan los registros correspondientes a cada niño, con la siguiente nomenclatura: *A*: adulto; *S* …= inicial del nombre del niño; número: orden de intervención.

(3) Registro 17 (4; 8)

A29- oui, il mange/ *(sí, él come)*

S29- sa/ la tartine **qu'i(l)/ qu'a** (p)réparée maman (*Si, él come la tostada que le preparó mamá)*

(4) Registro 23 (5;5)

A44- non, il sort du camion **un canapé qui est très lourd**. *(no, saca del camión un canapé que es muy pesado)*

S46- il sort du camion **un canapé qui est très lourd** *(Saca del camión un canapé que es muy pesado)*

Una primera autonomía de las verbalizaciones, es decir una producción del niño que no depende de una producción inmediatamente anterior a la del adulto, tendrá lugar posteriormente, un año y tres meses después de la primera tentativa, con dos empleos de «que»; una en una construcción incompleta (A17) y la segunda en una construcción completa (S63):

(5) Registro 24 (5;5)

A17- (…) sur le trottoir d'en face elle rencontre un petit copain **qui** lui fait/ *(en la vereda del frente ella encuentra un amigo que la hace)*

S17- **qui** court ! *(¡que corre!)*

A18- oui, **qui** va à la boulangerie en lui faisant un signe de la main.

(…) *(Si, que va a la panadería y le hace un signo con la mano)*

A60- oui oui. La maman avait donné un porte-monnaie à Anissa avec de l'argent dedans pour qu'elle achète du pain *(sí, sí, la mamá le había dado un monedero a Annisa con dinero adentro para que compre pan)*

S63- oui après elle voit un p(e)tit garçon **qui** lui fait coucou à elle *(Si, después ella ve un chico que la saluda)*

3. HACIA EL DOMINIO DE VARIANTES ENUNCIATIVAS

La observación de la evolución del lenguaje del niño se inscribe en una dimensión macro-sintáctica, que destaca «el enunciado» y no «la oración», es decir que se apunta a la competencia lingüística en sí, en el seno de la

actividad discursiva, en la medida en que «en un sistema en construcción, un nivel de competencia lingüística demasiado rudimentario constituye una desventaja importante para la comunicación.» (Berthoud et Py, 1993, p. 89). En este marco, la ampliación del repertorio sintáctico y léxico constituye el «saber hablar», que implica dominar variantes tanto implícitas (variantes ordinarias de comunicación) como explícitas (variantes sintácticamente estructuradas), que van desde las más «contextualizadas» a las más «descontextualizadas», con construcciones simples y construcciones complejas, en una combinatoria variada. Lo implícito forma parte de los diálogos cotidianos, pero el locutor debe poder elegir aún inconscientemente, sus formulaciones en función del grado de formalidad de la situación y del grado de explicitación requerido:

> «Toda lengua integra variantes que los diferentes grupos sociales explotan con fines diversos (…) Ningún individuo utiliza la totalidad de variables probadas o posibles en una lengua dada. Cada uno se define por un repertorio propio donde se articulan de manera original un sub-conjunto de variantes.» (Berthoud & Py, 1993, p. 15).

Pero un hablante sólo es experto si puede utilizar diferentes variantes, que responden a grados diversos de lo implícito y de lo explícito, en función de las circunstancias y de sus interlocutores. El dominio de la lengua oral que se pretende para que un alumno pueda acceder a la producción y la recepción de lo escrito va más allá de la comunicación mínima, implícita, posible cara a cara:

> «El niño «sabe hablar» cuando domina el funcionamiento sintáctico que le permite enunciar explícitamente a través del lenguaje oral un pensamiento o una cadena de pensamientos, en situación o fuera de ella.» (Lentin, 1998)

Esta definición se apoya en una perspectiva (socio) lingüística: la lengua permite la producción de variantes enunciativas regidas por un mismo sistema sintáctico, en función de los géneros de discurso dónde las modalidades de lo oral y lo escrito se compenetran (Blanche-Benveniste, 1997, Gadet, 1996). No hay un francés oral y un francés escrito, sino más bien prácticas lingüísticas orales y escritas que se inscriben en un continuum, que va de las prácticas más planificadas a las menos planificadas, de las más estructuradas, a las menos estructuradas, del estilo más elevado al más familiar. Así, en función de su anclaje en la situación, puede reunirse, en un extremo del

continuum, una obra literaria clásica con una conferencia científica oral y, en el otro extremo, ciertos mensajes escritos, como textos o correos electrónicos, con conversaciones cotidianas.

Desde esta perspectiva, se puede considerar el aprendizaje del habla como la ejecución de variantes lingüísticas diversificadas, lo que incluye variantes cuyas características de estructuración sintáctica y su carácter completo pueden funcionar tanto en la oralidad como en la escritura (Lentin, 1990). Por lo tanto, en términos de aprendizaje de la lengua, la unidad de la lengua puede esquematizarse de la siguiente manera: dos conjuntos de variantes enunciativas, uno que puede funcionar en la oralidad, otro que puede funcionar en la escritura. La intersección de ambas constituye un conjunto de variantes, susceptibles de ser escritas o habladas, que pueden funcionar tanto en la oralidad como en la escritura.

Las variables que pueden escribirse se relacionan con la noción de «estándar» que evocan Berthoud y Py (1993), y que remite a una especie de denominador común a multiplicidad de usos, que se utiliza en función de las circunstancias (p.42).

Esta problemática del dominio de la lengua ha sido retomada desde hace algunos años en los programas de Educación Nacional de Francia:

> «El uso de un lenguaje estructurado y explícito, que se distancia de las comunicaciones de connivencia y de proximidad, que conlleva en sí toda la información que hace posible comprender al otro, es un objetivo fundamental de la educación inicial y determinante para los aprendizajes posteriores» (B.O.E.N. 8/10/1999).

4. DEL APRENDIZAJE AL DOMINIO DE UNA SEGUNDA LENGUA. EL INICIO DEL FUNCIONAMIENTO DEL LENGUAJE: UN PRINCIPIO DE INTERDEPENDENCIA ENTRE LA L1 Y LA L2

La cuestión de la adquisición de una lengua segunda no está muy alejada de la de la adquisición de una lengua primera. En efecto, el proceso de aprendizaje del lenguaje es comparable en ambas lenguas. Numerosas investigaciones han mostrado el vínculo estrecho entre L1 y L2 para el desarrollo de una competencia bilingüe, en particular el hecho de que la L1 juegue un rol de trampolín para la L2. No hay posibilidad de separar o de oponer L1 y L2,

sino que conviene considerar los vínculos profundos que las unen desde el punto de vista de la función de lenguaje (Py, 1991).

La función de lenguaje se actualiza en una primera lengua o en dos lenguas simultáneamente, que pueden constituir cuasi variantes de una sola lengua si la situación de bilingüismo es equilibrada. Por lo tanto, «aprender una lengua significa algo bien distinto de aplicar nuevas formas lingüísticas a operaciones comunicativas implícitamente ya dominadas. Aprender una lengua consiste en reconstruir una gran parte de las operaciones que van de las estructuras cognitivas o prelingüísticas a las estructuras lingüísticas (…) La L1 no es transferible como tal, sino como modelo privilegiado de lo que es una práctica lingüística» (Berthoud & Py, 1993, p.99).

Puede existir una analogía o una interferencia entre los dos sistemas: una categoría de L1 sirve de referencia para la apropiación de una estructura en la L2, o bien un principio de sobregeneralización (es decir la extensión de una regla) opera en el interior de un solo sistema (L1 o L2). La aparición de un nuevo sistema desestabiliza el primer sistema y lo modifica en su conjunto, pero constituye un enriquecimiento del repertorio lingüístico:

> «La lengua fuente ofrece [al alumno] esquemas de generalización y criterios de selección de reglas. Estos esquemas y criterios, extraídos de la L1, ayudan [al alumno] a interpretar los materiales lingüísticos nuevos que se le presentan. A través de esta interpretación, [el alumno] enriquece su competencia, que se compone ahora de esquemas y de criterios de selección tomados a la vez de la L1 y de la L2. Aplica luego este conjunto de reglas a la nueva materia lingüística de la L2 a la que está expuesto. A través de este ida y vuelta constante, elabora una competencia intermedia cada vez más ajustada a la lengua meta.» (Py, 1975/2004, p. 20).

Sin embargo, el desarrollo de la L2 depende de la competencia en L1. Hace falta un nivel de umbral de competencia en la L1 para que el aprendizaje de la L2 sea positivo:

> «Se observa que los alumnos que tienen una práctica bien estructurada de la lengua materna en la familia y que la dominan bien no son aquellos que tienen más dificultades, sino al contrario; esto se contrapone a la idea de que el contacto entre dos lenguas sería, en sí mismo, causa de dificultades. De allí la hipótesis de una interdependencia de los niveles entre las dos lenguas: en un cierto nivel de desarrollo de la primera lengua, la introducción de la segunda potenciaría el desarrollo de las dos favoreciendo las

> actividades metalingüísticas y cognitivas que se apoyan en las dos lenguas a la vez.» (Nonnon, 1991, p. 337).

Por el contrario, si la L1 no está suficientemente desarrollada, se encuentran situaciones de «semilingüismo», es decir, una competencia deficitaria tanto en la L2 como en la L1 (Dabène, 1994). No obstante, si el niño no ha aprendido diferentes variables de su lengua materna, el aprendizaje de diversas variantes de la L2 puede ayudarlo a progresar en la L1 (Do Carmo, 1984; Lentin, 1997). Hay, en este sentido, una restructuración recíproca de las dos lenguas, pero L1 y L2 tendrán menos interferencias si el medio social les provee de un soporte adecuado.

4.1. **Similitudes entre L1 y L2 en el proceso interaccional del aprendizaje**

En el marco socio-interaccionista, los primeros trabajos sobre el input han constituido un avance en la idea de una progresión del alumno dependiente de las verbalizaciones del hablante nativo experto, en tanto que el experto produce estructuras que están un poco por encima del nivel de competencia actual del alumno (ver Gallaway & Richards, 1995, para una síntesis en L1; para L2, ver en particular Krashen, 1981). Estos trabajos presentan sin embargo ciertos límites:

- La adquisición es considerada como producto y no como proceso. La noción de input implica una visión mecanicista del aprendizaje y una concepción del lenguaje como tratamiento de la información: se basa en la simple identificación y la entrada de datos nuevos; el niño está expuesto a un modelo que intentará reproducir (Hudelot & Vasseur, 1997).
- Esta visión supone la implementación de estudios cuantitativos. Ahora bien, tener en cuenta el rol de la interacción en la adquisición requiere, por una parte, observaciones «sobre los terrenos sociales no construidos por el investigador, un contexto no puede reemplazar otro». Por otra parte, supone «un análisis fino de las secuencias interaccionales consideradas en su integralidad y su complejidad» (Gajo & Mondada, 2000, p. 133).
- Si las investigaciones sobre el input están en relación con la concepción de una ZDP, ofrecen una visión reduccionista del contexto sociocultural en el que el niño evoluciona y se socializa (Ochs &

> Schieffelin, 1995), y no consideran la interacción como un medio real para el aprendizaje o como el lugar de una construcción colaborativa. La adquisición es vista como «una transferencia y no como una co-construcción» y se focaliza en el hablante experto (Gajo & Mondada, 2000, p. 131).

Otra concepción, más vigotskyana, es considerar el proceso de adquisición y el desarrollo de competencias lingüísticas desde dentro del proceso de interacción, centrándose en la construcción del repertorio lingüístico en la interacción. Adquirir una lengua primera o segunda sería, entonces, explorar y reconstruir el sistema de la lengua meta para servirse de ella en situaciones de comunicación: léxico y gramática se construyen en relación estrecha y este proceso implica activamente al estudiante por su trabajo cognitivo de extracción y segmentación de los datos de la lengua meta. Pero los eventos discursivos exteriores, esto es las interacciones con los hablantes nativos, influyen en este proceso cognitivo de apropiación (Matthey, 1996, 2000).

El marco general, que integra las dimensiones cognitivo-lingüísticas e interaccionales de la adquisición, se apoya en la L1 sobre el dispositivo L.A.S.S. (Language Acquisition Support System) adelantado por Bruner (1987), y en la L2 sobre SLASS (Second Language Acquisition Support System) propuesto por Krafft & Dausendschön-Gay (1994). La diferencia reside en el hecho de que en la L1 el niño debe al mismo tiempo aprender a interactuar y a comunicarse, mientras que en L2 dispone ya de este saber hacer. Estas dos hipótesis tienden a mostrar, entre otras cosas, el carácter dinámico de la apropiación lingüística en una relación de andamiaje: el hablante experto que interactúa con el alumno le ofrece una asistencia que lo hace capaz de un aprendizaje, que, de otra manera, habría estado fuera de las posibilidades del alumno, y que hace posible la transformación de un nivel efectivo respecto de un nivel potencial.

Py otorga a las interacciones verbales un rol esencial en la adquisición de las lenguas, sea en L1 o en L2: «El discurso no es posterior a la adquisición (en el sentido en que el sujeto debería primero construir medios lingüísticos y, luego, aplicarlos a tareas de comunicación), sino que están estrechamente ligados. En otros términos, el discurso no puede concebirse como una simple ejecución de medios lingüísticos que existen precedentemente» (Py, 1995, p. 159). En el marco de las interacciones exolingües[7], Py entiende por «interlengua» los conocimientos lingüísticos de los que dispone el alumno

[7] *Interacciones que tienen lugar entre personas que no poseen la misma L1 (N de la T).*

en un momento dado de su adquisición; define un estado intermedio en el proceso de gramaticalización, a mitad de camino entre la simple consideración de un nuevo elemento (por imitación-repetición) y su aprehensión, es decir, su integración en la competencia lingüística del sujeto: «Postularemos como hipótesis la existencia de una evolución lingüística prototípica que se desarrolla de la siguiente manera: en un primer momento consiste en la apropiación por parte de quien aprende, a través de un esfuerzo de imitación y repetición, de una base, es decir de una materia prima verbal sobre la que podrá, en un segundo momento, efectuar una operación de descontextualización; esta operación hace que el elemento nuevo esté disponible para continuar la verbalización, a través de una operación de recontextualización», paralelamente a una reorganización local de la interlengua (Py, 1995, p. 171). Este proceso cognitivo-lingüístico de apropiación remite al proceso de apropiación descrito antes en el cuadro de la adquisición de una L1.

4.2. **La extensión de las SPA léxicas a las SPA sintácticas**

En este marco, Py (1995) ha identificado momentos claves para la adquisición: las Secuencias potencialmente adquisicionales (SPA), que corresponden a los momentos en los que el alumno busca resolver una dificultad de orden lingüístico a lo largo del diálogo con un hablante nativo. Al parecer, las SPA resultan pertinentes tanto para una L2 como para una L1 y retoman el tema ya evocado de las reformulaciones y las recuperaciones en las interacciones lingüísticas adaptadas y las imbricaciones de los sistemas provisionales.

Una SPA corresponde a una secuencia ternaria: una producción autoestructurante del alumno, una reacción héteroestructurante del hablante nativo (que intenta ayudar a quien aprende) y luego una recuperación (metalingüística) autoestructurante del alumno. El objetivo es identificar la apropiación de un elemento o de una estructura, verificando su producción, original o transformada, en otros co-textos o contextos. Si bien hasta ahora el análisis de las SPA se ha focalizado esencialmente en la apropiación del léxico, recientemente la dimensión sintáctica ha comenzado a ser objeto de atención:

> «En un momento en el que los interaccionistas se interesan en la sintaxis y los adquisicionistas en la interacción, es hora de interesarse en la adquisición de la sintaxis en el marco de la interacción. (...) Sería también

> necesario explorar los vínculos entre el léxico y la sintaxis tal y como aparecen en las interacciones exolingües, con la esperanza de alimentar las discusiones más teóricas que se llevan a cabo sobre este tema en la lingüística general» (Jeanneret et Py, 2002, p. 51).

El discurso del alumno se organizaría en torno a principios macrosintácticos que permiten, en un segundo momento, la introducción de reglas microsintácticas (Py, 2002). Las SPA que tratan las dificultades sintácticas no funcionan siempre de la misma manera que las clásicas:

> «La descontextualización se sustituye aquí por un sistema de reutilización del esquema con otros lexemas, una operación que supone una disociación entre la sintaxis y el léxico, es decir, una cierta autonomía del esquema sintáctico. Desde un punto de vista adquisicional, esta autonomía cumple una función similar a la de descontextualización, ya que libera la información del contexto en el que aparece y lo vuelve disponible para nuevos usos. En otras palabras, los datos pueden ser introducidos cognitivamente e integrados en la interlengua.» (Jeanneret & Py, 2002, p. 40).

Los autores distinguen tres procedimientos: la recuperación de lo que dice el hablante nativo (de la misma manera que con las SPA léxicas); su reformulación, es decir las sustituciones léxicas de una misma construcción que re-envían a un esquema sintáctico (esto difiere de las SPA léxicas donde hay una inserción de un lexema estabilizado en un nuevo contexto), y finalmente el procedimiento de completar lo que el hablante nativo dice. Estas observaciones coinciden con la definición de los esquemas semántico-sintácticos propuestos en el cuadro de la adquisición en L1. Sin embargo, los estudios sobre la adquisición de la L2 se circunscriben todavía a la identificación de los esquemas sintácticos en la interacción inmediata, en el límite de una secuencia y no van más allá.

4.3. **Para un análisis ampliado y longitudinal del corpus de interacción entre alumno y adulto**

Observar una estabilización en la apropiación de una estructura sintáctica implica tener en cuenta la integralidad de un corpus, y en la medida de lo posible, la reutilización eventual de esta estructura en los corpus siguientes. Así, en el corpus de Ali, un niño senegalés de 9 años, recientemente llegado a Francia con un conocimiento básico de la lengua fran-

cesa, es posible observar en varios momentos de la conversación recuperaciones de núcleos verbales sin los pronombres sujetos. Al inicio del registro, Ali retoma el verbo «conocer», enunciado por el adulto en la segunda persona, pero el pronombre permanece amalgamado al verbo con un tiempo diferente (pasaje del imperfecto al presente) y se introduce la modalidad negativa:

(6)

Adulto – *et regarde maintenant tu as l'air très étonné tu avais jamais vu un magnétophone comme ça* ***tu connaissais ça*** ? (Mira ahora pareces asombrado tú nunca habías visto un magnetofón como ese, ¿lo conocías?)

Ali – *non* ***tu connais pas*** (No tú no conoces)

Adulto – ***tu connais pas*** *?* (¿Tú no conoces?)

Ali – *oui* (sí)

Paralelamente, el niño puede retomar de manera idéntica lo que enuncia el adulto para pedirle una confirmación. El adulto interpreta el enunciado del niño como una pregunta que se dirige a él:

(7)

Adulto - comment ? *(¿Cómo?[El adulto pregunta el nombre de la ciudad en Senegal]*

Ali - Ghnimi

Adulto - Ghnimi

Ali - oui *(Sí)*

Adulto - ah **je connais pas** *(Ah, no conozco)*

Ali - *[rire-]* **je je connais pas ?** *(¿Yo yo no conozco?)*

Adulte - non *(no)*

A lo largo del diálogo, Ali no transforma la primera persona («yo») en segunda («tú») para interrogar al adulto, pero se observa una cierta evolución en el habla del niño, porque integra otro verbo, «avoir» (tener,haber), con una modalidad negativa, para expresar el sentido de saber/ conocer:

(8)

Ali - mais il y a pas de japonais de son japonais *(pero no hay japonés, sonido japonés)*

Adulto - en japonais *(En japonés)*

Ali - moi je moi **je l'a pas japonais** *(Yo… yo… yo no lo tengo japonés)*

Adulto - ah non moi **je sais pas le japonais je connais pas le japonais** Ali hein *(Ah, no sé japonés, no conozco el japonés, Alí)*

Ali - le chinois ? *(¿El chino?)*

Es bastante raro poder observar una apropiación que se acerque a la estabilización / dominio en un mismo corpus. La observación a lo largo del tiempo es por tanto indispensable. Tomemos por ejemplo la construcción del discurso indirecto en los 24 primeros registros de Shanon, entre los 5,6 años y los 6,3 años. Esta construcción supone también una transposición de las personas (no sólo la simple reversibilidad de las instancias enunciativas sino también la toma de distancia en 3ª persona). Shanon tiene como L1 el tamil y aprende el francés en la escuela, en el marco de su escolarización en Francia desde hace 2 años. En los 4 primeros registros, la ausencia de discurso indirecto en el niño correlaciona con un solo empleo en el adulto (*Magalí dice que ella es divertida)*. En los registros 5 a 10, varias proposiciones del adulto dan lugar a la verbalización de intentos y de recuperaciones del niño. En un primer momento, los casos de discurso indirecto aparecen en los enunciados del adulto como reformulación de un enunciado precedente del niño, pero integrando el discurso indirecto:

(9) Registro 6 (5;11)

Sh19- après t(u) as/ t(u) as euh bien bagarré les/ le/ le nours et le/ et le heu *(Después tu has luchado bien el noso y el … y el…)*

A20- Christophe dit au chien qu'il a bien joué avec l'ours et le panda *(Christophe dice al perro que el jugó bien con el oso y el panda)*

Luego aparecen, en interacción deferida en el mismo corpus o en corpus siguientes, intentos de discurso indirecto en los enunciados del niño, que se manifiestan por la inserción de discurso directo después de «decir que»:

(10) Registro 6 a 10

Sh28- i(l) dit que que tu vas faire la douche (registro 6) *(Dijo que te vas a duchar)*

Sh1- la mère il a dit que euh t(u) as bien dormi ? *(la madre dijo que dormiste bien)*

Sh6- je veux que les/ Christophe i(l) dit que/ que viens on va manger *(Quiero que Christophe diga que viene, vamos a comer)*

A10- il lui dit d'aller manger (registro 9) *(le dice que vayan a comer)*

Sh16- euh le chien dit que s'il te plaît je peux bagarrer vec/avec toi ? (Registro 10) *(el perro dice que si por favor puedo pelear contigo)*

En los registros 11 a 19, una sola proposición del adulto implica una respuesta idéntica en el ejemplo 11:

(11) Registro 15 (6;1)

A10- elle dit que Pilou a disparu *(Dice que Pilou desapareció)*

Sh11- i(l) dit que Pilou a disparu *(Dice que Pilou desapereció)*

Una recuperación de la producción del discurso indirecto en el adulto recupera la verbalización del niño. En el corpus 20 a 24 se observan 2 sistemas de imbricación: dos intentos (Sh8/Sh10) conjuntamente con recuperaciones canónicas del discurso indirecto (Sh9).

(12) Registro 20 (6; 3)

Sh8- i(l) dit à maman que euh ma / mes piles i(ls) sont i(ls) marchent pas du tout *(Le dice a mamá que mis pilas no funcionan para nada)*

A8- oui il dit que les piles ne marchent pas *(sí, dice que las pilas no funcionan)*

Sh9- i(l) dit à maman que les piles i(ls) (=elles) marchent pas *(Le dice a mama que las pilas no funcionan)*

Sh10- e(lle) dit que voilà ! J(e) vais/ je vais appuyer trop fort *(Dice que ¡eso es! voy a apoyar demasiado fuerte)*

Las zonas potenciales de adquisición de una estructura se encuentran en distintos momentos en el tiempo y ligados a diferentes contextos y co-textos, en función de las ofertas lingüísticas del adulto. Esta observación tiene consecuencias en las prácticas didácticas.

5. EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA SEGUNDA EN EL CONTEXTO ESCOLAR: EL DOCENTE COMO HABLANTE EXPERTO

Cuando el niño entra a la escuela, posee ya una competencia lingüística y una competencia comunicativa en su primera lengua. Es necesario, entonces, que el docente se plantee la cuestión de la influencia (o al menos de la articulación) de las modificaciones de la interlengua en una posible re-estructuración de la L1. No se trata de calcar el aprendizaje de una L2 en el proceso de adquisición de la L1, sino que «la pedagogía de las interacciones, que hace referencia al modo de adquisición de la L1, y en particular al rol fundamental de la relación estructura/función, es compatible con el de la L1 y posee la ventaja indiscutible de confrontar al alumno con el objeto de aprendizaje (la lengua meta tal como se manipula en el plano pedagógico) (Gaonac'h, 1991, p. 198).

Pero será necesario también que el docente se plantee la cuestión de su rol como posible interlocutor experto en el aprendizaje de una L2. El aprendizaje de la lengua implica un proceso lingüístico-cognitivo complejo que no reside en la «palabra» o en «la oración» repetidas fuera de contexto o aprendidas de memoria, sino en la utilización creativa de múltiples combinaciones de elementos de una lengua, que tienen un sentido en el discurso y se inscriben en una relación dialógica. Asimismo, la finalidad del andamiaje no es la enseñanza sino la ayuda para el desarrollo.

> *«El rol del docente es ante todo apoyar activamente el desarrollo de la interlengua y no enseñar contenidos lingüísticos nuevos más o menos independientes de las experiencias lingüísticas reales de los alumnos (...) [el docente] ya no es sólo un organizador de los intercambios, que desaparece una vez que el dispositivo está configurado, sino que se convierte en un especialista en comunicaciones exolingües, que debe conocer dónde, cuándo y cómo intervenir eficazmente en los intercambios, para apoyar el proceso de segmentación, extracción, almacenamiento y recuperación de datos.» (Matthey, 2000, p. 130).*

Las modalidades de interacción que se observan en las clases, ¿corresponden a este tipo de andamiaje experto?

6. LAS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS: EL EJEMPLO DE LAS ESCUELAS DE LA MISIÓN LAICA FRANCESA EN NORTEAMÉRICA

Las escuelas internacionales de la Misión Laica Francesa (MLF) son escuelas primarias y secundarias donde la enseñanza se hace en francés, con docentes francófonos (entre un 40% y 60% del tiempo escolar), y en inglés, con docentes anglófonos (entre un 40% y 50% del tiempo escolar). En ciertas escuelas, existe una tercera lengua de enseñanza (especialmente el español) que representa entre un 10% y un 20% del tiempo escolar.

Estas escuelas reciben niños de contextos socio-económicos favorecidos, incluso a veces provenientes de la discriminación positiva, que se integran en un proyecto plurilingüe. Los alumnos pueden llegar a la escuela al final del primer ciclo (escuela infantil) o más tarde (incluso al final de la primaria). En la mayoría de los casos, los niños son bilingües francés –inglés, y los perfiles de los alumnos son diversos:

– El inglés es L1 (ambiente familiar y social) y el francés L2 (lengua de escolarización)
– El francés es L1 (ambiente familiar) y el inglés L2 (contexto y lengua de escolarización)
– El francés y el inglés son lenguas del contexto familiar y las lenguas de escolarización (bilingüismo más o menos equilibrado).

En estas escuelas, los coordinadores pedagógicos y los docentes identificaron dificultades persistentes entre los alumnos anglófonos en el dominio de la L2 (el francés), incluso para los niños que asisten a la escuela desde la educación inicial, dificultades sobre todo manifiestas en el aprendizaje de la producción escrita. Para intentar descubrir las razones de este problema, una primera observación de las clases (educación inicial CM2) se focalizó en las interacciones llevadas a cabo por las maestras. La observación de clases en las escuelas de la MLF mostraron un docente cercano a una concepción clásica del aprendizaje (Meirieu, 1987). Esta enseñanza consiste principalmente en:

– Un «baño de lengua» colectivo, cualquiera sea el perfil de los alumnos;
– Un habla omnipresente y prácticamente unidireccional (del maestro al alumno).
– Una oralidad generalmente limitada a la recepción (a través de la escucha de lo que produce el docente). La producción concierne bien a

la lectura en voz alta, bien al tratamiento de pequeñas unidades lingüísticas (fonéticas, morfosintácticas, léxicas) en particular repeticiones en eco de palabras o frases aisladas.

– La evaluación de las producciones del niño atañe a formas aisladas y no al discurso, aborda el nivel actual o efectivo y no el nivel potencial del aprendizaje lingüístico.

La observación más precisa de las preguntas y de las intervenciones lingüísticas de los docentes dirigidas a los alumnos pone en evidencia el hecho de que el modelo no está orientado a la ZDP. Si existe una adaptación, no es siempre consciente y corresponde a formas puntuales y no a la evolución de los esquemas del niño.

Así, en el diálogo siguiente entre un alumno anglófono (E., 6 años) y una docente (A), se advierte que el adulto se apoya en un procedimiento de imitación-repetición para conducir al niño a producir el verbo «savoir» (saber) en la primera persona con una modalidad negativa, fuera de contexto. El adulto le da al niño el modelo del sistema verbal en la primera persona, no le ofrece la experiencia de la reversibilidad de pronombres de persona:

(13)

E1- moi /e/ pas /save/ ça *(Yo no «sabéis» eso)*

A1- moi je ne sais pas *(Yo no sé)*

E2- moi /e/ pas /save/ ça *(Yo no «sabéis» eso)*

A2- moi je ne sais pas *(Yo no sé)*

E3- moi je ne sais pas *(Yo no sé)*

El niño retoma la producción del adulto de manera idéntica (E3), lo que pone en evidencia cierta capacidad del niño para reproducir un orden sintáctico de los elementos. Sin embargo, es necesario plantear la cuestión del anclaje de este aprendizaje y de su apropiación: ¿cuál es la reutilización en otros contextos?, ¿Cuál es la comprensión del sistema de pronombres en francés? En efecto, en este ejemplo, el adulto no propone el par *je/ tu* (yo/ tú), y la ausencia de transposición de personas podría considerarse como un freno para comprender el funcionamiento de las relaciones enunciativas.

Otro diálogo entre un alumno anglófono (E, 6 años) y una docente (A), que tiene lugar durante el desarrollo de una tarea de clasificación de cartas

numeradas, muestra mejor cómo las ofertas del adulto para la construcción del comparativo *« plus (petit) que »* («más pequeño que») conducen al niño a producir primero ensayos de esta forma (E2) y luego recuperaciones inmediatas pero no idénticas, en un contexto próximo (E3):

(14)

A1- pourquoi tu l'as mis là ? *(¿Por qué la pusiste allí?)*

E1- parce que c'est petit *(Porque es pequeña)*

A2- parce que c'est plus petit très bien (…) plus petit que quoi ? *(Porque es más pequeña, bien (…)¿más pequeña que qué?)*

E2- parce que c'est plus petit *(porque es más pequeña)*

A3- très bien plus petit que 5 (…) *(muy bien, más pequeña que 5…)*

A4- 3 est plus petit que 4 *(3 es más pequeño que 4)*

L'enfant pose la carte n°1 (El niño apoya la carta n° 1)

A5- pourquoi tu l'as mis là ? *(Por qué la pusiste allí?)*

E3- parce que c'est plus petit que 2 *(Porque es más pequeña que 2)*

A6- très bien *(muy bien)*

Posteriormente, el intento del niño de extender esta construcción «más… que» a otro adjetivo «grande» (ensayo inmediatamente reformulado por el adulto) indica la posible re-contextualización del esquema sintáctico:

(15)

E- 3 est plus grand 2 *(3 es más grande 2)*

A- 3 est plus grand que 2 *(3 es más grande que 2)*

Esta interacción permite al alumno elaborar un inicio de la construcción «más…que». No obstante, para que haya un verdadero aprendizaje, sería necesario que el docente pudiera también asegurar que esta construcción se inserta a largo plazo en una red más amplia de formas comparativas («menos que», «igual que», etc.) empleadas en contexto. Esto requeriría de parte del docente un trabajo reflexivo sobre las formas gramaticales producidas por los niños y su evolución en el tiempo.

7. NECESIDAD DE INICIAR UN PROCESO DE REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA

Una tesis (Chaponot, 2008), cuyo trabajo de campo se desarrolló en una escuela de la MLF en los Ángeles, había planteado la cuestión de los factores no lingüísticos del aprendizaje de una L2 en la escuela, en particular aquellos factores que se refieren a lo individual y lo contextual. El estudio mostraba particularmente los determinantes socio-culturales (el origen socioeconómico y cultural de los alumnos, el nivel de aculturación), las condiciones de enseñanza (interacción docente-alumnos, cantidad de alumnos en la clase, material disponible) y los factores individuales (aptitud, motivación, necesidades lingüísticas, edad, sexo, personalidad, estrategias…). Para completar este trabajo, parece necesario considerar el componente lingüístico, que conduce a confrontar reflexión teórica y prácticas de clase para retornar a la cuestión fundamental del proceso de aprendizaje del lenguaje: ¿Qué significa aprender a hablar?, ¿Qué significa dominar una lengua?, ¿Cuál es el rol del docente en este aprendizaje?

Cuestionarse sobre la adecuación de las prácticas supone, para el docente, elaborar un conocimiento explícito del funcionamiento y de la estructura de la L2. Para la oralidad, esta «concienciación» pasa por el registro y la transcripción de datos, especialmente para identificar los ensayos de los alumnos. Estos ensayos (o «errores» según la terminología de Py) son el signo de un aprendizaje que está en proceso de construcción y sobre el cual el docente podrá apoyarse:

> «El error constituye la herramienta del alumno, así como la del docente y la del lingüista. Asegura al docente un feedback, le informa sobre el trayecto ya recorrido por el alumno y lo que tiene aún que completar en la lengua meta. Para el lingüista, es un medio de acceso al sistema intermediario del alumno, a las hipótesis que efectúa sobre el sistema. En este sentido, los errores aparecen como índices de una construcción psicolingüística, es decir de una actividad operatoria del sujeto que aprende» (Py & Berthoud, 1993, p. 58).

Esto implica la transición de la observación de prácticas a la implementación de un proceso reflexivo sobre estas prácticas, que puede basarse en una investigación-acción-formación.

REFERENCIAS

Achard-Bayle, G. (2009). Review of *Cognitive Linguistics Current Applications and Future Perspectives*, G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, F. J. Ruiz de Mendoza Ibañez (Eds), *Book Reviews Cognitive Linguistics*, 20-2, 448-470.

Benveniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale. Paris: Gallimard.

Berthoud, A.-C. & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne: Peter Lang.

Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: P.U.F.

Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.

Canut, E. (2001). *Evolution de la syntaxe et de l'ancrage énonciatif dans des narrations d'enfants de moins de 6 ans*. Villeneuve d'Ascq: Presses du Septentrion.

Canut, E. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. CRDP d'Amiens: Scérén.

Canut, E. (2012). *L'acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant*. Un processus interactionnel. Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du langage (non publiée). Université Stendhal - Grenoble 3.

Canut, E. & Vertalier, M. (2009). *L'apprentissage du langage: une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Paris: L'Harmattan.

Céfaï, D. (1994). Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique. *Raisons pratiques : épistémologie, sociologie, théorie sociale*, 5. 105-128.

Chaiklin, S. (2009). La place de la Zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Eds), *Vygotski et l'éducation. Apprentissages, développement et contextes culturels* (pp. 33-57). Paris: Retz.

Chaponot, E. A. (2008). *A need for context: understanding the second language learning process*, Ph.D, University of Southern California.

Clark, E. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dabène, M. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris:Hachette.

Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Do Carmo, O. (1987). Le bilinguisme à l'âge préscolaire chez l'enfant de migrant. La langue L1 a t-elle une influence négative sur l'acquisition du français (L2) ? » In L. Lentin (Ed.), *Recherches sur l'acquisition du langage I* (pp. 99-119). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Editions Universitaires Fribourg Suisse.

Gallaway, C. & Richards, B. (1994). *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris: Belin.

Guillaume, P. (1927). Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant. *Journal de Psychologie,* 25ème année, 1, 1-25.

Hudelot, C. & Vasseur, M.-T. (1997). Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? *CALaP*, 109-135.

Jeanneret, T. & Py, B. (2002). Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle. In D. Véronique & F. Cicurel, *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 37-51). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherches sur l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 127-157.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon press.

Karnoouh-Vertalier, M. (1999). What works in adult-child dialogues for language learning. Ways on working on it. Communication presented at *the 7th International Congress of the International Association for Dialogue Analysis*. Birmingham: England.

Lentin, L. (1998/2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris: E.S.F.

Lentin, L. (1997). Acquisition du langage et apprentissage de deux ou plusieurs langues. *L'Acquisition du Langage Oral et Ecrit*, 38, 5-14.

Lentin, L. (1990). La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage. In N. Catach (Ed.), *Pour une théorie de la langue* écrite (pp. 113-122). Paris, C.N.R.S.

Lentin, L. et al. (1984). *Recherches sur l'acquisition du langage*. Vol. 1. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Lentin, L. (1975). Problématique de l'acquisition de la syntaxe chez l'enfant. *Langue Française*, 27, 14-23.

Lentin, L. (1973). Interaction adultes-enfants au cours de l'acquisition du langage. Un exemple: Etude contrastive du langage de deux enfants entre 3 et 4 ans et de celui de leurs parents (milieux socio-culturels différents). *Etudes de Linguistique Appliquée*, 9, 9-50.

Lentin, L. (1971). Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 4, 7-52.

Mattey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Peter Lang.

Matthey, M. (2000). Processus d'acquisition et construction des connaissances : un point de vue interactionniste. *Notions en questions*, 4. Paris: ENS Edition.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris: E.S.F.

Nelson, K. E., Welsh, J. M., Camarata, S. M., Tjus, T. & Heimann, M., (2001). A rare event transactional model of tricky mix conditions contributing to language acquisition and varied communicative delays. In K. E. Nelson, A. Aksu-Koç & C. E. Johnson (Eds), *Children's language*, Vol. 11 (pp. 165-195). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nicolas-Jeantoux, C. (1980). *Juliette apprend à parler entre 12 et 24 mois*. Paris, Masson.

Noyau, C. (Ed.). (2007). *Appropriation du français et construction de connaissances via la scolarisation en situation diglossique*. Actes du colloque international, Université Paris – X Nanterre, Février 2005.

Nonnon, E. (1991). Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse. *Enfance*, 4, 335-354.

Ochs, E. & Schieffelin, B. (1995). The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. In P. Fletcher & B. Mac Whinney (Eds), *The Handbook of Child Language* (pp. 73-94). Oxford: Blackwell.

Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.

Pujol, M. & Véronique, D. (Ed.) (1991). L'acquisition d'une langue étrangère : recherches et perspectives. *Cahier de la section des Sciences de l'éducation : Pratiques et théories*, 63.

Py, B. (2002). Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence microsyntaxique. *Marges linguistiques*, 4, 48-55.

Py, B. (1995). Interaction exolingue et processus d'acquisition. *Cahiers de l'ILSL,* 7, 159-176.

Py, B. (1995). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 17, 147-161. Réédition 2004 In *LAL*, 127-138.

Py, B. (1975). A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 22, 45-55. Réédition 2004. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore et Serra (Eds), Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés. *LAL* (pp. 13-23). Paris: Crédif/Didier, 2004.

Veneziano, E. (1997). Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage. *CALaP*, 15, 93-108.

Volochinov/Bakhtine M., 1929/1977, *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique, Minuit*, Paris.

Vygotsky, L. S. (1934/1997). *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press. Traduction française 1985 (F. Sève): *Pensée et langage*. Paris: Messidor, Editions sociales.

Vygotsky, L. S. (935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge préscolaire. In J. P. Bronckart & B. Schneuwly (Eds), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé.

Wallon, H. (1945/1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: P.U.F.

La escritura precoz de autobiografías lingüísticas en español y catalán: qué dicen los alumnos y cómo lo dicen

Paulina Ribera y Adela Costa
Universitat de València

La necesidad actual de educar a los alumnos para que aprendan diversas lenguas requiere el conocimiento de lo que sucede en la práctica del aula. Nos propusimos estudiar textos escritos por alumnos que hablasen sobre su experiencia vital en relación con las lenguas en una sociedad multilingüe como la nuestra, así como sus logros y dificultades en las producciones escritas, considerando que el estudio de las características de dichos textos junto con la comprensión del punto de vista de los estudiantes en su relación con las lenguas podía resultar de utilidad para plantear una enseñanza de lenguas más eficaz y que propugna la valoración de la diversidad lingüística. Así pues, se trataba de indagar: 1) qué dicen los alumnos sobre su experiencia en relación con las lenguas y 2) cómo lo dicen, con el propósito de conocer de una manera precisa cuáles son sus necesidades al aprender a escribir y, por lo tanto, qué es aquello que requiere una mayor atención del profesorado en la enseñanza de la escritura. La autobiografía lingüística constituye un género textual adecuado para tal fin: así, la tarea de escritura que nuestros estudiantes llevaron a cabo se articuló en torno a la escritura de una «autobiografía lingüística» o «historia lingüística».

Esta investigación se realiza con estudiantes de distintos niveles educativos, a saber, 2º y 6º de educación primaria, 4º de educación secundaria y universidad (2º de Magisterio), y en distintas lenguas (catalán, español e inglés), todo ello con el propósito de contrastar los datos obtenidos en los diversos grupos. Dentro de este marco, nos referiremos a una parte de la investigación, la que estudia la escritura de los alumnos de 2º de primaria en dos lenguas (valenciano y castellano)[8] en relación con las ideas que emergen sobre sus representaciones sociales y con las características de su escritura, es decir, para observar qué dicen y cómo lo dicen. Los objetivos se concretan en:

[8] Utilizamos, como equivalentes a los términos catalán y español, las denominaciones valenciano y castellano, que son los empleados en nuestro sistema educativo.

1. Conocer las representaciones de los alumnos sobre la sociedad multilingüe en la que se encuentran inmersos y sobre la educación plurilingüe que están recibiendo, sobre sus aprendizajes lingüísticos y sobre las actitudes generadas en ellos a partir de estas experiencias.
2. Teniendo en cuenta la temática y el punto de vista desde el cual organizan sus producciones, estudiar las características de la escritura tanto en los aspectos vinculados al código como en los aspectos discursivos.
3. Observar las similitudes y diferencias presentadas en los textos en valenciano y en castellano.

La autobiografía es un género textual que, como ámbito social de comunicación, se refiere a la documentación y memorización de acciones humanas y, en cuanto a las capacidades lingüísticas dominantes, consiste en relatar experiencias vividas situadas en el tiempo (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001a, 2001b; Dolz, Gagnon y Toulou, 2008). Con el término *autobiografía lingüística*, en tanto que variante temática del género autobiográfico, nos referimos al tipo de escritura en el cual el autor relata los acontecimientos relacionados con su experiencia sobre las lenguas: cómo las ha aprendido, dónde, cuántas conoce, cómo las valora, etc. (Romera Castillo, 1981; Lejeune, 1996). Se trata, pues, de que el enunciador revise su trayectoria vital en relación con un tema específico como es la relación individuo-lenguas, mostrándonos su visión sobre las mismas.

En relación con el primer objetivo, qué dicen los alumnos, se esperaba, como se comprobó a lo largo del análisis, que los temas que caracterizaran los escritos pudiesen organizarse en categorías estrechamente relacionadas entre sí según la idea de Jodelet (1989) de que las representaciones sociales no solamente se cristalizan en las conductas de los individuos, sino que también son vehiculadas por los discursos, y a la observación de Perrenaud (1997) de que estas no funcionan de manera aislada, sino que se organizan en redes que se hacen patentes en el discurso, es decir, están vinculadas tanto a sistemas de pensamiento más amplios, ideológicos y culturales, como al estado de conocimientos científicos, y también a la condición social y a la esfera de la experiencia privada y afectiva de los individuos.

Con respecto al concepto de representaciones sociales nos remitimos a Moscovici (1961/1976) quien, en el inicio de los años 60 y desde el campo de la psicología social, toma el término del sociólogo Durkheim (1947). Moscovici define las representaciones como sistemas de valores, ideas y prácticas cuya función es doble: 1) que los individuos dispongan de ellos para orientarse en el medio social y material y controlarlo; 2) que estén al

alcance de los miembros de una comunidad como medio para sus intercambios y como código para nombrar y clasificar los diferentes aspectos de su mundo, de su historia individual y colectiva. Las representaciones hacen que el mundo sea lo que nosotros pensamos que es o debe ser.

Jodelet (1989) avanza en la definición del concepto y explica las representaciones como saberes elaborados y compartidos socialmente, con un sentido práctico y que participan en la construcción de una realidad común a un conjunto social: son fenómenos complejos que las personas fabricamos para ubicarnos y orientar nuestras acciones respecto de los otros seres humanos. Según la autora, es un tipo de conocimiento espontáneo, ingenuo, que se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, los conocimientos y los modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos mediante la tradición, la educación y la comunicación social. El saber de las representaciones como saber de sentido común, no se construye a partir de la nada, en un vacío social, sino que se construye dentro de la praxis, y de la praxis discursiva inmersa en la sociedad.

Como indica Perrenaud (1997) las representaciones, en la medida en que no son una imagen reflejo de la realidad sino una interpretación de un objeto de la realidad, tienen necesariamente un carácter subjetivo y presentan siempre un desajuste con su referente. La misma idea explicó Develay (1992) diciendo que las representaciones son una «teoría personal» del sujeto que puede situarse a más o menos distancia del concepto. Las representaciones son piezas esenciales de nuestra epistemología, al menos en lo concerniente a nuestro conocimiento del sentido común (Mannoni, 1998).

Según Perrenaud (1997), las representaciones son interpretaciones que tratan de hacer inteligible, con unos medios u otros, un mundo que, si no, peligraría de escapársenos. Hay que distinguirlas del saber denominado *sabio*, que es producido por especialistas o científicos. Podemos inferir que uno de los objetivos prácticos de las representaciones consiste en hacer familiar lo desconocido, con la finalidad de reducir la distancia con respecto a lo conocido.

Como ya hemos mencionado, las representaciones no solamente se cristalizan en las conductas sino que también son vehiculadas por los discursos (Jodelet, 1989). Por eso es interesante analizar el discurso de las personas sobre el tema que se desea estudiar. En nuestro caso tratamos de comprender las ideas de los alumnos que emergen a través de la escritura de sus autobiografías lingüísticas, lo cual permitirá comprender su punto de vista y tenerlo en cuenta. Diversos grupos de investigación de nuestro entorno han desarrollado también

estudios sobre el pensamiento de los alumnos en relación con el multilingüismo (Cambra y Fons, 2006; Costa y otros, 2008 y 2009; Clerc y Cortier, 2008).

Por lo que se refiere al segundo objetivo del estudio, cómo expresan sus ideas los alumnos, es necesario partir de las características del género textual propuesto. La autobiografía constituye básicamente un texto narrativo que se organiza como una estructura temporal (Adam, 1992; Werlich, 1976) en torno al presente de la enunciación, el cual sirve como eje para articular los hechos del pasado o las proyecciones futuras. Tiene como marcas lingüísticas predominantes (McCarthy, 1998):

– La presencia de la 1ª persona del singular (el *yo enunciador*).
– El presente como tiempo de la enunciación (*yo sé*, *yo recuerdo*, *yo creo*), con incursiones en el pasado (*en aquel tiempo, hice*, etc.), y relaciones entre el *antes* y el *ahora*.
– La articulación sintáctica en torno a la narración (estructuras temporales) y a la justificación (*construcciones de causalidad,* en sentido amplio, Gutiérrez Ordóñez, 2002) y la presencia de conexión temporal y de todos los tipos de conectores de explicación o justificación (causal-consecutivo, concesivo, adversativo, etc.).
– La presencia de la subjetividad observable a través de la modalización (Gutiérrez Ordóñez, 2002).

Las marcas lingüísticas caracterizadoras de un género textual nos permiten observar la relación entre lo que se quiere expresar (en este caso, entre el individuo y las lenguas) y la manera de hacerlo. Así pues, dichas marcas permiten establecer la relación existente entre las experiencias lingüísticas de los alumnos y las estrategias verbales específicas que adoptan para ello, como el orden o la jerarquía que establecen en la presentación de los acontecimientos, el tono que adoptan, etc. Todos estos aspectos son de gran interés a la hora de explorar la conexión entre lo que dicen y cómo lo dicen y, por tanto, relevantes para evaluar sus capacidades en relación con la escritura. Cabe resaltar las aportaciones de Gili Gaya (1972) sobre las marcas lingüísticas en el lenguaje infantil y adolescente.

1. METODOLOGÍA: RECOGIDA DE DATOS Y CRITERIOS PARA SU ANÁLISIS

Los textos que han constituido la base del estudio proceden de dos grupos de alumnos de un mismo colegio, ubicado en la ciudad de Valencia, que si-

guen programas oficiales diferentes. Uno de estos es el PIL (Programa de Inmersión Lingüística), que en 2º de educación primaria tiene el valenciano como única lengua vehicular[9]; a este grupo, formado por 25 alumnos, pedimos la escritura de la autobiografía lingüística en valenciano. En el otro, el PIP (Programa de Incorporación Progresiva), el castellano es la lengua dominante y al valenciano se le dedica un tiempo desde el inicio de la educación infantil; este grupo, con 20 alumnos, nos proporcionó los textos en castellano.

Formulamos una consigna concreta y detallada (cuadro 1) con el objetivo de que los alumnos tuvieran muy claro lo que debían escribir. La facilitamos por escrito a las maestras, quienes la debían comunicar oralmente a sus respectivos grupos. Para que la tarea tuviera sentido era importante que hubiese un destinatario; por esto las profesoras debían explicar a los alumnos que los textos eran para nosotros, profesores de los estudiantes de Magisterio, de los futuros maestros, que estábamos interesados en conocer lo que ellos pudiesen decir sobre el tema.

Cuadro 1. **Consigna para educación primaria**

Formulación de la tarea

El profesor explica a los alumnos el contenido del texto a escribir. Les indica que deben referirse a su historia lingüística. Se trata de reflexionar sobre las lenguas que conocen y comentar lo que saben sobre ellas, cómo las han aprendido, cómo valoran estos aprendizajes. Para guiar a los alumnos el profesor introduce, en forma de lluvia de ideas, las cuestiones que deberían comentar. Además, habla de su propia biografía lingüística como ejemplo. Si es posible, se registra la intervención del profesor.

El profesor explica la tarea a los alumnos:

«Queremos que nos contéis vuestra historia lingüística, es decir, que nos digáis qué lenguas sabéis, cuándo las habéis aprendido, dónde las habéis aprendido… Si conocéis personas que hablan otras lenguas diferentes y cómo podéis comunicaros con ellas… Si os gustaría aprender más lenguas y por qué... El título será «Mi historia lingüística». Podéis comenzar escribiendo vuestro nombre y explicando cuál es la lengua que habláis en casa, lo que sabéis de otras lenguas…»

[9] En este programa los alumnos son mayoritariamente de familias que hablan castellano, lengua que, en el aula, se introduce en 3º de educación primaria.

En cuanto a las representaciones sociales, para analizar los datos tomamos como referencia las categorías que hallamos en el estudio realizado en la investigación más amplia[10] (cuadro 2).

Cuadro 2. **Categorías y subtemas de representaciones emergentes de la totalidad de los grupos**

Qué dicen sobre las lenguas que saben y sobre el uso que hacen

- Referencia a las lenguas que saben y al conocimiento que tienen de ellas
- Lengua que más usan y ámbitos de uso
- Referencias a los aspectos en los que son competentes y a aquellos en que no lo son
- Referencias a lo que es importante saber de una lengua
- Beneficios cognitivos del bilingüismo / relación entre lengua y pensamiento

Qué dicen sobre su aprendizaje

- Cuándo han aprendido
- Cómo han aprendido
- Por qué han aprendido
- Con quién han aprendido
- Dónde han aprendido
- Cómo se inician en las lenguas
- Sentimientos positivos/negativos hacia el aprendizaje de lenguas y su proceso
- Facilidad/dificultad para aprender lenguas
- Interés por aprender

[10] Para determinar el conjunto de categorías en la investigación amplia, tuvimos en cuenta los objetivos de la investigación y el marco teórico, lo cual nos daba pistas sobre lo que podíamos buscar. A partir de estas hicimos una búsqueda detallada en los textos que constituyen el corpus (primaria, secundaria, universidad). El procedimiento consistió en ir tomando nota de las expresiones (ideas) que podían ser indicio de lo que pretendíamos explicar. Dichas expresiones o ideas fueron conformando una relación acumulativa que emergía de los textos. A cada una de las ideas, o ideas clave, le dimos una denominación que reflejaba su contenido. Se configuró así una lista de categorías que después se ordenó por temas. Posteriormente, en el proceso de análisis de los datos, que se haría de acuerdo con esta lista de temas y categorías, se trataba de rastrear en cada uno de los textos las ideas clave que aparecían y de tomar nota de ellas. A la luz de lo que pudiera emerger en este proceso, la lista de categorías podría variar en función del análisis de los datos. En todo caso, este esquema permitió observar la presencia destacada de ciertos núcleos de contenido o temas que se agruparon en las categorías y subtemas detallados en el cuadro 2.

Qué dicen sobre cómo les han enseñado las lenguas

- Referencias a cómo se enseñan las lenguas
- Referencias al nivel educativo en el que se enseñan

Qué dicen sobre el entorno en el que viven

- Referencias al entorno multilingüe o monolingüe
- Referencia a compañeros y a otras personas que hablan otras lenguas
- Reconocimiento de dificultades o posibilidades de comunicarse cuando se hablan lenguas distintas

Qué dicen sobre la funcionalidad de las lenguas

- Para qué sirven
- Cuáles querrían aprender y por qué
- Referencias a la necesidad de saber lenguas en la sociedad actual
- Valoración explícita del plurilingüismo, del hecho de ser plurilingüe
- Referencias a lo que es importante saber de una lengua

Qué dicen sobre algunos temas sociolingüísticos

- Apreciación/menosprecio de una lengua
- Alusiones a la diversidad lingüística y valoraciones positivas o negativas
- Cualidades de las lenguas
- Vinculación de la lengua al territorio
- Deseo de conocer otras culturas
- Relación entre lengua y cultura

A partir de la lista de categorías y subtemas, analizamos los textos de los alumnos de los dos grupos (PIP y PIL) de 2º de educación primaria para buscar las ideas clave que se manifestaban. En cada categoría analizamos los textos escritos en valenciano (PIL) y en castellano (PIP) y seleccionamos los datos significativos de cada alumno. Después, teniendo en cuenta las representaciones manifestadas por los niños de cada grupo, comparamos los datos por categorías para llegar a las conclusiones.

Respecto al análisis de los aspectos lingüísticos y discursivos de las producciones escritas, tomamos como referencia la propuesta de Dolz, Gagnon y Toulou (2008) que nos resultó útil como base, si bien introdujimos algunos cambios para adecuarla a las características de los textos de nuestros alumnos; es decir, a partir de lo que emergía en la lectura de los textos, se-

leccionamos las dimensiones de análisis que resultaban más pertinentes y las ordenamos (cuadro 3). Por razones de espacio, no nos referiremos a aspectos transversales de las producciones escritas como el léxico, la morfología, la ortografía o la grafía.

Cuadro 3. **Aspectos para el análisis de las producciones textuales**

1. Representación general del texto
2. Contenidos temáticos
3. Planificación
   a. Organización de los contenidos
   b. Progresión entre las informaciones conocidas y las nuevas
4. Textualización
   a. Signos de puntuación
   b. Conectores
   c. Marcas enunciativas: dícticos personales, modalizaciones
   d. Tiempos verbales

Como en el caso del estudio de las representaciones, para cada uno de los aspectos del esquema propuesto, analizamos los textos en valenciano y en castellano con la finalidad de observar cómo los alumnos daban forma lingüística y discursiva a sus ideas: los contenidos seleccionados, la manera de ordenarlos y organizarlos, los elementos de cohesión y conexión, los recursos lingüísticos para mostrar su posicionamiento y sus valoraciones… Igualmente, después comparamos los datos significativos extraídos del conjunto de textos de cada grupo.

Un propósito importante de esta investigación fue considerar el estudio del conjunto de los textos de cada grupo. Se trataba de detectar todo lo que pudiera ser significativo en la escritura de los alumnos, aunque sin llegar a la exploración exhaustiva de todo lo que implican las producciones escritas. Hemos sido conscientes de la dificultad de analizar una cantidad importante de textos y de hacerlo desde una visión global, pero, sin embargo, en una primera aproximación hemos querido mantener esta perspectiva con el propósito de detectar los datos más relevantes para poder contrastar las características globales de las producciones escritas de ambos grupos.

2. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

2.1. **Qué dicen los alumnos. Representaciones sociales**

Si bien tomamos como categorías de análisis las correspondientes al conjunto de los textos de los distintos niveles educativos que conformaron el corpus, era de esperar que en el alumnado de 2º de primaria no apareciesen todas las categorías ni todos los subtemas, y así sucedió. Un aspecto relevante, común a los dos grupos PIP y PIL, es que no hay ninguna referencia a la «Enseñanza de lenguas» ni a la «Funcionalidad de las lenguas» que, en cambio, sí tienen presencia en los grupos de niveles educativos superiores. En cuanto a las otras categorías, los resultados son los siguientes:

1. Lenguas que hablan y uso que hacen:

En el grupo PIP todos los alumnos se refieren al castellano como única lengua de uso en su ámbito familiar; por ejemplo:

- *Me llamo Carlos y en mi casa hablamos castellano.*

Se exceptúan algunos casos (9) como este:

- *Mi papá casi abla siempre en valenciano. Mi mama abla en castellano.*

En el grupo PIL, a excepción de 5 alumnos, todos hacen referencia a dos lenguas como mínimo. De ellos, 8 dicen que «hablan» tres lenguas (castellano, valenciano e inglés/francés/búlgaro/árabe). Algunos (4) señalan que con uno de los padres hablan valenciano y con el otro, castellano. Seis alumnos explican que hablan castellano en casa y otros aluden al hecho de que en casa hablan en castellano y en la escuela, valenciano. Las familias de los alumnos del grupo son básicamente castellanohablantes (15) que han tomado la opción de que su hijo esté escolarizado en valenciano.

- *Em dic Silvia. Parle valencià, castellà i anglés.*
- *Em dic Daniel. Parle castellà ala meua casa i valencià al cole.*

2. Aprendizaje de lenguas

En el PIP hay que destacar los siguientes aspectos:

– Hablan de las lenguas extranjeras que quieren aprender en un futuro: sobre todo francés e inglés; en algún caso, otras como el alemán, el argentino, el italiano o el ruso.

– No se refieren al aprendizaje de lenguas en el momento presente, ni en el colegio ni fuera de él; solamente 5 alumnos hablan de los aprendizajes actuales:

  • *Voy a una academia de inglés. En el colegio damos inglés.*
  • *Cuando salgo del cole voy a una cademia a aprender el idioma, ingles.*

– No hay ninguna alusión al aprendizaje del valenciano ni del castellano.

– Los motivos a los que se refieren para el aprendizaje de lenguas extranjeras son sobre todo el deseo de viajar:

  • *De mayor quiero aprender a hablar Francés. Quiero ir de viaje a paris.*
  • *Me gustaria ir a Francia alli ablare ingles*

– Pero también aparecen otros motivos (laborales, culturales, familiares…):

  • *Tanbien me gustaria trabajar en una agencia de viajes, y ay que aprender muchos idiomas.*
  • *Me gustaria leer cuentos en inglés.*
  • *Mi madre Habla Frances poreso me gustaria aprender.*

Respecto a los alumnos del PIL cabe señalar:

– Muy mayoritariamente hacen referencia a los aprendizajes actuales de dos o tres lenguas en el colegio (castellano, valenciano, inglés). En el caso del inglés dicen que lo aprenden en la escuela y fuera de ella.

– No expresan motivos para aprender lenguas. Solamente dos alumnos hablan del deseo de los padres:

  • *…perqué m'ha mare volia que jo estudiara el Valencià*
  • *…per aixo els meus pares volen que estudia Valencià.*

– Algunos manifiestan sentimientos hacia el aprendizaje de lenguas:

  • *Ami m'agrada molt estudiar Castella i no m'agrada estudiar angles.*

– Igualmente en otros casos hablan de la facilidad o dificultad para aprender lenguas:

  • *…se castella i es molt facil pero angles no es gens facil*

3. Entorno en el que viven

En el grupo PIP hay 9 alumnos que hacen referencia a personas que hablan lenguas extranjeras. De ellos, 8 se refieren a personas que «ven por la calle», que no son de su entorno próximo:

- *Cuando voy por la calle veo gente que habla de otro idiomas diferente.*
- *Muchas beces he encontrado a Ingleses, franceses y etc.*

Sólo hay un alumno que se refiere a alguien que le es próximo:

- *Uno de mis amigos abla ingles.*

En el grupo PIL las referencias (14) a las lenguas que hablan las personas de su entorno son frecuentes. Hacen alusiones a amigos, de dentro y fuera de la escuela, que hablan otras lenguas, tanto extranjeras (brasileño, francés, inglés) como castellano y valenciano. Muchos de ellos (7) hablan de una compañera árabe que, cuando llegó a la escuela «nada más hablaba árabe», pero después aprendió valenciano y castellano.

- *I una xiqueta que quan va arrivar asoles sabia parlar es Arap. Pero ara lla sap el castella i el Valencià.*

En cuanto al reconocimiento de dificultades o posibilidades de comunicarse cuando se hablan lenguas distintas, una alumna dice:

- *conec gent de Francia es un pacet difícil entendre als francesos*

Destacan con cierta admiración que aquellos compañeros que al llegar al colegio solamente hablaban la propia lengua (árabe y brasileño), «han aprendido a hablar castellano, valenciano e inglés», lo que manifiestan como una ventaja.

4. Diversos temas sociolingüísticos

El grupo PIP se refiere al deseo de conocer otras culturas vinculándolo al interés por aprender lenguas extranjeras. En cambio, en el PIL mayoritariamente las referencias son para valorar el valenciano; en algunos casos, también el castellano y en uno, el francés.

6.2.2. **Cómo lo dicen. Aspectos discursivos y lingüísticos**

De acuerdo con los ejes de análisis que hemos determinado, los resultados del estudio son los siguientes:

1. Representación general del texto y contenidos temáticos

Tanto en el grupo PIP como en el PIL los textos son pertinentes en relación a la consigna. En ambos, los temas que aparecen siguen las pautas marcadas en la consigna, si bien con algunas variaciones en el orden de su formulación. No obstante, hay dos requerimientos de la consigna a los cuales no responden los alumnos de ninguno de los dos grupos: 1) cómo comunicarse con gente que hable otros idiomas; 2) cuándo y dónde han aprendido las lenguas que saben, es decir, su pasado lingüístico (con alguna excepción).

En cambio, añaden informaciones relacionadas con el tema pero no especificadas en la consigna; por ejemplo, en los alumnos del PIL aparece de manera muy marcada la estima por el valenciano, sea o no su primera lengua. Por otra parte, aparecen también otras informaciones que no tienen relación ni con la consigna ni con la autobiografía lingüística.

Hay diferencias importantes entre los dos grupos en la manera como los alumnos interpretan lo que se les pide que escriban, lo cual ya hemos constatado en el análisis de las representaciones. Los contenidos temáticos, que han quedado reflejados también en dicho análisis, son los siguientes:

En el PIP destacan básicamente tres temas: 1) su primera y única lengua es el castellano; 2) su deseo de aprender lenguas (francés e inglés) en un futuro («cuando sea mayor») y por razones muy prácticas como viajar y conocer otros países; 3) «ven» personas que hablan otras lenguas diferentes de la suya, es decir, no se refieren a personas de su entorno próximo.

Los alumnos del PIL resaltan que: 1) su primera lengua es en algunos casos el valenciano y en otros el castellano, pero casi todos afirman que hablan, conocen o están aprendiendo tres lenguas (valenciano, castellano e inglés); 2) se refieren a algún amigo o familiar que habla una lengua diferente de la suya; 3) se encuentran a gusto con las lenguas que hablan, conocen o están aprendiendo y especialmente manifiestan su aprecio por el valenciano; 4) los niños de otros países mencionan sus lenguas de origen, son conscientes de que las conocen muy poco y (excepto en un caso) les gustaría conocerlas.

Con respecto a estas diferencias en la selección de los contenidos y teniendo en cuenta que la consigna es la misma, cabe pensar en la posible influencia de la forma en que esta ha sido transmitida por las maestras y asimismo la del tipo de experiencias de los alumnos en el aula y en el entorno familiar. Probablemente lo mismo ocurre en las diferencias apreciadas en la planificación de los contenidos.

2. Planificación

Los contenidos temáticos a los que nos acabamos de referir se organizan siguiendo un orden determinado que configura una estructura similar en los textos de los dos grupos. Esta estructura no presenta propiamente partes diferenciadas, sino sólo una sucesión de temas que a veces se articulan con signos de puntuación, a veces con conectores y otras veces ni siquiera se articulan.

Cuadro 4. **Orden de los contenidos temáticos en el grupo PIP**

1º. Título:
- *Mi historia lingüística*

2º. Presentación del enunciador, nombre propio y lengua de la familia:
- *Me llamo Javier y en mi casa hablamos castellano*

3º. Lenguas que quieren aprender y motivos:
- *Mi madre Habla Frances poreso me gustaria aprender*

4º. Lenguas de su entorno (en algunos textos esta parte aparece antes que la anterior):
- *Cuando voy por la calle veo gente que habla de otro idiomas diferente*

5º. Parte final, en la cual los alumnos se refieren a cuestiones distintas como por ejemplo:
– el propósito de aprender lenguas por motivos diferentes:
  - *tanbien me gustaria trabajar en una agencia de viajes, y ay que aprender muchos idiomas*.
– clases de lengua fuera del ámbito escolar:
  - *Cuando salgo del cole voy a una cademia a aprender el idioma, ingles*.
– lenguas que conoce la familia próxima:
  - *Mis paderes solo hablan castellano y entienden el valenciano*.
– informaciones que no tienen nada que ver con el tema:
  - *Los sabados y los domingos me voi a mi pueblo que se llama Alborache*.

Algunos alumnos acaban el texto sin llegar a esta parte final.

Con todo, la organización de los contenidos presenta algunas diferencias entre los escritos de un grupo y otro. En el grupo PIP los escritos de los alumnos son más uniformes: se refieren a los mismos temas y lo hacen en un mismo orden. En el PIL no se da esta uniformidad: los textos tienen una primera parte que sí es muy similar, pero luego se refieren a temas muy variados y en un orden diverso (cuadros 4 y 5).

Cuadro 5. **Orden de los contenidos temáticos en el grupo PIL**

1º. Título:
– *La meua historia lingüistica*

2º. Presentación del enunciador, nombre propio, lenguas que habla y aprende en la familia y en la escuela:
– *Em dic Cristina, estudie el valencià i en ma casa parlem el valencià en clase tenim clase de castellà i tambe d´angles*.

3º. Temas diferentes, que aparecen en unos alumnos u otros:
– Lenguas de casa y de la escuela. Cabe resaltar que se refieren a la vez a las lenguas que hablan en casa y a las que hablan y aprenden en la escuela:
  • *estudie el valencià i en ma casa parlem el valencià en clase tenim clase de castellà i tambe d´angles*.
  • *estic en este col.legi perqué m´ha mare volia que jo estudiara el Valencià tambe parle Anglès, Castellà*
– Valoraciones afectivas de las lenguas:
  • *Ami m´agrada molt estudiar Castella i no m´agrada estudiar angles*.
– Lenguas de su entorno:
  • *En la meua clase hi ha una xiqueta que parla el arab i un xiquet que es diu ruan que parla el brasilenyo i una altra amiga de fora del colegi que es diu Alba i sap parlar el frances pero sap parlar el castella*.
– Informaciones que no tienen nada que ver con el tema:
  • *tinc molts amigs peró fan un poquet de tonteries*.

4º. Parte final, en la cual la inmensa mayoría acaba diciendo que les gusta mucho el valenciano.
– *Estic molt content amb el València i m´agrada molt molt el València*.

En cuanto a la manera de relacionar los contenidos entre sí, es decir, a la forma en que han partido de las informaciones conocidas para incorporar las nuevas, tanto en el grupo PIP como en el PIL en general los textos son coherentes; sólo algunos alumnos no relacionan entre sí los temas de que ha-

blan. En los dos grupos el recurso que utilizan para cohesionar estos contenidos es la repetición de substantivos y formas verbales con el mismo referente temático:

– *en mi casa hablo castellano. De mayor quiero aprender a hablar francés*

– *Estudie tres idiomes Valencia, castella i angles. En la meua casa parle valensia i castella,*

En comparación, veamos ejemplos de textos en los que el orden de algunos contenidos no guarda ninguna coherencia:

– *por la calle veo a gente francesa. De mañor quiero ir a inglaterra. De mayor quiero ser arqueologo i por eso tengo que estudiar mucho.*

– *Soc de Valencia pero eh nascut en Brasil ma-grada molt el Valencià tinc molts amigs peró fan un pocet de tonteries.*

3. Textualización

Los alumnos de 2º de educación primaria básicamente se expresan formando frases cortas yuxtapuestas enlazadas mediante comas, puntos y también sin signos de puntuación. Incluso, con frecuencia, no hay coherencia aparente en el texto, porque no se ve fácilmente la relación entre las oraciones; a ello se añade, además, que los niños se expresan con frases en las que hay elipsis e implícitos.

En el cuadro 6 se pueden apreciar los datos obtenidos en cada uno de los grupos con referencia a la frecuencia de uso de los distintos conectores y con indicación del valor semántico-pragmático que denotan.

Cuadro 6. **Uso de conectores en los textos de 2º PIL y 2º PIP**

2º PIL	**2º PIP**
i: 42 aditivo 3 adversativo 2 causal-consecutivo	*y*: 31 aditivo 3 causal, causal-consecutivo
però: 19 (-adversativo: 14) (-adversativo-concesivo: 4) *però també*: 1	*pero*: 1

2º PIL	2º PIP
perquè: 5 *com* (causal): 1 *per això*: 1 *i per això* (causal-consecutiva): 1	*porque*: 2 *por eso*: 2 *así que por eso*: 1
quan: 3 *al principi quan*: 1	*cuando*: 8 *de mayor*: 10 *de pequeño*: 1 *algunas veces*: 1 *muchas veces*: 1 *y a veces*: 1 *luego*: 1 *después*: 1
	para: 2
també: 11 *i també* (aditivo de continuidad): 3	*también*: 5 *y también*: 1

Ambos grupos coinciden en que el conector más utilizado es la conjunción *y* en su valor de adición de continuidad y en el mismo sentido se da la presencia del adverbio *también*.

Asimismo se observa coincidencia en la presencia de conectores causales-consecutivos: 8 en valenciano (*perquè*, *com*, *per això*, *i per això*) y 5 en castellano (*porque*, *por eso*, *así que por eso*). Cabe resaltar el uso del conector final *para* en 2 ocasiones en el grupo de castellano.

En cuanto al uso de los temporales hay diferencia, ya que en el grupo de castellano hay un total de 8 conectores temporales y numerosos marcadores textuales que también hacen referencia a la temporalidad. En cambio, en valenciano únicamente aparecen 4 conectores temporales.

Es muy marcada la diferencia en el uso del conector *pero*, que en el grupo de valenciano tiene una frecuencia de 19 ocasiones, mientras que en el de castellano sólo se utiliza 1 vez.

Es interesante señalar que no se observan usos incorrectos de los conectores en ninguno de los dos grupos; los textos han sido escritos por alumnos de escasa edad (7–8 años) cuyo bagaje discursivo y lingüístico les permite producir textos cortos, básicamente con oraciones simples, con gran fre-

cuencia yuxtapuestas, como ya se ha dicho antes. A este respecto también hemos observado alguna diferencia entre los dos grupos. Los alumnos del grupo en castellano escriben de manera más esquemática, sobre todo con oraciones simples y utilizando mucho el punto y seguido. Los alumnos del grupo en valenciano escriben textos más elaborados, con frecuencia construyen oraciones subordinadas y, por tanto, utilizan más conectores.

Nos preguntamos de nuevo si estas diferencias son casuales o si, más bien, se deben a variaciones introducidas por las maestras al transmitir la consigna o, también, al quehacer diario en el aula, que naturalmente influye en los aprendizajes de los alumnos.

Por lo que se refiere a las marcas enunciativas, hemos tenido en cuenta los dícticos personales y las modalizaciones.

Con respecto a los primeros y de acuerdo con las características de las autobiografías lingüísticas, el enunciador se manifiesta en primera persona del singular, en las formas verbal y pronominal, básicamente mediante el pronombre *me*:

– *Me llamo Rosa*

– *Em dic Cristina*

El pronombre *yo* aparece en contadas ocasiones en el grupo PIP; en el PIL en ningún caso aparece el pronombre *jo*:

– *Yo quiero aprender inglés*

El determinante posesivo *mi/meu, meua* aparece en el título y en otras oraciones del texto:

– *Mis padres hablan argentino*

– *En la meua mare parle el valencià i en el meu pare castellà*.

En alguna ocasión, los alumnos utilizan la primera persona del plural cuando se refieren al uso de su primera lengua en el ámbito familiar (*hablamos*):

– *Me llamo Carlos y en mi casa hablamos castellano*

– *En la meua casa parlem en castellà, però també sabem parlar Valencià*.

No aparecen marcas deícticas en segunda persona ni hay referencias al destinatario en ninguno de los dos grupos.

La otra característica que tenemos en cuenta para considerar la presencia del emisor en el texto son los elementos modalizadores. En general, las pro-

ducciones que analizamos son textos modalizados en los cuales los niños se han posicionado en relación a lo que dicen. En el grupo PIP, el tema más modalizado es el que trata sobre sus aprendizajes de lenguas. Como recurso, lo que utilizan con más frecuencia son los verbos *quiero* y *me gustaría*. También utilizan perífrasis de obligación y algún adjetivo calificativo:

– *Yo quiero aprender inglés*

– *Hay que aprender muchos idiomas*

– *Quiero aprender italiano porque es muy divertido*

En el grupo PIL, el tema más modalizado es el que trata sobre el uso y el aprendizaje del valenciano; valoran igualmente el aprendizaje de otras lenguas. Los recursos que utilizan son el verbo *agradar*, el adverbio *molt* i algún adjetivo calificativo:

– *Estudie valencià i vaig a 2nB i me agrada molt el valencià.*

– *M'agrada molt estudiar Castella i no m'agrada estudiar angles*

– *es divertit estar en clase de Valencià*

Aunque en las marcas enunciativas de persona no se refieren en ningún caso a los destinatarios de sus escritos, en alguna ocasión finalizan el texto con una despedida modalizada:

– *Una abraza molt forta*

En cuanto al uso de los tiempos verbales, el más frecuente es el presente de indicativo en ambos grupos, pero apreciamos diferencias entre estos en los valores de uso del tiempo presente, así como en el uso de otros tiempos verbales:

1) En el PIP se usan con frecuencia el presente de indicativo y el condicional con sentido de futuro, sobre todo para expresar deseos:

   – *Yo quiero aprender inglés y de mayor quiero ir a Inglaterra*

   – *Me gustaría ir a francia allí ablare ingles*

2) En el PIL usan el presente sólo con valor de presente:

   – *No sempre parle en Valencià a clase*

Lo que es común a los dos grupos es que las referencias al pasado son muy escasas, sobre todo en el PIP. Sólo utilizan el pasado en forma de pretérito perfecto, es decir, con referencia a un pasado inmediato.

– *Muchas veces he encontrado a Ingleses, franceses y etc.*

En el PIL aparecen más formas de pasado y más variadas:

– *…m'ha mare volia que jo estudiara el Valencià*

– *una xiqueta nova quan va arrivar asoles savia parlar arav*

3. CONCLUSIONES

Se aprecian diferencias entre los resultados de un grupo y otro, lo cual es relevante si tenemos en cuenta que se trata de alumnos de un mismo colegio. En cuanto a las representaciones sociales, el grupo PIL parece ser más consciente que el PIP del entorno multilingüe en el que vive y de la educación plurilingüe que recibe.

En el PIP las referencias son sobre todo a una lengua, el castellano. En el PIL las alusiones son mayoritariamente a dos o tres lenguas. Así, este grupo alude a las dos lenguas oficiales (castellano, valenciano), mientras que en el PIP casi no hay referencias al valenciano. Ambos grupos se muestran interesados por el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El grupo PIP alude a aprendizajes futuros y de lenguas extranjeras; y casi no habla de aprendizajes actuales en la escuela o fuera de ella. En cambio los alumnos del PIL muy mayoritariamente hacen referencia a los aprendizajes en el colegio de dos o tres lenguas (castellano, valenciano, inglés). Así, los primeros se refieren a las lenguas extranjeras con sentido utilitario de futuro, pero no como lenguas que forman parte de su entorno; los alumnos del PIL se refieren a las lenguas extranjeras como parte de su contexto. El primer grupo no parece ser consciente del hecho de que les están enseñando varias lenguas en el colegio, mientras que el segundo hace frecuentes referencias a estos aprendizajes.

Cuando los alumnos del PIP aluden a personas que hablan lenguas extranjeras, estas no forman parte de su entorno próximo. En cambio, cuando los del PIL hacen referencia a gente que «habla» lenguas extranjeras, siempre se trata de personas conocidas por ellos.

Sobre los motivos para el aprendizaje de lenguas, los que aduce el PIP son básicamente de carácter práctico en relación a las lenguas extranjeras reconocidas (viajes, trabajo…), mientras que en el PIL no aparecen motivos de este tipo y se refieren, en cambio, al deseo de los padres de que aprendan

valenciano. En lo concerniente a las valoraciones respecto de sus aprendizajes, en el PIP prácticamente no aparece ningún comentario y, por el contrario, en el PIL sí que hay valoraciones que manifiestan sentimientos positivos hacia el aprendizaje de lenguas y muy especialmente hacia el valenciano. Es decir, el grupo PIL muestra estos sentimientos, mientras que el grupo PIP hace valoraciones utilitarias de las lenguas extranjeras.

En conjunto, y a pesar de estar en el mismo centro, los alumnos del PIP se representan el contexto como monolingüe, mientras que los del PIL perciben el multilingüismo escolar. Dicho de otro modo, los primeros parecen no ser conscientes de la diversidad lingüística del entorno próximo; los segundos manifiestan formar parte de esta diversidad.

Cuanto se ha resaltado como resultado del análisis de las representaciones, se manifiesta en la forma en que los niños han seleccionado los contenidos y en cómo los han jerarquizado, a lo cual no es ajena la influencia de la consigna y de cómo la ha transmitido cada profesora; esto se aprecia claramente en las diferencias observadas entre los textos de ambos grupos.

Por lo que se refiere tanto a la progresión temática como a la textualización, los niños utilizan recursos sencillos propios de su edad. En relación a la progresión temática se observa que en general los textos de ambos grupos son coherentes, y que el paso de las informaciones conocidas a las nuevas se hace simplemente a través de referentes temáticos.

En cuanto a la textualización, cabe destacar que en ambos grupos utilizan signos de puntuación, sobre todo el punto y seguido. Igualmente en los dos grupos, el conector más frecuente es la conjunción *y* con valor aditivo. Los conectores causales aparecen por igual en ambos grupos. Las diferencias están en los temporales, más utilizados en el PIP, y en los adversativos, mucho más frecuentes en el PIL, lo cual se relaciona con el uso de oraciones más elaboradas, a menudo subordinadas. En los textos de este último grupo hay más oraciones compuestas y se usan más conectores y menos signos de puntuación.

Para manifestar las valoraciones que emergen en cuanto a representaciones, los recursos lingüísticos que utilizan son básicamente verbos valorativos: *quiero* y *me gustaría* en el PIP; *m'agradaria* en el PIL. También algún adjetivo calificativo tanto en el PIP (*divertido*) como en el PIL (*preferit*). El uso de los adverbios *molt* y *prou* aparece con gran frecuencia en los textos del PIL. Por el mayor uso de recursos lingüísticos, los textos de los alumnos del PIL aparecen más modalizados.

En relación con el uso de los tiempos verbales, hay que destacar el hecho de que los alumnos no narran apenas su pasado, sino que hablan del presente y del futuro. Hay que tener en cuenta que se trata de niños de 7-8 años con una historia aún corta, pero nos planteamos la conveniencia de ahondar en el tema: ¿En esta edad todavía no se tiene la capacidad de poder narrar el pasado de la propia historia lingüística? ¿Ha sido una particularidad de nuestros grupos o tiene que ver con la consigna? Estudios de textos de otros grupos del mismo nivel educativo permitirían contrastar los resultados. Igualmente, la continuidad de la investigación con alumnos de cursos educativos superiores ayudaría a indagar sobre la capacidad para narrar la propia historia lingüística.

En definitiva, parece que la representación de la tarea que los alumnos han de realizar es determinante a la hora de la producción del texto porque en función de esta, los autores seleccionan los contenidos, los ordenan, establecen cohesiones entre lo conocido y lo nuevo, disponen conexiones a través de signos de puntuación y de conectores, y utilizan las formas verbales de una forma u otra. Y, al mismo tiempo, sin duda en la manera de plasmar los alumnos lo que saben, es decir lo que han aprendido, está la impronta del docente, la forma en que les ha enseñado a abordar la producción de textos escritos.

La necesidad de fomentar una educación plurilingüe es uno de los ejes que conducen actualmente nuestros currículos. Conocer las representaciones del alumnado, a las cuales sin duda no son ajenas las ideas del entorno familiar y escolar al tratarse de niños de corta edad, se manifiesta como un medio idóneo para reflexionar sobre lo que ocurre en la práctica de las aulas. Y el análisis de los aspectos discursivos y lingüísticos nos da a conocer los logros y las dificultades de los niños a la hora de producir textos escritos. Todo ello nos orienta en la práctica educativa.

REFERENCIAS

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Cambra, M. y Fons, M. (2006). La interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela. En Camps, A. (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Clerc, S. y Cortier, C. (2008). De l'analyse des pratiques langagières et des représentations des langues chez des élèves plurilingues à leur prise en compte dans

l'espace scolaire. En Candelier, M. *et alii* (dir.), *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Ed. Presses Universitaires de Rennes, 151-165.

Costa, A.; Juan, C. y Ribera, P. (2008): El multilingüisme des del bilingüisme: les representacions dels estudiants de Magisteri envers la diversitat lingüística. En Blas, J.L. *et alii*, Discurso y sociedad II. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 629-640.

Costa, A.; Del Pozo; M; Ribera; P.; García Gómez, M; García Pastor, Mª D.; Fernández, Mª. J. y Colom, F. (2009). Les representacions dels estudiants de Magisteri sobre la formació inicial en llengües i la seua didàctica. En Beltrán, J., *Escenarios de Innovación: educación y cultura común*. Alzira (Valencia): Germania, 89-108.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. París: ESF.

Dolz, J.; Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001a). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (Vol. II, 3º/4º). Bruselas: De Boeck.

Dolz, J.; Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2001b). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (Vol. IV, 7º/8º/9º). Bruselas: De Boeck.

Dolz, J.; Gagnon, R. y Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Ginebra: Université de Genève.

Durkheim, E (1947). *Les règles de la méthode sociologique*. París: P.U.F.

Gili Gaya, S. (1972). *Estudios de Lenguaje Infantil*. Barcelona: Vox.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). *Forma y Sentido en Sintaxis*. Madrid: Arco Libros.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. París: P.U.F.

Lejeune, P. (1996). *Le Pacte Autobiographique*. París: Editions du Seuil.

McCarthy, M. J. (1998). Spoken language and the notion of genre. En McCarthy, M. J., *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 26-48.

Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. París: P.U.F.

Moscovici, S. (1976). *La pschanalyse son image et son publique*. París: Press Universitaire de France. (Versión original 1961).

Perrenaud, C. (1997). *Enseigner l'écriture*. Ginebra: Université de Genève.

Romera, J.N. (1997). Escritura autobiogràfica. *A distancia*, 2, 111-118.

Werlich, E. ([1976] 1982). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle and Meyer.

Diferentes puntos de vista didácticos ante la alternancia de lenguas en la educación bilingüe

Sandrine Aeby
Université de Genève
Margareta Almgren
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro interés se centrará en las interacciones (didácticas) que se producen en el aula, en situaciones de alternancia de lenguas en un contexto de enseñanza plurilingüe. Seguiremos un hilo conductor de la didáctica sensible a las diferentes lenguas (primeras, segundas lenguas, lenguas extranjeras) en la construcción del objeto enseñado. Una didáctica integrada de las lenguas con un enfoque:

– que no pretende imponer un único punto de vista;
– en donde la presencia de varias lenguas en el currículum implica interés por el fenómeno del contacto de lenguas en si;
– que se interesa por la situación del contacto de lenguas que es preciso normalizar y convertir en objeto de la didáctica más allá de la enseñanza de cada lengua particular (Gajo, 2008).

Se trata por tanto de mostrar que la didáctica, más allá de los conocimientos relativos a cada disciplina escolar (con el peligro de construir un modelo demasiado abstracto) puede suministrar herramientas que aporten un mejor conocimiento del funcionamiento de los saberes que se desarrollan en clase.

Por consiguiente abordaremos el fenómeno de la alternancia de lenguas en función de una teorización del objeto enseñado como construcción previa –una de las características de la didáctica (el profesor sabe de antemano lo que va a enseñar)– y como fruto de las relaciones entre profesor, alumnos y materia enseñada.

Queremos precisar que desde un punto de vista didáctico la alternancia de lenguas no es en sí un objeto de enseñanza. Se trata más bien de ver cómo se construyen los objetos de enseñanza en las diferentes lenguas.

2. LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS COMO DISCIPLINA DE INVESTIGACIÓN: ALGUNOS PROBLEMAS Y SU POSIBLE SOLUCIÓN

La didáctica de las lenguas primeras y en especial la del francés, se desarrolló como disciplina de investigación durante los años 80. En el momento de su constitución, la comunidad de los especialistas en didáctica del francés estaba formada sobre todo de profesores de enseñanza secundaria y formadores de enseñantes. Se produjo una reacción ante el aplicacionismo que como innovación pedagógica había llevado, entre otras cosas, a introducir los «drills» o los análisis arbóreos, en definitiva, a enseñar las teorías lingüísticas sin transposición didáctica. Es decir, sin pensar en las transformaciones necesarias para que el aprendizaje de estos conocimientos tuviera sentido (para un alumno de 11 años, por ejemplo). El primer obstáculo que es preciso superar es por lo tanto el desconocimiento de lo que los alumnos y los enseñantes asimilan en el aula.

Un desarrollo de la didáctica que cuestionaba el aplicacionismo fue la propuesta de la llamada «ingeniería didáctica». Este enfoque se centraba en la observación de las producciones de los alumnos y en la experimentación de nuevos dispositivos para la clase elaborados a partir de una reflexión sobre la organización del objeto enseñado, es decir, de los aprendizajes lingüísticos que se supone debe asegurar el sistema escolar. Sin embargo, la industria de los «métodos maravillosos» especialmente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que vienen desarrollándose sin tiempo para evaluar lo que realmente aportan constituye un segundo obstáculo que debe superar este enfoque didáctico.

Un tercer reto, reside en la evaluación de las prácticas de enseñanza exclusivamente fundamentadas en las teorías de referencia, psicología y lingüística especialmente, a veces con el único interés de promocionar estas teorías y los dispositivos en los que se materializan.

El desarrollo de la didáctica, no obstante, abre otra perspectiva, la de la construcción de conocimientos teóricos para describir y comprender las prácticas de enseñanza: ¿Cuáles son los principios generales en que se basa la enseñanza de las lenguas? ¿Qué conceptos la describen y la explican?

En un contexto donde los discursos sobre la enseñanza y los debates sobre sus orientaciones se generalizan, la práctica didáctica –la de los profesores y los formadores– constituye el objeto de una teorización y se convierte en una *teoría de la práctica* (ver Schneuwly, Thévenaz-Christen & Aeby

Daghé, 2010). Se trata esencialmente de analizar las condiciones de intervención y de elaborar propuestas en respuesta a las demandas de los docentes.

Similarmente a otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales, la didáctica de las lenguas produce conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje que pueden hacer aportaciones importantes. Es en esta perspectiva donde nos situamos y desde la que nos interesamos por los fenómenos de la alternancia de las lenguas que se producen en las situaciones de contacto.

3. EL ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS

Los análisis de las interacciones didácticas desde una perspectiva descriptiva y explicativa deben, entre otras cosas, tener en cuenta lo que los alumnos y los enseñantes realmente hacen en clase, y considerar como huellas de sedimentación tanto la permanencia de prácticas tradicionales como las prácticas más actuales. Las innovaciones en la enseñanza están generalmente ancladas en las prácticas precedentes y éstas tienden a reaparecer cuando las nuevas tendencias muestran sus límites (Schneuwly & Dolz, 2009).

En los contextos plurilingües tiene especial interés el analizar la alternancia de lenguas y las funciones que puede tener esta práctica/uso en el aprendizaje, viendo la competencia plurilingüe no sólo como un fin, sino sobre todo como un recurso educativo. Se trata de utilizar la situación de contacto como un estímulo para el plurilingüismo y para el aprendizaje de cada lengua en particular (Gajo, 2008).

Uno de los principios básicos para un análisis válido de la didáctica de las lenguas –tanto primeras, segundas o extranjeras– consiste en centrarse en las actividades de lenguaje propuestas, cambiantes según las situaciones, los conocimientos previos exigidos, así como las necesidades de los estudiantes. De esta manera las materias escolares pueden ser concebidas como dispositivos que permiten el aprendizaje a través de la transformación de las maneras de pensar, hablar y actuar de los alumnos, siempre que se tiene presentes las tres finalidades principales de la enseñanza de las lenguas:

– saber comunicarse oralmente y por escrito, producir y comprender textos de diferentes géneros;

– adquirir conocimientos y reflexionar sobre las lenguas y adquirir conocimientos a través de las lenguas;
– construir referencias culturales, en especial a través de la literatura (Dolz & Wirthner, 2003).

3.1. **Un análisis focalizado sobre el objeto enseñado y aprendido en el sistema didáctico**

Las didácticas específicas abordan las interrelaciones y las interdependencias entre las instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada *sistema didáctico*. Su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación del saber en contexto escolar. Para que algo pueda ser enseñado, la estructuración del saber comienza mucho antes de entrar en las aulas. Depende en gran medida de la misión que la sociedad atribuye a la escuela. Las reglas relativas al funcionamiento de los sistemas educativo y didáctico hacen que la didáctica necesite apoyarse en trabajos referentes a los contextos políticos, culturales y estructurales de los que estos sistemas forman parte (Brousseau, 1998). Por un lado, para garantizar la legitimidad social y la pertinencia epistemológica de los saberes enseñados (Chevallard, 1985) y, por otro, para tener una visión más completa y coherente de los procesos de enseñanza y de formación. Considerar las condiciones generales del sistema didáctico permite identificar, conceptualizar y establecer las condiciones que facilitan los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como elaborar principios y modalidades de intervención del profesor.

Tradicionalmente el objeto y los contenidos oficiales de enseñanza se definen a priori en función de los objetivos y las expectativas de los agentes implicados (del profesor, de la escuela, de la sociedad), pero el objeto puede también ser observado y analizado en el discurso de los enseñantes, en la interacción en clase, en el discurso y las producciones de los alumnos (Dolz, 2009).

3.2. **Un análisis que tiene en cuenta los procesos de transposición didáctica**

El análisis de las interacciones se apoya en la teoría de la *transposición didáctica* (Chevallard, 1985; Bronckart & Plazaola Giger, 1998). Se trata de

considerar que el objeto de enseñanza existe antes de su construcción en clase. Según Chevallard, la transposición didáctica designa un proceso fundamental de transformación que permite el paso de un contenido, de un determinado saber, a una versión didáctica de este objeto, sin olvidar los conocimientos que son productos de la historia de las prácticas escolares que están ancladas en tradiciones específicas y prototípicas de dichas prácticas.

Un primer nivel «externo» de transposición del saber y del saber-hacer parte de los objetos de conocimiento externos a la institución escolar, tal como aparecen en los planes de estudio y en los manuales escolares.

En clase, el profesor elige, organiza y adapta la enseñanza en lo que comúnmente se entiende como un segundo nivel de transposición «interna», que parte de los objetos que hay que enseñar y que se transforman en objetos efectivamente enseñados mediante las interacciones didácticas en clase.

Esta presentación rápida de la transposición merece de todas maneras ser matizada. Como dice Chevallard (1997), el saber no es un mueble que se traslada de un contexto a otro, su transposición no se debe considerar como una práctica constituida y garantizada, sino como un proceso abierto. Se trata de dar cuenta de las transformaciones que operan y de la distancia que se instala en el saber entre instituciones diferentes. Desde esta óptica, el sistema didáctico se beneficia de cierta autonomía. No sólo forma individuos, sino también una cultura que viene a su vez a penetrar, modelar y modificar la cultura de la sociedad «global» (Chervel, 1998, p. 17). Así, en el contexto que nos atañe, los procesos de transposición didáctica externa e interna transforman los conocimientos lingüísticos para permitir su enseñanza-aprendizaje.

3.3. **Un análisis de los gestos profesionales**

Partiremos de lo que consideramos el corazón de la enseñanza, es decir, de hacer presente el objeto de enseñanza y de fijar la atención en su totalidad o en algunas de sus dimensiones (Schneuwly, 2000). A partir de ahí determinaremos, a modo de hipótesis, una serie de gestos en que se basa la enseñanza y que constituyen su armazón. Se parte de una definición de gesto que no es la que normalmente se entiende con el término «gesto», más bien utilizado para designar actos simples, rutinarios, motores (McNeil, 1992; Tellier, 2008) (ver Blanc, en este volumen). La definición de gesto que se utiliza aquí hay que entenderla en el sentido del término «gestus», introducido

por Brecht[11] para el actor de teatro. A nuestro parecer, la connotación teatral se ajusta perfectamente al oficio del enseñante. Para ilustrar la diferenciación que hacemos entre los gestos «motores», típicos en inmersión lingüística, y los gestos profesionales, sirva el ejemplo 1:

1) A: m:? // erregeren gaztelura joan zen /
Prof: hori da / erregearen gaztelura iritsi zen / bai /
A: e-ta: (12'') /
Prof: ta zer egin zuen gaztelura iritsi zenean Mattin Zakuk? (6'') *(hace un gesto como de tocar la puerta)*
A: pum pum! jo zuen / a-tea Matxin Zaku

(A: m:? // fue al castillo del rey /
Prof: eso es / llegó al castillo del rey / si /
A: y-y: (12'') /
Prof: y qué hizo Mattin Zaku cuando llegó al castillo? (6'') (hace un gesto como de tocar la puerta)
A: pum pum! tocó / la puer-ta Matxin Zaku)

El gesto de tocar la puerta se identifica normalmente como «gesto». Pero además, el profesor recurre a la mímica y señala con un gesto profesional, sonoro/visual, los contenidos del cuento. Esto es lo que definimos como un gesto profesional que de alguna manera regula la intervención del niño, ayudándole a superar las dificultades (ver también 4.).

Portador de significados, el *gestus*, *gestos fundamentales* para Schneuwly & Dolz (2009), se integra en el sistema social complejo de la actividad del enseñante, regido por reglas y códigos convencionales, surgidos de las prácticas seculares que constituyen la cultura escolar. Identificar y después describir los gestos fundamentales de los enseñantes supone por tanto una clarificación de las situaciones, de los dispositivos y de las actividades esco-

[11] Sous le terme *gestus*, il faut entendre un ensemble de gestes, de jeux de physionomie et (le plus souvent) de déclarations faites par une ou plusieurs personnes à l'adresse d'une ou de plusieurs autres. Une personne qui vend un poisson montre entre autres le *gestus* de la vente. […] Des paroles, des gestes peuvent être remplacés par d'autres paroles, d'autres gestes, sans que le *gestus* s'en trouve modifié. (1940/2000, p. 892s).

Con el término gestus, debe entenderse un conjunto de gestos, de cambios fisionómicos y (lo más frecuente) de declaraciones hechas por una o varias personas dirigidas a una o varias personas. Una persona que vende pescado muestra entre otros el gestus de la venta. […] Las palabras y los gestos pueden ser reemplazados por otras palabras, otros gestos sin que el gestus por ello se modifique (Traducción nuestra).

lares donde se aplican, así como de las herramientas y las medidas que permiten su puesta en marcha.

4. LAS INTERACCIONES Y LAS ALTERNANCIAS DE LENGUAS

4.1. **Puntos de vista acerca de las interacciones**

En un modelo que entiende el lenguaje como actividad verbal deben ser integrados varios puntos de vista a la hora de abordar las interacciones: el conversacional, el cognitivo (las interacciones como generadoras de progreso cognitivo), el discursivo (con lo que ello conlleva en cuanto a la complejidad interna de los textos y su dependencia del contexto), el secuencial y, evidentemente, el didáctico.

Las interacciones han sido objeto prioritario de estudio para explicar la adquisición del lenguaje; las interacciones adulto-niño, las interacciones desiguales (François, 1990), la interacción y la cognición situada (Mondada & Pekarek Doehler, 2001), las secuencias potencialmente adquisicionales (de Pietro, Matthey & Py, 1989), que posteriormente Canelas-Trevisi & Thévenaz-Christen (2002) han diferenciado de las secuencias didácticas, sean éstas relativas a la adquisición de L2 o L1.

4.2. **Puntos de vista acerca de la alternancia de lenguas**

En los estudios que analizan la adquisición simultánea de dos lenguas, se han adoptado posturas diferentes en relación a la separación o no en las primeras edades de las lenguas (códigos) objeto de adquisición. En los últimos años parece imponerse la hipótesis de la separación de códigos. Según esta hipótesis, los niños separarían sus dos lenguas desde muy temprana edad (Deuchar & Quay, 2000; Genesee & Nicoladis, 2006; Meisel, 2007). Las investigaciones acerca de las pautas de desarrollo de niños bilingües euskara-castellano muestran que en cada lengua se siguen las mismas etapas de desarrollo que siguen los monolingües en la suya, produciendo, por ejemplo, errores similares (Almgren & Barreña; 2001; Barreña, 2001; Ezeizabarrena, 1996).

Sin embargo, el foco del interés acerca de la separación o mezcla de códigos ha cambiado, centrándose ahora en el estudio, por ejemplo, de las condiciones en las que se puede dar alguna transferencia interlingüística, ya que nadie considera que un bilingüe sea la suma exacta de dos personas

monolingües. En ese sentido, Genesee, Nicoladis & Paradis (1995) y Paradis, (2000) manifiestan que en situaciones de contacto estrecho entre lenguas es posible que haya interacciones entre los dos sistemas.

Manterola & Ezeizabarrena (2005) así como Barreña & Almgren (2000) muestran que en casos de alternancia entre los códigos (euskara-castellano), estos no son fruto de una mezcla indiscriminada de las lenguas que están aprendiendo. Así, se ha visto por ejemplo, que los niños alternan los códigos en función del interlocutor, con relativa facilidad.

5. EL OBJETO ENSEÑADO EN LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS: EL CASO DE LAS ALTERNANCIAS DE LENGUAS

Las interacciones didácticas se pueden representar mediante el triángulo didáctico formado por el objeto, el profesor y los alumnos, lo que constituye el corazón del proceso de la transposición didáctica. En este marco se trataría de explicar las interacciones en función del contacto de los aprendices con las lenguas y según el estatus de las mismas. Más exactamente, la cuestión que va a guiar nuestro análisis será la siguiente: ¿Cómo se producen las interacciones? ¿Por medio de qué gestos y en qué funciones de enseñanza/aprendizaje? Pueden analizarse en función del contexto y del estatus sociolingüístico del las lenguas, en función del género de texto o en función de los gestos del docente y de los alumnos.

Es este último punto el que desarrollamos aquí, considerando los gestos didácticos los medios privilegiados para percibir la manera cómo el objeto se pone en funcionamiento en las interacciones entre el enseñante y los alumnos en las diferentes lenguas. Postulamos que la dinámica de transformación de estos objetos se regulará en clase por los denominados gestos fundamentales (Schneuwly & Dolz, 2009).

Estos gestos, ellos mismos portadores de significado, tienen la finalidad de transformar los significados atribuidos por los alumnos a los objetos y progresivamente construir nuevos significados compartidos por la clase. Como hipótesis, formularemos cuatro gestos fundamentales que pueden ser considerados como importantes para la construcción del objeto de enseñanza:

– *Situar o implementar los dispositivos* para hacer el objeto presente en clase y permitir a los alumnos darle un sentido.

– *Hacer recordar* uniendo el objeto enseñado a los conocimientos previos de los alumnos y situando las dimensiones del objeto enseñado dentro de una globalidad que tenga sentido.
– *Regular* las intervenciones de los alumnos, permitiéndoles vencer las dificultades y los obstáculos que encuentran.
– *Institucionalizar* las dimensiones del objeto enseñado que los alumnos deben aprender y que podrán ser evaluados.

Se trata en un primer momento de ilustrar estos gestos relativos a diferentes géneros textuales (cuento filosófico, cuento infantil) y a diferentes actividades, basándonos en un corpus de francés, para poner después en evidencia lo que tal análisis puede aportar para un corpus vasco-español.

6. RESULTADOS

6.1. **Los gestos de los enseñantes en el corpus francés**

El cuadro que presentamos a continuación muestra cómo los cuatro gestos fundamentales se modifican en función de las actividades escolares. El primer ejemplo se refiere a un trabajo sobre comprensión de textos literarios y el segundo a un debate interpretativo.

En la actividad de comprensión de un texto literario, el profesor orienta sistemáticamente el punto de vista sobre el sentido de cada fragmento del texto, focalizando su atención sobre «lo que no puede perderse» ya que cataliza la progresión de la comprensión y permite avanzar hacia un sentido global del texto. La regulación funciona pidiendo a los alumnos una reformulación, verificando su pertinencia, retomando el texto leído literalmente y contrastándolo con el sentido del texto reformulado.

La organización del debate interpretativo moviliza de manera distinta los gestos del profesor. La focalización del profesor implica, contrariamente a lo que ocurre en la actividad precedente, fijar diferentes puntos de vista sobre el texto para abrir un abanico de interpretaciones que enriquecen su sentido. El profesor orienta su trabajo justamente hacia la apertura de las posibilidades interpretativas que van más allá de la intencionalidad del autor pero que el texto autoriza.

La gestión de la actividad supone generar opiniones diversas de los alumnos y organizar una discusión que permita contrastar los diferentes

puntos de vista. La regulación es doble. Por una parte, se trata de mostrar la compatibilidad y la complementariedad de los diferentes puntos de vista. Por otra parte, si la interpretación personal es contradictoria con el texto leído, se produce un retorno al mismo para verificar los límites de las posibilidades interpretativas. El profesor distingue las opiniones personales sobre el tema y las interpretaciones diversas autorizadas por el texto.

Cuadro 1. **Cuadro sintético de los gestos didácticos en dos actividades escolares**

Género de actividad escolar Gestos	**Comprensión del texto**	**Debate interpretativo**
Al inicio de la actividad: situar los dispositivos	Introducir un cuestionamiento sobre el texto	Introducir una controversia
Durante la actividad: hacer presente, puntualizar, regular	Puntualizar las informaciones del texto	Puntualizar los puntos de vista
	Hacer reformular de manera equivalente, en el orden de verdadero o falso	Cuestionar, verificando la compatibilidad o la posibilidad de las interpretaciones
	Regular a través de la vuelta al texto	Regular haciendo compatibles las interpretaciones
	Intervenir sobre los obstáculos de los alumnos, reforzando las buenas respuestas	Favorecer el diálogo entre alumnos que piensan de forma diferente
Al final de la actividad	Gesto de generalización: hacia una comprensión general del texto	Gesto multifocal mostrando la riqueza de la variedad de puntos de vista
	Mostrar el sentido que no hay que perder	Mostrar los nuevos puntos de vista que enriquecen el sentido

6.2. **Situar el dispositivo**

Veamos ahora un ejemplo que muestra cómo situarse en el dispositivo mediante el razonamiento. Se ha extraído del corpus de « *Eveil aux lan-*

*gues » (*despertar a las lenguas) que trabaja la conciencia lingüística (Candelier, 2005); más exactamente, de una actividad titulada «*1, 2, 3… 4000 langues*» y que aborda la cuestión de las familias de lenguas y su pertenencia a la rama indo-europea. Durante esta actividad, los alumnos deben clasificar un léxico dado (series de números del 1 al 8 en nueve lenguas) según criterios que establecen de acuerdo con sus compañeros.

La síntesis colectiva realizada en grupo-clase debe permitir realizar una clasificación basada en el razonamiento lingüístico, en función de las semejanzas y diferencias observadas en la serie de palabras. Los alumnos formulan así hipótesis, fundamentadas sobre sus capacidades de análisis y de comparación, pero también a menudo apoyándose en su propio «historial lingüístico», y evalúan también las aportaciones de sus compañeros.

Eveil aux langues 4P

2) Cl: ben: ben [lingwa] ben on savait bien que ça voulait dire langue *parce qu'on travaille sur les langues* et pis euh: / et pis euh [kwatro mil] ben euh ça voulait dire mille heu quatre mille
Prof: ça ressemble ouais Fabienne
Fa: ça ressemble au français pis je connaissais un peu l'italien et pis c'est assez près alors
Prof: ça ressemble à l'italien

El gesto del profesor intenta hacer razonar al alumno mediante la pregunta *¿a qué se parece?*. Sin embargo, este gesto se interrumpe bruscamente al final cuando resume, categóricamente, que la lengua que se intenta identificar *se parece al italiano*.

6.3. **Los gestos de los enseñantes en el corpus de primera y segunda lengua**

En una situación semi-experimental, dos grupos de niños reconstituyeron dos cuentos diferentes pero con estructura idéntica, uno en castellano y otro en euskera, siguiendo un modelo adulto y con el apoyo de 12 láminas de imágenes referentes a los episodios más significativos de los cuentos.

La misma técnica y los mismos cuentos fueron utilizados con los niños a los 5 y a los 8 años. Uno de los grupos proviene de un entorno predominantemente vascófono (Zumaia), donde el euskera es L1 para la mayoría de

los sujetos y también lengua escolar. El castellano es introducido como asignatura durante el segundo curso de la enseñanza primaria. Para el otro grupo, el entorno (Lizarra-Estella) es mayoritariamente castellano-parlante y el castellano es L1 familiar. El euskera es introducido como lengua escolar en un programa de inmersión total y precoz.

En cada sesión, el adulto narra el cuento a un grupo de 5 niños, mostrando las 12 imágenes sin texto. Un niño narra el cuento (ayudado por las imágenes) a un segundo, mientras los demás permanecen fuera de la sala. Este último, a su vez, lo cuenta a un tercero, y así sucesivamente, hasta que los cinco han completado la tarea.

Los gestos que se producen en estas interacciones dejan en evidencia el contacto entre las lenguas, así como su estatus y las dificultades que aparecen en su producción. A continuación veremos algunos ejemplos de estos gestos.

6.3.1. Situar o implementar el dispositivo

En primer lugar, este gesto trata de mantener la orientación de la tarea, en lo que se refiere al uso de las imágenes durante la narración del cuento. El dispositivo implica un contrato didáctico. En caso de ruptura o desviación, el profesor recuerda las condiciones de realización de la tarea, en este caso de usar las imágenes pero sin mostrarlas al interlocutor. En el ejemplo (3) M es el niño que cuenta el cuento en castellano. Los comentarios de U y de Prof. que no pertenecen al cuento, se marcan con un cambio de lengua (se utiliza el euskera), tanto por parte del niño como por parte del profesor, pero la actividad se reanuda en castellano, tal como está establecido para esta tarea.

3) M: /ya ve- / y y encontrarás la la / la bruja del fuego //
U: /erakutsi marrazkiak Mikel!/ *(enseña los dibujos, Mikel)*
Prof: /ez Unai ez / gero ikusiko tituzu/ *(no Unai, no / luego los verás)*
M: /y seguió (=siguió) / y luego se encontró con una hada/

(*Euskera L2, 5 años*)

En el ejemplo 4, sin embargo, no hay cambio de lengua para marcar la distancia entre el cuento y el comentario relativo a la distracción que puede suponer el centrarse en las imágenes. En este caso parece prevalecer la conciencia de que la lengua de la escuela es el euskera, un principio al que se adhieren tanto los alumnos como el profesor. Veremos actitudes algo dife-

rentes ante las dos lenguas en contacto, una cuestión que merece la pena tratarse específicamente, y así lo haremos en 5.4

4) J: /bai! bai! / eta Makin Zaku azeria zakuan sartu [zuen] /
(si! si! Y M.Z. metió el zorro en el saco)
I: [aber?] / (*J le enseña la imagen*) /
Prof: /gero ikusiko dezu zuk bale Iñaki? / (*luego lo verás,¿vale, Iñaki?*)
J: /eta bidean / eta bidean topo egin zuen otso bat
(y por el camino/ y por el camino encontró un lobo)

(Euskera L2, 5 años)

En el ejemplo 5 se trata de situar el dispositivo de forma indirecta, lúdica, recordando a la alumna en qué lengua debe contar el cuento. En este caso el cuento en castellano, Centellita, empieza a ser contado en euskera, traducido. El profesor reorienta la situación de comunicación, ya que hace ver que hay interlocutores que no entienden el euskera. De esta manera reconduce la narración al castellano. Así se refleja una diferencia importante entre la forma indirecta en el gesto del profesor y las formas más directas de intervención de los niños en los ejemplos 6, 8 y 12.

5) L: /Centellita, e eta bere ama e .... /jasotzen ari ziren e- / x x x / jun sorginarengana ... /
(Centellita y su madre/ estaban cogiendo / vete donde la bruja)
Prof 1: /y que pasa? /se fue y? /
Prof 2: […] no lo entiende en euskara, eh /
Prof 1: /se le ha olvidado […] / se te ha olvidado, a que sí / sí /
L: /y luego Centellita dijo em- /

(*Castellano L2, 5 años)*

6.3.2. Hacer recordar como gesto para continuar el cuento

En el siguiente ejemplo, las regulaciones entre los niños se realizan en la lengua del cuento por medio de una petición de «pistas». Pero el gesto principal es hacer recordar, movilizar la memoria. La alumna A. completa la frase para que el niño narrador pueda continuar contando. El contenido del cuento se retoma al evocar un personaje clave:

6) I: /vete donde la bruja del fuego y / me das pistas A?/
A: /¿qué?/
I: /que si me das pistas/
A: /xxx/
I: /pues entonces/
A: /se encontró una hada/

(Castellano L1, 5 años)

En el ejemplo 7, el profesor trata de hacerle recordar al niño el numero de pájaros mediante una pregunta general, pero también recurre a la memoria de otro alumno para que A pueda continuar contando. La forma de proceder del profesor difiere de lo que suelen hacer los niños, quienes dan la información directamente. Cuando por fin llega la respuesta, no se ajusta exactamente a lo esperado, ya que había 3000 pájaros.

7) A /¿cuántos pájaros hay? / no sé cuantos/
Prof: /¿cuántos había muchos o pocos?/
A: /muchos/
Prof: /¿tú te acuerdas. G. cuántos había? /¿más o menos dos?/ ¿dos pájaros o más?/
G: /más/
Prof: /cuántos, a ver, vamos a decir un número/
A: /veinte y ocho /

(Castellano L2, 5 años)

6.3.3. Regulaciones en las interacciones entre profesor-alumno y alumno-alumno

Desde el punto de vista de la competencia comunicativa, se trata de dar valor a la aproximación lingüística, de animar a los aprendices a recurrir a estrategias que les permiten comunicarse a pesar de los medios limitados en L2. Veremos las diferentes maneras de conseguir este objetivo.

6.3.3.1. Intentar dar tiempo y apelar al estatus de la lengua

En el ejemplo 8, vemos en primer lugar que cuando el alumno no se acuerda de lo que pasa en el cuento, el profesor intenta tranquilizarle, darle

tiempo, ante el bloqueo. La niña que escucha se ha percatado del préstamo que ha utilizado el niño narrador «kaminoan (en el camino)» (aunque no es extraño su uso, incluso por hablantes de euskera L1) y le proporciona la traducción «bidean (en el camino)». Parece ser que esta niña tiene muy presente que la lengua que se está aprendiendo, la lengua escolar, hay que usarla con «precisión». El niño lo repite, pero otra vez se bloquea por un problema de vocabulario. La niña le ayuda con la palabra «azeria (zorro)» y así el niño consigue retomar el cuento.

8) J: /eta // kaminoan / e / joder / e / joder / e // joder!/
Prof: /lasa:i / *(tranquilo)*
A: /bidean / *(en el camino)*
J: /bidean / a- / ei- ei- xa- / *(en el camino / a- …..)*
A: /azeria / *(el zorro)*
J: /azeria aurkitu zuen eta esan zion *(encontró el zorro y le dijo)*

(*Euskera L2, 8 años)*

6.3.3.2. La alternancia de las lenguas cumple diferentes funciones en las interacciones y en las regulaciones

En el ejemplo 9, el profesor da la información sin reparar en el cambio de lengua en la pregunta del niño y de esta manera consigue de manera indirecta que continúe contando en castellano. Pero además, le recuerda de manera directa el número de pájaros.

9) M: /y el buho le dijo / zer esan zion? *(¿qué le dijo?)*
Prof: /e: ¿cuantos pájaros? / tres mil ¿no?
M: /hay tres mil pájaros /y entonces Centellita le dijo a la bruja / hay tres mil pájaros/

(Castellano L1, 5 años)

En el ejemplo 10, el profesor regula la situación de otra manera, retomando la lengua establecida para la narración y proponiendo que las carencias de vocabulario del niño se solucionen mediante una descripción. Sin embargo, en ejemplo 11, la regulación valida la alternancia de lenguas para que el niño continúe contando.

10) G: /muy tarde, muy tarde, Centellita y y su ma- y su madre – m - / ez dakit nola esaten da / x x nola esaten dan erdaraz / *(No sé cómo se dice en castellano)*
Prof: /¿qué pasa, a ver? / dale otro nombre si no / describe lo que era – qué /

(Castellano L2, 5 años)

11) G /un caja / un – un casa vieja /
Prof: /aha / quieres ... /
G: /es que, ez dakit nola esaten dan 'ha llegado' etxera / *(no sé cómo se dice 'ha llegado' a casa*)
Prof: /ah pues ya está /ha llegado etxera / sigue /
G: m / y y / no tenían fuego / 'janari? ez dakit nola esaten dan ba/ *(¿comida? no sé como se dice, pues)*
Prof: /lo que no sepas en euskara /

(Castellano L2, 5 años)

Otra solución propuesta por el profesor es recurrir a la ayuda de una compañera y en este caso refuerza la propuesta alternando a la lengua que no es la del cuento. La compañera proporciona una ayuda directa, a diferencia del profesor.

12) Prof: /pregúntale a Alaia / si no sabes algo / ¿vale? / galdetu Alaiai/ (*pregunta a Alaia*) (5»)
I: /eske eztakit lanean / *(es que no sé trabajando)*
A: /a trabajar/
I: /a trabajar y /
……
I: / luego a casa / pero no tenían fuego /y la bruja / ahora / corta lo:s //hauek nola dia? *(¿estos cómo son?)*
A: /troncos /

(Castellano L2, 8 años)

Finalmente, en los dos últimos ejemplos, el profesor también recurre al gesto más común entre los niños, el de dar la solución directamente, proporcionando la traducción de la palabra. Esto ocurre en ambas lenguas cuando son L2.

13) E: /hurrengo egunean / e:: (3») / ez (3») / e:: // (4») *(al día siguiente)*

Prof: /hurrengo egunean *(al día siguiente)*
E: /e:: // joe / fuego nola esaten da?/ *(¿fuego cómo se dice?)*
Prof: /sua/

(Euskera L2, 8 años)

14) G: /luego le dijo / que tenía que / quitar / jo ¿esto cómo es? (5»)
Prof: /leña o madera /
G: /todo la / toda la leña /

(Castellano L2, 8 años)

En 14 tenemos uno de los pocos ejemplos donde no se produce la alternancia castellano-euskara para formular la pregunta *(¿esto cómo es?*) referente al vocabulario, a pesar de ser un niño de castellano L2.

6.4. **El estatus de las lenguas reflejado en los gestos didácticos**

Hemos visto las maneras diferentes de abordar las carencias de vocabulario y de memoria, siendo los gestos del profesor más indirectos que los de los niños. Pero también llama la atención las diferentes maneras de abordar las dificultades de vocabulario en castellano y en euskera. En castellano se aprecia más flexibilidad hacia el uso de préstamos de la otra lengua, mientras que en euskera la pauta de mantener la lengua del cuento se aplica de manera más estricta. Es posible que la consciencia del diferente estatus social de las lenguas juegue un papel importante, sobre todo teniendo en cuenta que en el entorno donde el euskera es L2 para los alumnos, el contexto escolar es el único ámbito de contacto con esta lengua. En el contexto donde el castellano es L2, su presencia social es importante, si no dominante. Es decir, no existe la misma presión hacia la escuela para que los alumnos adquieran la otra lengua.

En este contexto resulta muy interesante observar el aparente consenso entre profesores y alumnos cuando comparamos las dos maneras de aplicar los gestos, es decir, los gestos son diferentes en función de las lenguas pero no se diferencian entre alumnos y profesores en ambas lenguas. Parece que la consciencia del estatus de las lenguas es compartida. Estos elementos pueden ser de gran importancia de cara a la formación profesional de los enseñantes. Porque, así como pensamos que el niño bilingüe no es la suma de dos niños monolingües, igualmente debemos

pensar que el enseñante plurilingüe no debe ser la suma de dos enseñantes monolingües (Gajo, 2008).

7. CONCLUSIONES

Hemos intentado explicar el cambio de enfoque que ha supuesto el pasar de entender la didáctica como un modelo a imponer para que la enseñanza funcione, a la descripción y análisis de cómo funciona el «arte» de enseñar y de aprender.

El verdadero cambio se ha producido con el paso de la ingeniería didáctica, que trata de justificar los dispositivos innovadores, a la descripción-explicación de las prácticas ordinarias en el aula, con la finalidad de clarificar las funciones de las actividades realizadas en clase. Con ello se pretende tener en cuenta las demandas de la situación didáctica desde el punto de vista de la formación. Supone la constitución de una base de datos para organizar los dispositivos de análisis de las prácticas de la enseñanza como objetivo (Dolz & Plane, 2008).

No obstante, este objetivo conlleva varios desafíos:

- Lograr la focalización sobre el enseñante y el objeto, sin infravalorar a los aprendices y sus características.
- Establecer la correlación entre la descripción del funcionamiento de la clase y los aprendizajes realizables y realizados por los alumnos.
- Formular una tipología de los gestos profesionales y sus finalidades.
- Elaborar propuestas prácticas que de verdad tengan en cuenta las necesidades y las posibilidades del ámbito escolar.
- Tomar en cuenta los múltiples parámetros de la materia a enseñar, así como los lingüísticos, sociolingüísticos, cognitivos y culturales de cada situación.
- Integrar una reflexión sobre las funciones de la alternancia de las lenguas en las interacciones en una situación de plurilingüismo.

A nuestro parecer solo de esta manera nos encaminaremos hacia una verdadera socio-didáctica.

REFERENCIAS

Almgren, M. & Barreña, A. (2001) Bilingual Acquisition and Separation of Linguistic Codes: Ergativity in Basque Versus Accusativity in Spanish. In K.E. Nelson, A. Aksu-Koc & C.E. Johnson (Eds), *Children's Language, Volume 11: Interactional Contribution to Language Development* (pp. 27-48). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Barreña, A & Almgren, M. (2000). Elebitasuna eta kode bateraketa zein bereizketa: oinarri teorikoak [Fusión y separación de códigos en el bilingüismo temprano]. *Ikastaria*, *12*, 9-30.

Barreña, A. (2001). Grammar Differentiation in Early Bilingual Acquisition: Subordination Structures in Spanish and Basque. In M. Almgren, A. Barreña, M.J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. McWhinney (Eds), *Research on child language acquisition* (pp. 78-94). Somerville: Cascadilla Press.

Brecht, B. (1940/2000). *Ecrits sur le théâtre*. Paris: Gallimard.

Bronckart, J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, *97-98*, 35-58.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Canelas-Trevisi, S. & Thevenaz-Christen, T. (2002). L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactiques » au banc d'essai ? *Revue française de pédagogie*, *141*, 17-25.

Candelier, M. (Ed). (2005). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Chervel, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires. In A. Chervel (1998), *La culture scolaire. Une approche historique* (pp. 9-56). Paris: Belin. (Republié de *Histoire de l'éducation, 38*, 59-119, 1988)

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skhôlè*, *7*, 45-64.

de Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Eds), *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.

Deuchar, M. & Quay, S. (2000). *Bilingual Acquisition. Theoretical Implications of a Case Study*. Oxford: OUP.

Dolz, J. & Wirthner, M. (2003). Le français comme discipline-clé de l'école : conception du français dans le nouveau plan d'étude cadre de la Suisse romande. *La Lettre de la DFLM*, *32*, 15-17.

Dolz, J. (2009). Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. In *V SIGET Simposio internacional de Estudos de Gêneros Textuals, 11 a 14 Agosto 2009, Universidade de Caxias do Sul*. http://www.ucs.br/ucs/tplSigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/anais/textos_autor/arquivos/los_cinco_grandes_retos_de_la_formacion_del_profesorado_de_lenguas.pdf

Dolz, J. & Plane, S. (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

Ezeizabarrena, M.J. (1996). *Adquisición de la morfología verbal en euskara y castellano por niños bilingües*. Bilbao: Servicio Editorial UPV-EHU.

François, F. (Ed). (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction didactique*. Paris: Delachaux et Niestle.

Gajo, L. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Eds), (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 113-136). Bruxelles: De Boeck (Collection Raisons éducatives n 12).

Genesee, F. & Nicoladis, E. (2006). Bilingual First Language Acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds), *Handbook of Language Development* (pp. 324-342). Oxford, England: Blackwell.

Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, *22*, 611-631.

Manterola, J. & Ezeizabarrena, M.-J. (2005). La mezcla de códigos (euskera-castellano) en el habla infantil: una prueba más de la separación gramatical temprana. In M. L. Carrió Pastor (Ed), *Perspectivas Interdisciplinares de la Lingüïstica Aplicada* (pp. 187-202). Valencia: Asociación Española de Lingüística Aplicada, AESLA.

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: Chicago University Press.

Meisel, J. (2007). Child second language acquisition or successive first language acquisition ? *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit- Working Papers in Multilingualism* (pp. 33-64). Hamburg: Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2001). Interactions acquisitionnelles en contexte : perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le Français dans le Monde*, *107-142*.

Paradis, J. (2000). Beyond «One system or two»? Degrees of Separation Between the Languages of French-English Bilingual Children. In S. Döpke (Ed), *Cross-linguistic Structures in Simultaneous Bilingualism* (pp. 175-200). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (avec la collaboration de S. Aeby Daghé, D. Bain, S. Canelas-Trevisi, G. Cordeiro Sales, R. Gagnon, M. Jacquin, Ch. Ronveaux, Th. Thévenaz-Christen, S. Toulou) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen: Presses universitaires de Rouen.

Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T. & Aeby Daghé, S. (2010). La didactique du français : entre modélisation pour agir et expliquer et comprendre. *Le français dans le monde*, *48*, 22-36.

Schneuwly, B. (2000). Les outils de l›enseignant – Un essai didactique. *Repères*, *22*, 19-38.

Tellier (M.) (2008) Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde, recherche et application*, *44,* 40-50.

Multimodalidad e interacciones didácticas en la adquisición escolar de una segunda lengua[1]

Nathalie BLANC
Université de Lyon 1 UMR Icar 5191

La investigación[13] que presentamos a continuación se inscribe en el marco de la adquisición de una segunda lengua en contexto guiado en educación primaria y más en particular se refiere a la primera etapa del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Nuestro análisis parte del marco de aprendizaje socio-cognitivo creado por Bange, Carol y Griggs (2005). Entender mejor los procesos que intervienen en la adquisición de una segunda lengua es el objetivo general de nuestra investigación, de manera que los resultados conseguidos se traduzcan en una mejora de la formación de los profesores. El interés de nuestro estudio reside en tomar conciencia del contexto multisemiótico de una clase de lengua, es decir, tenemos en cuenta todos los signos del discurso más allá del mero código lingüístico tanto de las conductas mímicas, gestuales, posturales y paralingüísticas, como de todos los elementos del entorno inmediato.

Centraremos nuestra atención, por lo tanto, en las interacciones verbales y no verbales del aula, a partir de la transcripción detallada de una sesión grabada que muestra los elementos no verbales puestos en escena tanto por parte del maestro como por parte de los alumnos. Adoptamos la perspectiva de la reformulación porque nos parece una herramienta metodológica pertinente para analizar la primera fase del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que este aprendizaje se basa en un proceso de memorización con la consiguiente recuperación y reestructuración del input textual. Presentaremos,

---

[12] Traducción del original francés realizada por Manel Pérez-Caurel.

[13] Esta aportación forma parte de un estudio realizado con Peter Griggs (Université Lyon 2, UMR Icar 5191), para una lectura completa del estudio cf.: Blanc, N. & Griggs, P., 2010, « Reformulations et apprentissages dans le contexte pluri-sémiotique d'une classe de langue étrangère » in Rabatel, A. (ed) Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon.

pues, el marco teórico en el que se inscribe nuestro estudio, que se refiere por un lado a la reformulación y, por el otro, a la multimodalidad. Describiremos también las herramientas metodológicas que hemos utilizado. Más tarde comprobaremos cuales son los resultados sobre el rol que lo no verbal tiene en la reformulación y la adquisición lingüística.

1. MARCO TEÓRICO DE LA REFORMULACIÓN EN EL CONTEXTO PLURI-SEMIÓTICO DURANTE LA PRIMERA FASE DE LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

1.1. **Contexto de aprendizaje explícito del inglés como lengua extranjera: Un corpus filmado**

Esta contribución está basada en la transcripción de una secuencia filmada de una clase de inglés como lengua extranjera en el último año de la escuela primaria francesa (CM2 clase). Los alumnos tienen entre 10 y 11 años y cursan su segundo año de inglés a razón de una hora y media a la semana. La sesión que nos ocupa consiste en una serie de actividades de comprensión y de producción que se basan en la reconstrucción oral de un texto original representado mediante mimo. El enfoque pedagógico adoptado por el profesor se caracteriza por un uso casi exclusivo de la lengua meta, como parte de un contrato didáctico que limita cualquier uso de la lengua materna, a pesar de la dificultad que supone para los jóvenes alumnos debutantes interactuar en una lengua extranjera.

Dado que se pone el acento en una actividad conjunta de reconstrucción de un texto preexistente, la interacción de la clase no consiste en una verdadera comunicación en el sentido de un intercambio de mensajes concebidos y formulados por los propios actores. Este tipo de interacción didáctica invierte, de hecho la relación normal de comunicación ya que plantea como fin los medios. Mientras que, en una comunicación ordinaria, el código lingüístico sirve para cumplir un objetivo comunicativo en el que el texto es su traducción, en este caso el texto se pone al servicio del código siendo éste el objeto de aprendizaje. Podemos comparar este tipo de discurso a la noción de autonomía o anotación (Rey-Debove 1997) en la medida que conduce a la descontextualización, la objetivación y la auto-referenciación de las palabras de la lengua meta, tomando por tanto un carácter epilingüístico. Aunque el propósito de la interacción didáctica sea el de reconstruir un texto que tenga sentido, esta actividad de reconstrucción da lugar a aquello que

Authier-Revuz (1995) califica como *opacificación* del texto original, que es como ponerle un epígrafe dando lugar a una alteración de la trasparencia del signo mediante el cual hacemos referencia al mundo.

El método de enseñanza empleado en esta sesión se diferencia así de los métodos basados en la inmersión lingüística en donde la lengua se convierte en herramienta para el aprendizaje de una asignatura escolar, y no suele exigir normalmente tanta atención. La interacción que caracteriza las clases de inmersión se centra en el uso; así, las palabras interpretadas o enunciadas en lengua extranjera se inscriben en un discurso coherente y comunicativo, generando procesos implícitos de adquisición lingüística. Por el contrario, el enfoque pedagógico aplicado en esta sesión se prestaría más a un aprendizaje explícito.

Ahora bien, los investigadores han trabajado durante mucho tiempo en el dominio de la adquisición de las lenguas extranjeras considerando como un factor determinante esta distinción entre el conocimiento implícito adquirido de manera incidental por una parte y el conocimiento explícito aprendido de manera intencional por la otra. Para Hulstijn (2005), que forma parte de un movimiento cognitivista, la distinción no reside tanto en la naturaleza del conocimiento como en la postura del alumno, que se define en términos de conciencia e intencionalidad.

El aprendizaje explícito es un tratamiento del input con la intención consciente de descubrir si la información introducida contiene regularidades y, si es así, buscar los conceptos y las normas para captar esas regularidades. El aprendizaje implícito es un tratamiento del input sin esta intención y que se desarrolla de manera inconsciente (Hulstijn, 2005: 131)[14].

La postura del alumno se ve continuamente influida por condiciones externas. Por un lado, cuantos más datos del input muestren una regularidad, más fácil será para el estudiante delimitar los conceptos y normas que subyacen a estos datos. Por otro lado, la regularidad que el alumno se encuentra varía en función de la frecuencia y la relevancia con la que esta regularidad está expuesta en el input al que está expuesto el alumno.

Si partimos de la definición de Hulstijn, las condiciones reunidas en la sesión presentada favorecen de modo explícito el aprendizaje. El texto original presenta, por su carácter repetitivo, características muy regulares y recurrentes que los alumnos son susceptibles de utilizar en su labor de re-

[14] Nuestra traducción del texto inglés.

construcción. Un estudio anterior (Baurens, Blanc y Griggs 2007) muestra que, a fin de facilitar esta labor, los estudiantes se apoyan de manera espontánea y pragmática en procesos de esquematización y en la analogía. En cuanto al profesor, acota su trabajo con sus intervenciones verbales y no verbales, orientando la atención de sus alumnos sobre los aspectos regulares del input y en los vínculos entre los nuevos conocimientos y el saber antiguo. Según una perspectiva conexionista del aprendizaje (Ellis 2005), este enfoque inicial en las formas del lenguaje permite la labor de reconocimiento de los patrones subyacentes al input, para facilitar en la utilización posterior de estas formas los procesos implícitos de adquisición y de reestructuración de las competencias lingüísticas.

1.2. **El esquema de la reformulación como una herramienta analítica**

Este estudio parte del postulado siguiente: las repeticiones o retornos a lo dicho anteriormente caracterizan la actividad de reconstrucción textual, constituyendo las marcas de ese proceso subyacente de adquisición. Para describir este fenómeno, hemos decidido distinguir dos nociones diferentes en el término genérico de reformulación: la de la recuperación o retoma y la de la reformulación, que nos acercan a la definición de estos dos términos propuestos por Rabatel: la retoma (tanto del significante como del significado) y la reformulación (del significante, manteniendo un significado próximo al original) pueden llevar a una palabra, una frase o una proposición (2010: 28). Tratándose de una interacción verbal en una lengua extranjera, por tanto, la frontera entre estas dos categorías no parece clara. Una clase de lengua extranjera se caracteriza, por una parte, porque los enunciados que emiten los alumnos son aproximativos en comparación al modelo que tratan de reproducir: la intención de imitar intentando utilizar la forma idéntica puede entonces fracasar y dar lugar a una modificación de la forma del enunciado original. La atención de la actividad lingüística se centra sobretodo en la forma, por lo que se puede considerar que una adquisición o una reformulación lleva a otras características que las de «una palabra, un grupo de palabras o una proposición»: una corrección fonológica que mantiene el sentido del enunciado original constituye en este caso una reformulación, mientras que un ejercicio estructural compuesto de enunciados sobre un nivel semántico determinado supone la reanudación de un paradigma gramatical.

Si, como De Gaulmyn (1987), adoptamos una definición amplia de los fenómenos de recuperación y reformulación, debemos reconocer también

que la distancia entre el enunciado original y el enunciado duplicado es indeterminada, y que cualquier enunciado hace referencia hasta cierto punto a una declaración anterior. Este principio se aplica particularmente a la enseñanza y al aprendizaje de una lengua extranjera en la que la progresión se basa de manera continua, a lo largo de las sesiones, en la reinversión de los conocimientos lingüísticos anteriores. Partimos de la base que una clase de lengua extranjera se caracteriza a menudo, en las fases iniciales del aprendizaje, por dos movimientos. El primero consiste en hacer que surjan las producciones lingüísticas a partir de un texto de origen, producido o bien previamente o bien en la misma situación didáctica, para hacer de él el objeto del trabajo de la clase durante el segundo movimiento. En la medida en que el objetivo de la actividad es reconstruir el texto original, consideramos que los enunciados producidos durante el primer movimiento son repeticiones, reanudaciones o recuperaciones. Estas pueden servir a diferentes niveles lingüísticos (léxico, morfosintáctico, fonológico) y pueden ser realizadas por el profesor o un estudiante o grupo de estudiantes. El segundo movimiento se caracteriza por una secuencia de interacción en el que puede haber nuevas reformulaciones y repeticiones que aporten modificaciones a los mismos niveles lingüísticos (léxico, morfosintáctico, fonológico), o, incluso, episodios metalingüísticos. Estas interacciones construidas durante el segundo movimiento aspiran a la fijación, la especificación y a la reinversión de los conocimientos proporcionados por el texto de origen.

Para el análisis de los corpus, nos inspiramos en el esquema clásico de la reformulación de la frase (parafrasear) de Gülich y Kotschi (1983). Distinguimos así, de la misma manera que hacen muchos otros investigadores, tres componentes: el enunciado de origen, el enunciado duplicado y el marcador de reformulación, que sirve para indicar la relación de la frase.

El enunciado duplicado puede ser producido bien por el mismo orador o bien por otro orador que el que formuló el enunciado de origen de la (auto o hetero-reformulación) y se puede alcanzar por iniciativa propia o la de otro participante de la interacción (auto o hetero-activa). La relación entre los dos estados se basa en el principio de identidad, según el cual «dos declaraciones se producen y encadenan de tal forma que pueden y deben ser entendidas como "idénticas"» (Gülich y Kotschi, 1983: 307). Esta relación varía entre la máxima equivalencia semántica y una equivalencia semántica mínima y, en este último caso, la presencia de un marcador de reformulación explícito se hace más necesaria. Este marcador tiene una doble función: por un lado permite distinguir el enunciado original y el enunciado duplicado y, por otro lado, define la relación entre estos dos componentes (claridad, modificación

del sentido etc.). Gülich y Kotschi (1983: 308), considerando además, en este caso, que en una interacción oral la función de marcador se puede actualizar no solamente por formas verbales tales como «es decir, me explico, en fin, entonces, precisamente, etc.», sino también por fenómenos suprasegmentales y paralingüísticos (paralelismo sintáctico, repetición del contorno de entonación de la frase, la reducción de la velocidad del flujo, la articulación clara de las dos sílabas en que terminan el enunciado duplicado, etc.)

El contexto de la interacción juega un papel primordial en el funcionamiento y la interpretación de la reformulación. El contexto de la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera y, especialmente, la actividad docente analizada en nuestro corpus (reconstrucción de texto), se apresura a adoptar una equivalencia máxima entre el enunciado original y el enunciado duplicado. Las adquisiciones y las reformulaciones, en este marco preciso, tienen el objetivo de «establecer el idioma», en todos sus aspectos. Tanto en el semántico (relación entre significante y significado) como en el morfosintáctico (organización de los elementos en el enunciado) y fonológico (reproducción de los fonemas adecuados y del esquema acentual y de entonación). Así, la actividad de reformulación en la clase de lengua extranjera supera con creces la reformulación que se hace en un contexto de comunicación ordinario.

Otra característica de este corpus se encuentra en el carácter esencialmente dialogal de la actividad conjunta de reconstrucción textual: la actividad en sí es una hetero-reelaboración de un texto origen donde el papel del profesor es el de hacer que los estudiantes reformulen. En este contexto particular, nos preguntamos, como Gülich y Kotschi (1983: 321)[15], sobre el concepto de marcador de reformulación que nosotros asimilamos al de provocador o desencadenador de la reformulación en la medida en la que nos asegura la misma función de conexión entre el texto original y el texto duplicado

2. MULTIMODALIDAD EN LAS CLASES DE IDIOMAS: EL GESTO Y APOYO DE LA MEDIACIÓN

Es necesario recordar que nuestro estudio se centra en una primera fase de aprendizaje donde el bajo nivel de los estudiantes excluye el uso de la

[15] Estos autores plantean la cuestión pero eligiendo no integrar la noción de disparador en la categoría de marcador de reformulación.

reformulación parafrástica en la lengua extranjera para clarificar el significado del input. Como el enfoque pedagógico adoptado por el profesor limita todavía más cualquier uso del lenguaje, nos encontramos en el corpus un uso masivo de lo no verbal (acciones no verbales, posturas mímicas y gestuales, prosodia) y soportes pedagógicos en tanto que herramientas de mediación en las actividades de aprendizaje. Partimos, pues, de la premisa de que en el contexto de una clase de lengua extranjera los componentes no lingüísticos se inscriben de manera recurrente en las tres partes de la reformulación, en el sentido genérico del término.

Para estudiar mejor todos estos aspectos no lingüísticos, hemos incorporado en nuestra transcripción elementos no verbales descriptibles a través de la grabación de vídeo, que hemos usado para la recogida de datos. Esta descripción nos ha llevado a tomar una serie de decisiones motivadas por nuestro análisis y las queremos explicar aquí. En primer lugar, hemos registrado todos los comentarios que describen las acciones, los gestos y las expresiones faciales que acompañan el habla[16] (profesor / estudiante) y, en segundo lugar, todos los comentarios que describen los elementos no verbales que emergen de la interacción. A continuación, hemos distinguido entre los elementos que consideramos comunicativos y aquellos que consideramos no comunicativos, una distinción que se basa, según Filliettaz (2002), en la noción de obtención (Sperber y Wilson, 1986). Bajo este concepto, una acción no es comunicativa hasta que la intención de comunicar es mutuamente percibida como ostensiva. Es decir, «desde el momento que la consideramos como el producto de una puesta en escena mediante la cual el agente trata de manifestar la intención de hacer que la actividad sea interpretable. (Filliettaz, 2002: 187). Nos parece importante hacer esta distinción en el contexto de la enseñanza / aprendizaje que estudiamos en la medida en la que las actividades mímicas, gestuales y paralingüísticas a menudo las pone en escena el profesor para que los estudiantes las consideren pertinentes en el contexto de la actividad de aprendizaje. Identificamos, así, muy pocos elementos no verbales y no comunicativos en los extractos de las sesiones que hemos analizado.

El propósito multimodal de nuestro análisis –las declaraciones verbales, las conducta posturales, mímicas, gestuales y los elementos paralingüísticos (fonética-prosodia)– requiere la adopción de una terminología adecuada para describir estos fenómenos complejos. Para ello, nos basamos en el tra-

[16] Cf Convenciones de la transcripción al final.

bajo de Colletta (2004) sobre la clasificación de los gestos en el estudio multimodal de las conductas lingüísticas; en este caso hemos optado por distinguir los gestos co-verbales (todos los gestos, expresiones faciales y las acciones que acompañan el desempeño lingüístico), y los gestos autónomos que se producen independientemente de un enunciado lingüístico.

También hemos optado por la clasificación hecha por McNeill (1992: 78) para identificar cuatro tipos de recuperación co-verbal, una tipología que, por su parte, retomó Tellier (2008: 41-42) en su propuesta de análisis del gesto pedagógico «utilizado por el profesor de lenguas con un objetivo pedagógico».

Nuestro análisis considera, pues, los gestos icónicos que tienen una relación muy estrecha con el contenido semántico del referente cuando este se concreta, los gestos metafóricos que permitan simbolizar un referente abstracto o representar una metáfora de concepto (si bien la relación entre la semiótica entre el gesto y el concepto también puede ser también de tipo metonímico)[17]; gestos deícticos que designen el referente actual (concreto o abstracto) o a apuntar en esa dirección; y los intervalos que marcan el discurso y destacan de él los elementos importantes. Esta tipología nos permite caracterizar los principales componentes de nuestro corpus no verbal. Añadimos la noción del gesto mimético «que puede representar objetos de cualidades cinéticas» (Colletta, 2004: 168).

Más allá de la caracterización de la naturaleza de los gestos, y desde el punto de vista en que analizamos los elementos no verbales en relación con la actividad de reformulación en clase de lengua extranjera, nos hemos preguntado igualmente sobre su función. Hemos identificado dos funciones: una función interactiva y una función discursiva, denominaciones que se encuentran igualmente en la literatura científica sobre la gestualidad escrita por Colletta en 2004 y por Bavelas en 1992. Estos dos términos, sin embargo, no los retomamos del todo en las mismas acepciones que ellos lo hicieron. Recordamos, en efecto, que la naturaleza misma de las interacciones didácticas y de este corpus lleva consigo una objetivación del discurso, que, en este caso, iría mejor calificarlo como texto. Atribuimos, pues, la función discursiva también a cualquier texto orientado hacia el texto y que sirve para apoyar el trabajo de reconstitución. En cuanto a la función interactiva, la aplicamos a cualquier gesto que se oriente hacia el interlocutor y que contribuya a la gestión de la interacción.

---

[17] En nuestro análisis usaremos dos términos, el metafórico y el metonímico según el caso, aunque este último no se identifica como tal según McNeill.

Dentro de este marco plurisemiótico de la clase de lengua extranjera, la cuestión de los soportes pedagógicos como herramientas de mediación nos ha interesado igualmente en la medida en que su presencia es recurrente y en que su papel está íntimamente ligado al de la gestualidad. En un estudio precedente (Baurens, Blanc y Griggs, 2007), que en parte hablaba del corpus descrito aquí, hemos analizado la utilización conjunta de los soportes y de lo no-verbal como formas de apoyo de la adquisición lingüística, dentro de un marco sociocognitivo de análisis de las interacciones. El análisis que nosotros proponemos en el presente artículo se inspira en los extractos de una escena del mimo *Banana*, donde la actividad incluye sólo la presencia de soportes auténticos que son una banana y un billete de banco.

Proponemos, pues, en los siguientes apartados, analizar la cuestión de la reformulación en la clase de lengua en relación con la gestualidad del profesor y de los alumnos, para comprender mejor los procesos de trabajo en este contexto específico de adquisición de una lengua extranjera por los alumnos jóvenes y principiantes, dentro de un marco ampliamente pluri-semiótico.

2.1. **Análisis de la escena filmada del Mimo Banana: adquisición lingüística del sentido hacia la forma**

La sesión de lengua analizada se subdivide en tres fases que nos proponemos diferenciar, antes de entrar en detalle sobre la tercera fase, que es el objetivo de nuestro estudio. El texto original aparece enunciado por el profesor, y durante la primera fase se acompaña de acciones comunicativas llevadas a cabo por un mimo, equipado de soportes auténticos (una banana y un billete de banco). Se puede, pues, hablar de una actividad de co-formulación en el sentido que dicha actividad instaura una complementariedad entre un texto verbal inicialmente opaco (para los alumnos) y de acciones no verbales que luego le aportan un contenido semántico. En este contexto didáctico en el cual se determina sólo una reconstitución verbal, el mimo se considera, sin embargo, una herramienta de mediación que da acceso a un texto pre-existente. Durante la segunda fase de la sesión, dos alumnos se hacen cargo sucesivamente de hacer de mimos, mientras que el conjunto de la clase, ayudado por el profesor (que disminuye progresivamente sus intervenciones) reconstituye conjuntamente el texto original. Este momento de impregnación permite fijar de entrada el sentido del texto (gracias al encadenamiento de las acciones representadas y gracias a que se memoriza el orden y el contenido de los enunciados). La tercera fase, que es el objetivo de nuestro análisis, se centra en la producción oral y

consiste en reconstituir colectivamente el texto verbal en ausencia del mimo y de los soportes auténticos utilizados como herramientas de mediación.

En los siguientes extractos, surgidos de esta tercera fase, constatamos que la gestualidad y la prosodia aseguran esta función de mediación:

Extracto 1[18]

Turno palabra	Loc	Enunciados verbales y NV
1.	E	so now/ ☻ try to remember\ 0 ☻ (dedos índice que apuntan y giran a cada lado de la cabeza) ☻ ok let's go\ 0 ☻ (2 pulgares hacia adelante) ☻ first/ ☻ (y hace el signo 1 con el dedo) [I]
2.	es	☻ [I] go to the shop\ ☻ (E marca la acentuación de la palabra con la mano)
3.	E	ok (E hace el signo 2 con los dedos)
4.	es1	[I buy]
5.	es2	[(…)]
6.	E	(E golpetea los dedos) Clara/ 0 (E hace un gesto con la mano para pedir silencio a los otros) ☻ listen to Clara\ ☻ (E señala FCl)
7.	FCl	I buy the banana\
8.	E	I buy ☻ 0 the/ 0 banana/ ☻ (E tensa el oído, escucha)
9.	es	a banana

[18] Convenciones de transcripción al final.

Turno palabra	Loc	Enunciados verbales y NV
10.	E	☻ a banana\ ☻ (E puntúa su enunciado con las dos manos abiertas) [I buy/ 0 a banana]
11.	es1	[I buy a banana]
12.	es2	[I buy a bananas]
13.	E	☻ repeat ☻ (E puntúa su enunciado con las dos manos abiertas)
14.	es1	[I buy/ 0 a banana\]
15.	es2	[I buy/ 0 a bananas\]
16.	es3	[I bike/ 0 a banana\]
17.	E	☻ I bike/ ☻ (E, se inclina hacia delante y hace el gesto de escuchar).
18.	es	I buy
19.	E	☻ [I bike] ☻ (E hace ver que va en bicicleta)
20.	es	[(risas)]
21.	E	I BUY\ ☻ repeat/ ☻ (E hace un gesto circular con la mano)
22.	es	I buy\
23.	E	I buy/ 0 a banana\
24.	es	I buy/ 0 a banana\
25.	E	☻ bana/na\ ☻ (E marca la acentuación de la palabra con la mano)
26.	es1	[bana/na\]
27.	es2	☺ [bana/na\] ☺ (marcan la acentuación de la palabra con la mano)
28.	E	☻ Good ☻ (con un gesto de cabeza)

En este primer extracto distinguimos los dos movimientos típicos de una fase inicial de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera descritos más arriba: El primer movimiento (turnos de palabra(T) del 3 al 7) consiste en hacer emerger los elementos del texto original[19] (repeticiones) para hacerlo objeto de trabajo de la clase actualizada durante el segundo movimiento (Del T8 al /28), que se compone de un encadenamiento de dos reformulaciones correctivas (T8-15; T16-24) y de un episodio meta-lingüístico insertado (T19-20) y de una repetición (T25-28). Con la lectura de este extracto, hemos constatado fácilmente la fuerte presencia de elementos no verbales (gestualidad y prosodia) con carácter ostentoso que emanan principalmente del profesor, pero también de los alumnos, debido al eco (los alumnos imitan al profesor). ¿Qué se aprende al analizar en este extracto el papel que toman de estos elementos dentro del esquema de la reformulación?

Este primer movimiento, que desemboca en la reanudación aproximativa del enunciado B del texto original (T7: I buy the banana) comienza por la emisión de un gesto autónomo de tipo metafórico del profesor (T3 (E hace el signo dos con los dedos)). Dentro del contexto de una consigna ya anunciada o de un gesto similar que acompaña el habla (T1: first/ (E hace el signo 1 con el dedo)), este gesto autónomo basta para desencadenar la reanudación (la repetición) (reclamo implícito de esta consigna para que se reencuentren los elementos del texto original en la orden, segundo enunciado). Los otros gestos autónomos y co-verbales presentes en T6 permiten al profesor organizar la interacción, participando también en la función de desencadenador: Se trata de gestos de golpeteo (T6 (E golpeteo de dedos) (E Hace un gesto con la mano para pedir silencio), y de un gesto deíctico (T6 (apunta FCI)).

El segundo movimiento aspira a rectificar y a mejorar la reanudación inicial y se acaba por una evaluación positiva del profesor (T28: good). Se declina en tres tiempos, cada uno de ellos orientado hacia un nivel lingüístico diferente (Morfosintáctico (TT8-10) Lexical (T16-19), y fonológico (T25-27)) y hetero-iniciado por el profesor con la ayuda de desencadenantes no verbales. La primera reformulación, que permite corregir el nuevo enunciado original (I buy the banana) en el enunciado duplicado <<I buy a banana>>, se desencadena por una repetición del enunciado original acompañado de una entonación ascendente y de un movimiento co-verbal de tipo metonímico del profesor (T8 (E Hace el gesto de escuchar)). La segunda reformulación, que aspira a corregir un error de pronunciación (<<bike>> en

[19] En T7, tentativa de recuperación del texto original (ES) *i buy a banana*.

lugar de <<buy>>) de parte de algunos alumnos (y que el profesor trata como un error léxico), se desencadena de la misma forma (T17: I bike (E se inclina hacia delante y hace el gesto de escuchar). Un episodio metalingüístico de orden léxico permite entonces explicitar visualmente el sentido de <<bike>> introduciéndose en el interior de esta formulación bajo la forma de un gesto co-verbal icónico de tipo mímico (T19 (E hace ver que va en bicicleta)). En el tercer tiempo de este movimiento el profesor retoma la palabra <<bana/na/>> por los mismos medios no verbales utilizados hasta ahora; es decir, un elemento prosódico (acentuación tónica) y un gesto de golpeteo (T25 (E marca la acentuación de la palabra con la mano)) con eso pretende hacer trabajar la acentuación a los alumnos invitándolos, pues, a retomar ellos también la palabra <<bana/na/>>. Además pensamos que estos elementos no verbales (acentuación tónica y gesto de golpeteo) se pueden considerar tanto como un apoyo del enunciado duplicado de una auto-reanudación del profesor, como originadores del hetero-reanudación o repetición de los alumnos. Estos últimos reproducen, en efecto, de forma idéntica el gesto de golpeteo y la acentuación tónica de la palabra en el turno de palabra siguiente (T27: es2: bana/na/(marcan la acentuación de la palabra con la mano) Su enunciado es enseguida doblemente ratificado por el profesor lingüísticamente y gestualmente (T28).

2.1.1. Lo no verbal: un medio de marcar y desencadenar la reformulación

En este extracto, lo no verbal tiene en primer lugar un papel de marcador/desencadenador de la reformulación que, según nosotros, se enuncia en dos funciones distintas. En este estudio distinguimos, por una parte, los marcadores desencadenadores no verbales que se orientan al interlocutor (en T8 Y en T17, por ejemplo, la entonación ascendente que se asocia al gesto de tipo metonímico del profesor que hace como que escucha) son elementos no verbales cuya misma naturaleza los predestina a una función interactiva. También hacemos notar, por otra parte, que los marcadores desencadenadores no verbales orientados hacia el texto, el gesto autónomo metafórico (en T3), que hace referencia al recorte del texto y el gesto de golpeteo (T25), que marca la acentuación de la palabra reformulada, aseguran en este caso una función discursiva. Aunque están asociados a la función discursiva, estos dos últimos gestos no tienen contenido semántico, lo cual no les impide que puedan remitir al texto original refiriéndose a él directamente; <<la debilidad>> relativa de estos marcadores se explica por la proximidad de la consigna inicial de la actividad que, por la ritualización que impone, asegura, de

forma global, la función de desencadenador. Al contrario, en una fase ulterior de la reconstitución, la necesidad de recordar a los alumnos los contenidos del enunciado original hace emerger gestos icónicos con fuerte contenido semántico en tanto que desencadenadores del enunciado duplicado (T43: (E reproduce el gesto de tirar con la mano por encima del hombro); T54: (E Hace el gesto de pelar la banana)[20].

2.1.2. Lo no verbal: un medio para sostener

Lo no verbal sirve, en segundo lugar, para reforzar el enunciado duplicado. Por ejemplo, en la doble función del gesto de golpeteo mencionado más arriba que, acompañándose de una auto-reanudación del profesor T25 (seguido de una hetero-reanución o repetición de los alumnos T27) destaca también a la acentuación tónica de la bana/na/. Este desplazamiento de función se explica por la orientación hacia la forma de este trabajo de reconstitución que ya hemos presentado como característico de las fases iniciales de aprendizaje. Constatamos igualmente que la manera fuerte de silabear el enunciado en dos grupos de entonación que el profesor destaca dentro del enunciado original y que reanuda varias veces a lo largo de este trabajo de reconstitución (T10: I buy/0 a banana/, después en T11,12,14,15,16,23,24), sirve también a los alumnos de apoyo para la identificación y la reproducción de dos partes del paradigma gramatical[21]. Esta focalización, por impregnación, en la estructura gramatical, corresponde a la tesis conexionista ya mencionada según la cual un reconocimiento inicial de los patrones subyacentes facilita la adquisición lingüística.

2.1.3. Lo no verbal o como visualizar la explicación metalingüística

En tercer lugar, lo no verbal sirve para realizar comentarios metalingüísticos, que pretenden clarificar el enunciado inicial. El gesto icónico de tipo mimético efectuado por el profesor (T19 (E hace como que va en bicicleta) sirve para distinguir sobre el plano semántico las dos unidades léxicas <<Buy>> y <<bike>> y para rectificar una producción errónea del enuncia-

---

[20] Hace referencia al enunciado original: *I throw the peel on the floor* y *I peel the banana*.

[21] En el texto original esta canción es recurrente por el conjunto de los enunciados según el paradigma gramatical siguiente: (sujeto-verbo)+ (complemento): i go/ 0 to the shop/, i buy/0 a banana/, I peel/=0 it/, I eat/0 the banana/, etc.

do duplicado (T16 es: i bike/0 a banana/). Constatamos en un episodio metalingüístico ulterior de esta misma sesión (extracto 2), un desvío de la función semántica, debido al gesto icónico hacia una función sintáctica.

Extracto 2

Turno palabra	Loc	Enunciados verbales y NV
29.	F1	I peel 0 (E apunta F1 con el dedo) I peel it
30.	E	☻ I peel/ 0 it\ ☻ (E silabea la acentuación del enunciado con el dedo) (E invita a que la clase repita mediante un gesto de la mano)
31.	CL	I peel/ 0 it\
32.	E	☻ I can say ☻ (E, una amno en el pecho) ☻ I peel/ 0 the banana\ ☻ (E silabea el enunciado con las dos manos) ☻ I say ☻ (E, las dos manos en el pecho) ☻ I peel/ 0 ☻ (E silabea el enunciado con las dos manos) (E forma un paréntesis con las dos manos) ☻ it\ ☻ (E hace el gesto de tirar sobre la espalda) ☻ ok/ 0 ☻ (E, se inclina hacia delante) ☻ let's/ go\ I ☻ (gesto circular de las manos)
33.	CL	peel/ 0 it\

Este episodio metalingüístico que, recordémoslo, se desarrolla enteramente en una lengua determinada, pretende explicitar la pronominalización de <<banana>> en el enunciado <<I peel/ 0 it/>>. Un primer gesto metafórico (T32 (y forma un paréntesis con las dos manos)) sirve, en principio, para aislar el pronombre. Un segundo gesto icónico de tipo mimético (T32

(E hace el gesto de tirar por encima del hombro)) nos remete a el gesto utilizado para apoyar el enunciado original[22], aquél del mimo inicial, y permite enseguida simbolizar la pronominalización. Reproduciendo este gesto de tirar, el profesor se deshace no sólo del referente (el objeto banana) sino también del significado (la palabra banana) para poder sustituir el pronombre. El desplazamiento funcional del gesto mostrado en este último episodio refleja la tendencia hacia una focalización en la forma, que caracteriza todo el trabajo de reconstitución de la escena.

2.1.4. La gestualidad reanudada por los alumnos

La reanudación de la gestualidad por los alumnos durante la producción del enunciado duplicado refuerza igualmente esta focalización sobre la forma (T27: es2: bana/na/ (marcando la acentuación de una palabra con la mano)). En otro ejemplo que confirma esta orientación, podemos localizar, seguido de un gesto autónomo desencadenador del profesor (T43 (E reproduce el gesto de tirar con la mano por encima de su hombro)), una serie de reanudaciones (repeticiones) gestuales de los alumnos acompañando una progresión del sentido mediante la forma propuesta por el profesor.

Extracto 3

Turno palabra	Loc	Enunciados verbales y NV
43.	E	(E hace el gesto de tirar por encima del hombro)
44.	es	I slip
45.	E	(E dice que no con la cabeza) no ☻ I slip ☻ (E simula un deslizamiento con la mano)
46.	es	I peel/

[22] Enunciado original:
I throw/ 0 the peel\ 0
☻ on the floor\
☻ (E tira la cáscara de plátano por encima del hombro).

Turno palabra	Loc	Enunciados verbales y NV
47.	E	☻ I throw\ ☻ (E, se adelanta) ☺ (un chico reproduce el gesto de tirar por encima del hombro)
48.	es	☺ I throw ☺ (algunos chicos reproducen el gesto de tirar por encima del hombro)
49.	E	no no no I throw/ (E inclina la boca hacia adelante)
50.	es	I throw
51.	E	☻ let's go ☻ (E coloca los dedos en forma de V sobre los labios) [I throw\]
52.	es	☺ I throw\ ☺ (Algunos alumnos reproducen el gesto de colocar los dedos en forma de V sobre los labios)
53.	Cl	☺ I throw\ ☺ (Algunos alumnos reproducen el gesto de colocar los dedos en forma de V sobre los labios)
54.	E	☻ I throw ☻ (E hace el gesto de quitar la piel a la banana) (gesto con las manos acompañado de mímica interrogativa)
55.	F3	the peel
56.	E	(E apunta con el dedo al alumno F3)
57.	F3	the peel
58.	E	the peel /
59.	es	on the floor\
60.	E	☻ on the floor\ ☻ (E hace un gesto abriendo la mano hacia el suelo) ☻ repeat it/ ☻ (E hace un gesto de solicitar algo con las dos manos)

Este gesto desencadenador (T43) se reanuda en el extracto en T47 y T48 por parte de algunos alumnos para representar visualmente el sentido de la palabra <<throw>> emitida por el profesor. Este gesto semántico que acompaña la repetición o reanudación de la palabra se vuelve hacia la comprensión del enunciado original; pero el profesor ignora esta focalización sobre el sentido iniciado por los alumnos. En cambio, esta última elección de poner el acento sobre la forma para una rectificación fonológica de la palabra *throw* introduce al mismo tiempo un nuevo gesto desencadenador de naturaleza pragmática, orientado, esta vez, hacia la producción del enunciado duplicado (corrección del fonema [th] para facilitar la pronunciación (T51 (pone los dedos en forma de uve sobre los labios)). Los alumnos repiten este mismo gesto en los turnos siguientes (T52-53). Entonces, podemos considerar que el enunciado «*let's go*» de manera práctica, constituye un codesencadenador de la repetición verbal y gestual de los alumnos.

2.1.5. Evolución y ritualización de la gestualidad: Paralela con el desarrollo lingüístico

Se constata una evolución de la gestualidad sobre un eje que va desde la improvisación pragmática dentro de un contexto hacia una formalización ritual y convencional en el marco de la actividad involucrada. Esta evolución puede acompañarse igualmente de una autonomización del gesto en relación con el lenguaje verbal.

En el extracto 1 se destaca esta evolución en los enunciados T1 y T3 donde un gesto metafórico autónomo (T3 (E hace el signo 2 con los dedos)) acaba de sustituir a un primer gesto metafórico co-verbal (T1 E: First/ E hace el signo 1 con el dedo)) para asegurar la misma función de desencadenador de reformulación. En otros episodios de la misma escena asistimos a un proceso de iconización según el cual las acciones de mimo que acompañan el enunciado original (en primera fase), se transforman en gestos que esquematizan la acción comunicativa inicial para apoyar enseguida la reconstitución del texto duplicado (en segunda fase). Este es el caso del gesto icónico de tipo mimético que trata de simbolizar el deslizamiento sobre la piel de la banana puesta en escena por el mimo (T45 E i slip (E simula un deslizamiento con la mano)). El proceso es idéntico para la acción de tirar la piel de la banana al suelo, reproducida bajo la forma de los otros gestos icónicos (T43 (E reproduce el gesto de tirar con la mano por encima del hombro) y T60 E: on the floor/(E hace un gesto abriendo la mano hacia el suelo)). En fin, el

gesto ya reseñado en T32 (E hace el gesto de tirar por encima de su hombro) consiste entonces en el resultado de este proceso de iconización en la medida en la que este mismo gesto está aquí descontextualizado y utilizado con otro fin para explicitar un fenómeno metalingüístico de orden gramatical. Este desvío de su función inicial constituye a nuestro parecer una prueba de su autonomización y de su convencionalización.

La evolución de la gestualidad a lo largo de la sesión es similar al desarrollo de la gestualidad en el niño, según Luria (1982:34). Este autor describe este proceso desde la emancipación de las palabras de su contexto *simprático*, en el cual sus sentidos y sus funciones están estrechamente ligados a las situaciones y a las actividades prácticas, a la evolución del lenguaje en un sistema *sinsemántico* de signos independientes. Encontramos la misma idea en Grice (1968) para quien las significaciones, construidas en situación por los participantes de interacciones, tienden a transformarse poco a poco en significaciones personales compartidas por un grupo. Esta construcción de significaciones se realiza en los cuadros familiares y rutinarios de actividades conjuntas, que Bruner (1983) llama formatos, donde los interactuantes siguen esquemas que ellos reconocen mutuamente. Esta teoría se aplica aquí a nuestra situación didáctica y se extiende a la cuestión de la gestualidad. Podríamos hacer un acercamiento entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua extranjera en esta sesión de mimo donde la lengua determinada emerge en la interacción didáctica, acompañada de acciones comunicativas que sirven de apoyo semántico. Por este procedimiento, los elementos de un código estándar (la lengua extranjera) se sustituyen por elementos no convencionales (acciones comunicativas de mimo). Al mismo tiempo que lo gestual se desarrolla en el curso del trabajo de reconstitución textual, para ritualizar y constituirse en cultura compartida de la clase permitiendo el apoyo y la regulación del aprendizaje.

3. CONCLUSIÓN

En el marco del proceso general de la reformulación, hemos definido, dentro de este corpus didáctico, tres funciones atribuidas a los componentes no verbales del discurso y a los soportes pedagógicos aprovechados por el profesor: La de desencadenador/marcador de la reformulación, la del apoyo del enunciado duplicado y la de medio de realización de un trabajo metalingüístico insertado. Al centrar nuestra atención en las conductas no verbales, hemos constatado una evolución de estas conductas desde un funcionamien-

to pragmático que acompaña el habla, hacia una cierta convencionalización y autonomización del signo. Este proceso de convencionalización participa de la creación de un formato de actividad conjunta que permite regular y apoyar el aprendizaje durante el trabajo de reconstitución textual.

La autonomización del signo no verbal se puede manifestar también a través de un desvío de la función del signo respecto a aquel al que está predestinado por naturaleza (por ejemplo, un gesto icónico que sirve para apoyar un trabajo metalingüístico de orden gramatical). En esta sesión analizada de actividad de reconstitución textual, que va del *sentido hacia la forma*, hemos podido constatar que la gestualidad del profesor tiene tendencia a concentrarse sobre el enunciado duplicado, mientras apoya su producción en los diferentes niveles lingüísticos. Además, esta orientación hacia la forma se traduce igualmente en la recuperación por parte de los alumnos de la gestualidad introducida por el profesor (y, muy especialmente, los gestos que llamamos de *golpeteo*), como también en el deslizamiento de la función del gesto ya evocado, del sentido hacia la forma.

La tentativa que hemos emprendido de pedir prestadas las herramientas teóricas y metodológicas surgidas de campos tan diferentes como el del análisis de la gestualidad en la comunicación natural, el del análisis de las interacciones o el de la reformulación, con el objetivo de favorecer nuestro análisis particular del discurso didáctico, es una apuesta arriesgada que nos ha permitido obtener resultados interesantes sobre los que tendremos que profundizar durante nuestras futuras investigaciones. El contexto que hemos analizado aquí es el de un aprendizaje explícito de lengua extranjera, en situación clásica monolingüe francesa, en la que la multi-modalidad aparece más que el contraste didáctico, que está fundado sobre una utilización casi exclusiva de la lengua estudiada (lengua de destino, meta). En este sentido, nos parece pertinente continuar nuestra exploración de la multi-modalidad dentro de las interacciones didácticas dentro del contexto plurilingue, en el seno de clases de inmersión lingüistica, con el fin de verificar cómo estos resultados se actualizan cuando muchas lenguas están en presencia, o potencialmente en presencia, dentro la clase.

En fin, este trabajo de investigación tiene por objetivo una transposición en términos de formación de los profesores, dentro del marco de un seminario anual trinacional, en residencia[23], que reúne los estudiantes de ciencias de

[23] Cf. En este sentido la comunicación oral de Blanc N. & Griggs P.: «Intercultural phenomena in (inter)actions» en el coloquio Professionalising Multilingualism in Higher Education, University of Luxemburg, february 2010.

la educación de universidades alemanas, luxemburguesas y francesas. El estudio de la multimodalidad en las interacciones didácticas en las clases de lengua tiene por objetivo, en este marco, no tanto formar futuros profesores con buenas actitudes profesionales, sino, hacerles conscientes de la importancia de los elementos no verbales en la mejora de la comprensión de los procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

Authier-Revuz, J. (1995). Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. Paris: Larousse.

Bange, P., Carol, R. & Griggs, P. (2005). L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction. Paris : L'Harmattan.

Baurens, M., Blanc, N., Griggs, P. (2007). Analyse des interactions en classe de langue étrangère dans un cadre sociocognitif : formes d'étayage et modes de participation genrée. In Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes. Université Paris 3 http://www.groupelca.org/h/colloque2006/comliste.html.

Blanc, N., Griggs, P. (2010). Reformulations et apprentissages dans le contexte pluri-sémiotique d'une classe de langue étrangère. In Rabatel, A. (ed.) Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon. 169-191.

Bavelas, J., Chovil, N., Lawrie, D.,Wade, A. (1992). Interactive gestures. Discourse Processes, 15, 469-489.

Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire. Paris: PUF.

Colletta, J-M. (2004). Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Liège: Mardaga.

De Gaulmyn, M-M. (1987). Reformulation et planification discursive. In Cosnier, J., Kerbrat-Orecchioni, C. (eds.). Décrire la conversation. Lyon: PUL, 203-204.

Ellis, N. (2005). At the interface. Dynamic interactions of explicit and implicit language Knowledge. Studies in Second Language Acquisition n° 27, 305-352.

Filliettaz, L. (2002). La parole en action. Québec: Editions Nota Bene.

Gülich, E., Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. Cahiers de Linguistique Française, 5, 306-346.

Grice, P. (1968). Utterer's Meaning, Sentence-Meaning, and Word-Meaning. Foundations of Language, 4, 1-18.

Hulstijn, J. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. Studies in Second Language acquisition, 27, 129-140.

Luria, A. (1982). Language and Cognition. Washington: Winston and Sons.

McNeill, D. (1992). Hand and mind. What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press.

Rabatel, A. (2010). Dire et montrer : quand les schémas reformulent le texte. In Rabatel, A. (ed.) Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon. 27-47.

Rey-Debove, J. (1997). Le métalangage. Paris: Armand Colin.

Sperber, D., Wilson, D. (1986). Relevance, Communication and Cognition. Oxford: Blackwell.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In Chnane-Davin, F., Cuq, J-P. Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le Français dans le monde, recherche et application, 44, 40-50.

ANEXO

Convenciones de transcripción de la sesión
de la lengua analizada (en Ciclo Medio 2)
«Mime Banana» (2007) y «Mino Banana» (2007)

1. turno de palabra[24]
0 pausa corta
00 pausa larga
[ ] superposición
/ \ entonación ascendente/ entonación descendiente
( ) pasaje inaudible
(E marcha) acción, gesto, mímica comunicativo (no ostensivos)

☻ acción, gesto, mímica que acompaña el habla (Profesor)
☺ acción, gesto, mímica que acompaña el habla (Alumno)
E / Profesor
F / chica no identificada.
G / Chico no identificado.
es / Algunos alumnos
CL Toda la clase
GJo / FJu / Chico y chica identificados
TRES / Palabra acentuada
sli: ps Sílaba alargada
Loc locutor

[24] Hemos considerado como turno de palabra cada acción, gesto o mímica comunicativa. Cada acción gesto o mímica no comunicativa se integra sistemáticamente dentro de un turno de palabra.

III.

La educación bi/multilingüe en el País Vasco

Las grandes líneas de progresión de los aprendizajes lingüísticos en la escolarización en euskera[1]

Ibon Manterola & Margareta Almgren
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

9.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentaremos algunos resultados de nuestro trabajo de investigación referente al desarrollo de las habilidades de narración oral de cuentos en euskera y en castellano como L1 o L2 en dos contextos socio-lingüísticos y didácticos diferenciados. Se analizan dos grupos de alumnos que se pueden distinguir según su primera lengua de socialización: el euskera para un grupo, el castellano para el otro. El grupo que tiene el euskera como L1 vive en un contexto socio-lingüístico donde el euskera está muy presente. No obstante, en su entorno el castellano tiene un uso generalizado. Por el contrario, el entorno social del grupo L1 castellano es predominantemente hispanófono. Lo que une a ambos grupos es el idioma de escolarización. Mientras que los alumnos del grupo euskera L1 se escolarizan en su primera lengua, los del grupo castellano L1 participan en un programa escolar de inmersión total y precoz en L2 euskera. En ambos casos el castellano se introduce como asignatura a partir de la enseñanza primaria.

La comparación entre los dos grupos nos permite no sólo estudiar el aprendizaje del euskera mediante inmersión, sino también el aprendizaje del castellano por alumnos cuya L1 es el euskera y quienes también son escolarizados en euskera.

El análisis de narraciones orales producidas por los mismos sujetos con tres años de intervalo, a los 5 y a 8 años de edad, ofrece la posibilidad de realizar un seguimiento longitudinal del desarrollo lingüístico durante los

[1] Este trabajo se ha realizado gracias a los proyectos BIMUDES (FFI 2009 – 13956 – CO2 – 01 (FILO) del MICINN y (GIU 09/39) de la UPV/EHU. Agradecemos a los editores del libro las aportaciones realizadas a este trabajo.

primeros años de la escolarización primaria en niños bilingües sucesivos. No abundan los estudios longitudinales referidos a niños de edades escolares y menos aún a bilingües sucesivos como es nuestro caso.

Durante décadas, las investigaciones acerca de la adquisición temprana de dos lenguas se han centrado en la cuestión del desarrollo autónomo o interdependiente de los sistemas gramaticales (Meisel, 2004). Recientemente, este debate se ha visto matizado por el interés en aspectos donde cierta interdependencia entre los dos sistemas lingüísticos en desarrollo pueda existir, reconsiderándose la clásica oposición entre 'fusión de códigos' y 'diferenciación de códigos' (Genesee & Nicoladis, 2006). Con el surgir de la hipótesis del desarrollo interdependiente, conceptos como «transfer» o «influencia interlingüística» han llegado a perder en cierta medida su anterior connotación negativa.

Ahora bien, las investigaciones sobre el bilingüismo temprano han mostrado un interés casi exclusivo por la adquisición del léxico y/o de las estructuras morfosintácticas, mientras que el desarrollo discursivo ha merecido mucha menos atención (Álvarez, 2003). Asimismo han sido poco frecuentes los estudios de sujetos bilingües que abarcan edades más allá de los seis años de edad. Sin embargo, es importante recordar que no sólo la edad de contacto inicial con la lengua, sino también el sucesivo desarrollo y resultados más tardíos deben considerarse cuando se trata de sujetos bilingües y de educación bilingüe (Cummins, 1983, 2000).

Hoy día, el bilingüismo sucesivo se está haciendo cada vez más frecuente, sobre todo mediante programas educativos bilingües o multilingües. En algunos casos se debe al interés por los programas CLIL o AICLE donde una L2 (frecuentemente el inglés) es la lengua vehicular de enseñanza para niños de una población de origen monolingüe. En otros casos responde al interés de la población de lengua mayoritaria en la adquisición de una lengua minoritaria a través de programas de inmersión, o a la necesidad entre poblaciones migratorias de adquirir las lenguas de su país de acogida (Akinci, 2001). Con ello ha vuelto a despertar el interés en factores psicolingüísticos como «la edad crítica» (Meisel, 2001, 2007), en la posibilidad de adquirir una capacidad cuasi-nativa en una L2 (Hyltenstam & Lindberg, 2005), en la posible atrición o merma en L1 si la lengua escolar es la L2 (Bylund, 2008), o en cuestiones educativas como la didáctica integrada de lenguas, asumiendo que lo que se enseña en una lengua puede tener efectos beneficiosos sobre las habilidades en otras lenguas (Idiazabal & Larringan, 1997).

2. EL MARCO TEÓRICO

Nuestro estudio aborda alguna de las cuestiones planteadas, integrando los diferentes análisis en el marco del ISD de Bronckart (1996/2004) y su modelo de análisis textual y discursivo. Es decir, concebimos las capacidades narrativas que muestran los alumnos estudiados no sólo como fruto de la maduración cognitiva-biológica, sino que responden a la apropiación socio-interactiva llevada a cabo a través de las actividades verbales realizadas tanto en la escuela como fuera de ella. Este marco nos permitirá, por otro lado, integrar diferentes aspectos del desarrollo lingüístico en la arquitectura del texto propuesto por el autor (op.cit.), lo que aporta mayor coherencia a los diferentes análisis realizados.

La narración es el género discursivo que cuenta con una amplia gama de estudios de adquisición del lenguaje con sujetos monolingües a diferentes edades. Existen numerosos estudios transversales como por ejemplo el extenso corpus de «Frog stories» recopilados en diversos idiomas (Sebastián, 1989; Berman & Slobin, 1994; Kail & Sánchez López, 1997; Berman, 2001) que ofrecen una buena panorámica referente a la capacidad narrativa a diferentes edades. Por el contrario, no son tantos los estudios dedicados a la capacidad narrativa en la adquisición bilingüe en general (ver no obstante Lanza, 2001) o en bilingües sucesivos en particular (Verhoeven & Strömqvist, 2001). Sin embargo, la importancia de esta línea de investigación ha quedado patente en los estudios de sujetos monolingües.

Así se ha podido ver que a los 5 años los niños son generalmente capaces de producir textos con estructura narrativa básicamente completa, aunque no todos los niños sean autónomos a la hora de narrar a esta edad (Serra *et al*., 2000), ni estén todavía presentes todos los recursos discursivos (De Weck, 2000). Quasthoff (1997) muestra que lo que a los 5 años son cadenas de acciones centradas sobre el verbo, a los 7 u 8 años de edad son episodios que empiezan a desarrollarse y enriquecerse.

3. ENTORNO SOCIOLINGÜÍSTICO Y ESCOLAR DE NUESTRA MUESTRA

Nuestros datos se recopilaron en dos centros escolares ubicados en dos entornos sociolingüísticos bien distintos. Uno de los grupos proviene de un entorno predominantemente vascófono. Alrededor del 76% de la población conocen el euskera y su uso ronda el 58% (EUSTAT 2001, 2004). Para los

20 sujetos que componen nuestra muestra, el euskera es L1 familiar y también lengua escolar. El castellano se introduce como asignatura en la enseñanza primaria. En su entorno, sin embargo, el castellano está presente como una de las lenguas de la comunidad.

El otro grupo está constituido por alumnos de L1 castellano cuyo entorno social es mayoritariamente hispanófono. Alrededor del 6% de la población conoce el euskera (Nafarroako Estatistika Zerbitzua, 2001). Los 37 alumnos que forman este grupo han sido escolarizados en euskera a partir de los dos / tres años de edad. El castellano, por su parte, se introduce como asignatura en la enseñanza primaria. Nos encontramos, por lo tanto, ante un caso de bilingüismo consecutivo con un límite de edad algo inferior a los tres años marcado por McLaughlin (1978) pero donde existe una clara separación de contextos de adquisición (familiar / escolar) que permite considerarlo como adquisición bilingüe no simultánea.

Hay que resaltar que el contacto con el euskera y el castellano es diferente para cada grupo. Si bien el euskera es lengua vehicular de enseñanza para ambos grupos, los alumnos de L1 euskera son los que tienen más ocasiones de uso de esta lengua fuera de la escuela, mientras que para los alumnos de euskera L2, su uso se restringe al ámbito escolar. El castellano, sin embargo, está presente como lengua de la comunidad para ambos grupos, si bien en el caso del grupo L1 castellano esta presencia es mucho mayor.

4. METODOLOGÍA

Los datos fueron recopilados en una situación semi-experimental en contexto escolar, donde los alumnos reconstituyeron dos cuentos diferentes, uno para cada lengua, pero con idéntica estructura. Los dos cuentos, adaptados de dos cuentos tradicionales y por lo tanto desconocidos para los niños, siguen la estructura canónica de cinco fases propuesta por Adam (1992).

En el cuento en castellano (Centellita), la niña Centellita y su madre se quedan sin fuego, por lo que la madre le manda a la niña a la casa de la bruja del bosque a pedir fuego. En el camino se encuentra con tres ayudantes (el hada, el nomo y el búho). Para lograr el fuego la bruja le propone tres pruebas que la protagonista supera gracias a la colaboración de los tres ayudantes. Así obtiene el fuego y puede volver a casa para vivir feliz con su madre.

En el cuento en euskera (Mattin Zaku), el niño Mattin Zaku y su madre son muy pobres. En este caso es Mattin Zaku quien decide ir al castillo del rico rey a pedir dinero. El niño también se encuentra con tres ayudantes (el zorro, el lobo y el río) quienes le ayudarán a hacer frente a tres amenazas que plantea el rey. Una vez superados los tres peligros el protagonista obtiene el dinero y puede volver a casa para vivir feliz con su madre.

Ambos cuentos corresponden a la clásica estructura simétrica de los cuentos infantiles con final feliz. Contienen además caracteres que despiertan la imaginación de los niños e intrigas con elementos mágicos, con el fin de ofrecer historias apropiadas para niños jóvenes.

Todas las sesiones se grabaron en vídeo en una sala contigua al aula-clase, y han sido transcritos siguiendo las pautas habituales para la trascripción de lenguaje oral. Las grabaciones se realizaron sin presencia de la maestra, siguiendo siempre el mismo procedimiento: un adulto, diferente para cada lengua, cuenta el cuento con apoyo de 12 imágenes sin texto, referentes a los episodios más significativos, a un grupo de 5 o 6 niños. Se les explica que ellos lo van a volver a contar delante de la cámara, para que unos niños más pequeños que no conocen el cuento lo vean. Por lo tanto, deben esforzarse por hacerlo bien.

A continuación dos niños, elegidos al azar, se quedan en el aula. Uno de ellos ocupa la silla del «narrador» y cuenta el cuento con el apoyo de las imágenes al otro niño y al adulto, que hace de «público». Después, el niño que acaba de escuchar ocupa su lugar y lo cuenta a un tercer niño que entra en la sala. Esto se repite hasta completar el ciclo de los 5/6 niños. Se optó por trabajar con grupos reducidos para asegurar que se mantenga la atención y que no se distorsione el modelo ofrecido.

La utilización de dos cuentos diferentes obedece a que al realizar las grabaciones de las dos lenguas en un tiempo relativamente próximo (el mismo día o días contiguos), no parecía oportuno repetir el mismo cuento, para evitar memorizaciones y «traducciones».

A los alumnos se les ha ofrecido un modelo para ser reconstituido con el fin de obtener las producciones más completas posibles. Sabemos que el procedimiento es tan importante como el factor edad en las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje (Gonnand & Jisa, 2000), y opinamos con Brigaudiot (1993) que las narraciones se organizan mejor y son más coherentes, al menos a las edades de 5 a 6 años, si los niños han tenido acceso a un modelo adulto reciente.

Para el presente estudio, la primera recogida de datos se realizó durante el tercer año de educación infantil, cuando los niños tenían 5 años y la segunda durante el tercer curso de educación primaria, a los 8 años de edad.

5. ELEMENTOS DE ANÁLISIS

Analizaremos los progresos de los alumnos en ambas lenguas siguiendo el modelo de la organización textual propuesto por Bronckart (1996/2004). En el nivel de la infraestructura textual estudiaremos, por un lado, la autonomía narrativa, es decir, veremos hasta qué punto estos niños asumen de manera autónoma la tarea de reproducir los cuentos sin (demasiada) ayuda del adulto. En este punto también trataremos los motivos que merman la autonomía narrativa. Por otro lado, abordaremos la capacidad de planificación textual, es decir, estudiaremos si los niños llegan a reproducir algunos elementos fundamentales de la estructura narrativa de los cuentos.

En segundo lugar abordaremos el análisis de evaluaciones, comentarios y descripciones. Veremos cambios significativos, tanto en L1 como en L2, entre los 5 años, donde los cuentos consisten en simples acciones, mientras que a los 8 años, las acciones aparecen acompañadas de comentarios.

En el nivel de la textualización, estudiaremos la cohesión verbal, centrándonos en dos rasgos que son propios de cada lengua: el pluscuamperfecto en español y la elipsis del auxiliar del verbo en euskera.

Es evidente que gran parte del interés se centrará en el desarrollo del euskera como L2, en contexto de inmersión escolar. Sin embargo, no olvidaremos de destacar el avance espectacular en castellano como L2, a pesar de que los niños de castellano L2 apenas hayan recibido enseñanza formal de y en esta lengua.

6. LA AUTONOMÍA NARRATIVA

La autonomía narrativa indica hasta qué punto son capaces los niños de hacerse cargo de principio a fin de la actividad de contar un cuento**.** Como hemos indicado**,** diferentes estudios sitúan la adquisición de esta capacidad entre los 5 años y los 8 años de edad, si bien debe tenerse que en cuenta que estos estudios (Serra *et al*., 2000; De Weck, 1991) analizan la adquisición de lenguas primeras. Nuestros resultados confirman que es en este periodo de

edad cuando se afianza la capacidad de narrar de manera autónoma. No obstante, queremos resaltar que nuestros análisis no sólo concierne el desarrollo en L1, sino también en L2. Precisamente en este ámbito se pueden observar diferencias en el desarrollo de la autonomía narrativa.

A los 5 años la mayoría de los niños es lo suficientemente autónomo como para narrar el cuento sin ayuda en su L1. Así lo hace el 85% de los niños en euskera L1 y el 78% en castellano L1. Es decir, no hay diferencias significativas, a pesar de que los niños de castellano L1 no hayan tenido práctica escolar de contar cuentos en su primera lengua.

Sin embargo, los datos L2 difieren totalmente: el 89% de los niños se muestra autónomo a la hora de contar el cuento en euskera L2, mientras que sólo el 10% logra hacerlo en castellano L2, es decir, sólo 2 niños de 20. El hecho de que los resultados sean mejores en L2 euskera se puede seguramente atribuir a la escolarización en esta lengua.

A los 8 años, los resultados son bien diferentes. En L1 euskera todos los niños son autónomos en la actividad de narración. También lo son los niños de L1 castellano, exceptuando tres casos. En L2 la diferencia en euskera respecto a los datos de 5 años es insignificante. Sin embargo, los niños de castellano L2 muestran un avance espectacular, siendo el 85% de ellos capaces de llevar a cabo la narración con autonomía en castellano, si bien en un par de casos se traban por dificultades léxicas.

A continuación presentaremos un ejemplo donde se observan las razones por las que se interrumpe la narración, siendo el adulto el que resuelve la situación. En el ejemplo escogido el niño no sabe cómo acabar el cuento:

(1) (Euskera L1, 5 años-3)

Ikaslea: gero jun tzan Mattin Zaku bere herrira ta / (hasperena) (11´´)

Heldua: Mattin Zaku bere herrira eta? ↑ / (13´´) XXX[2] *adi adi dago! /*

Ikaslea: [aztu] in naiz /

Heldua: [aber] / bien artean bukatuko dezute / ya bukaera politta emateko / aber / Mattin Zaku bere herrira iristen da / eta ↑ / aber / nun daude? / bere herrira nola iritsi da Mattin Zaku? / zerekin? /

[2] La letra X de las transcripciones representa cada sílaba de una palabra que no se ha podido entender.

Ikaslea: azeriakin da otsuakin e bai /

Heldua: (barrez) eta Mattin Zaku ta ama? /

Ikaslea: poz pozik /

Heldua: poz pozik! / *oso ondo:!* / *ya bukatu du ta* /

(Alumno: luego su fue Mattin Zaku a su pueblo y / (suspiro) (11'')

Adulto: Mattin Zaku a su pueblo y ↑ / (13'') XXX te escucha atentamente! /

Alumno: se me [ha olvidado] /

Adulto: [a ver] / terminaréis entre los dos / para darle un final bonito / a ver / Mattin Zaku llega a su pueblo / y ↑ / a ver / dónde están? / cómo ha llegado Mattin Zaku a su pueblo? / con qué? /

Alumno: con el zorro y también con el lobo /

Adulto: (se ríe) y Mattin Zaku y su madre? /

Alumno: muy felices /

Adulto: muy felices! / muy bien! / ya ha terminado /

En muchos casos las dificultades son léxicas. El adulto interviene proponiendo o corrigiendo el vocabulario o recordando el nombre de los protagonistas.

Globalmente, el nivel de autonomía en euskera L2 a los 5 años es elevado y el progreso del grupo euskera L1 en castellano entre los 5 y los 8 años es espectacular. La capacidad que muestran los niños de L2 castellano a los 8 años, sin apenas práctica escolar en esta lengua, nos parece indicar una posible transferencia positiva de habilidades de la L1 a la L2.

7. LA ESTRUCTURA NARRATIVA

Como hemos adelantado (en el apartado 4), ambos cuentos presentan una estructura narrativa quinaria, donde a partir de una situación inicial disfórica (falta de fuego / falta de dinero) se desarrolla una búsqueda que incluye diversos obstáculos antes de llegar a un final feliz. En otros trabajos (Almgren *et al*., 2008) se ha puesto de manifiesto que los niños que cuentan

los cuentos de manera autónoma llegan a reproducir esta estructura ya a los 5 años, aunque en algunos casos de manera muy esquemática.

En este trabajo ampliamos el análisis de la estructura narrativa a los cuentos producidos a los 8 años. Como veremos, la tendencia general es que a esta edad la estructura narrativa de los cuentos se reproduce de manera más completa, tanto en L1 como en L2. Abordamos el análisis dividiendo la estructura narrativa en tres partes principales: la fase inicial, la fase del desarrollo de las acciones y la fase final. Este análisis nos permitirá una comparación con otras investigaciones como simple indicador del nivel del desarrollo de la planificación del cuento.

7.1. **Fase inicial**

Es raro que la fase inicial del cuento esté ausente en su totalidad, pero se nota la falta de varios elementos en los cuentos que se producen a los cinco años, elementos que en su mayoría aparecen a los ocho años. Como ejemplo podemos mencionar que el anclaje espacial se omite frecuentemente. Es decir, si bien la mayoría de los niños hacen referencia al anclaje temporal mediante las fórmulas: *«un día», «había una vez», «bazen behin»* (*érase una vez*), o introducen el protagonista, pocos se preocupan de explicitar dónde ocurren los hechos *(«en una casa pequeña, en un pueblo pequeño…»),* como se refleja en la tabla 1. Debemos puntualizar que esta tabla incluye también algunos de los sujetos que no narran con autonomía en castellano L2 a los cinco años de edad, puesto que sí son capaces de iniciar la narración, aunque se traben después.

Tabla 1. **Anclaje espacial**

Edad	**Euskera L1 (n=20)**	**Euskera L2 (n=37)**	**Castellano L1 (n=37)**	**Castellano L2 (n=20)**
5 años	50%	22%	30%	15%
8 años	25%	38%	43%	50%

Salvo en el caso del euskera L1, a los 8 años los alumnos tienden a explicitar el origen espacial del cuento en mayor medida que a los 5 años. Pero

aún y todo, es evidente que el anclaje espacial no constituye un elemento temático fundamental para ellos, ni en L1 ni en L2.

Otro hecho curioso en la fase inicial del cuento son las omisiones de una introducción explícita de la madre. Son frecuentes, como se refleja en la tabla 2, inicios de este tipo:

(2) (Castellano L1, 5 años-22)

« érase una vez / e / una niña que se llamaba Centellita / e: y cuan- y e y cuando vuel- / y se les apagó un día el fuego /»

(3) (Euskera L1, 8 años-9)

bazen behin Mattin izeneko mutil bat eta / oso / oso pobreak ziren /

(«érase una vez un chico que se llamaba Mattin y / eran / muy / muy pobres /»)

Tabla 2. **Introducción explicita de la madre**

Edad	**Euskera L1 (n=20)**	**Euskera L2 (n=37)**	**Castellano L1 (n=37)**	**Castellano L2 (n=20)**
5 años	65%	89%	59%	25%
8 años	70%	89%	70%	84%

Llama la atención el resultado en euskera L2: ya a los 5 años de edad estos niños son muy sistemáticos en mencionar tanto a la madre como a Mattin Zaku (o *«ume bat»*, *un niño* en euskera) al iniciar el cuento. En el resto de los casos se nota la influencia de la edad: a los 8 años es más frecuente esta introducción explícita que a los 5.

Otro elemento temático que se omite es la falta de fuego o dinero, es decir, la situación de disforia, que es el elemento temático fundamental para la trama de la historia.

Tabla 3. **Situación de disforia**

Edad	**Euskera L1 (n=20)**	**Euskera L2 (n=37)**	**Castellano L1 (n=37)**	**Castellano L2 (n=20)**
5 años	55%	78%	84%	40%
8 años	90%	92%	97%	100%[3]

La mayor diferencia entre los 5 y los 8 años se observa en euskera L1. De todas maneras debemos interpretar los datos de castellano L2 a los 5 años con cautela, ya que sólo la mitad de los niños producen algo que se pueda identificar como esta fase inicial.

7.2. **Desarrollo de la acciones**

En lo que concierne a la fase del desarrollo de las acciones, es evidente que aparece en todos los cuentos en ambas edades y en ambas lenguas, ya que se trata de la fase más extensa del cuento. Ahora bien, los alumnos no siempre logran crear las relaciones simétricas entre los componentes temáticos del cuento. Por ejemplo, en algunos casos aparecen en los cuentos los tres ayudantes mágicos del protagonista pero se omiten las acciones de ayuda al protagonista que éstos realizan. O en otros casos, no se hace ninguna mención o presentación inicial de estos personajes pero su acción de ayuda sí se narra.

En este trabajo no proponemos un análisis exhaustivo de todos los componentes temáticos de la fase del desarrollo, sino más bien sintetizamos el análisis de esta fase subrayando en qué medida los alumnos llegan a reproducirla de manera completa.

Tabla 4. **Desarrollo completo de acciones**

Edad	**Euskera L1 (n=20)**	**Euskera L2 (n=37)**	**Castellano L1 (n=37)**	**Castellano L2 (n=20)**
5 años	46%	94,6%	78,4%	5%
8 años	87,5%	100%	91,9%	100%

[3] érase una vez / una chica / que se lla-ama / Centellita (5") fueron / a casa / y el fuego estaba *encendido* (Euskera L1, 8 años-9). Se trata posiblemente un error en un caso.

Tal y como refleja la tabla 4, la tendencia general es que en los cuentos producidos a los 8 años la fase del desarrollo está más completa que en los cuentos narrados a los 5 años. En euskera L1, si a los 5 años el 46% de los alumnos llega a incluir todos los elementos temáticos de esta fase, a los 8 años esta proporción llega al 87,5%.

En castellano L1 ya a los 5 años la mayoría de los alumnos narra de manera completa la fase del desarrollo (78,4%). De todas formas, a los 8 años esta proporción aumenta hasta el 91,9%.

En cuanto a las lenguas segundas, en euskera la gran mayoría de las narraciones contienen todos los elementos de la fase en cuestión, y a los 8 años, todos los alumnos incluyen en sus cuentos todos los componentes temáticos de la fase del desarrollo.

Finalmente, en castellano L2, uno de los dos niños que son capaces de narrar el cuento con autonomía a los 5 años lo hace omitiendo algún elemento de la fase de desarrollo. Sin embargo, a los 8 años, todos los elementos de esta fase central se reproducen en los veinte cuentos. Como en el caso de la autonomía narrativa, queremos subrayar el progreso observado en L2 castellano.

7.3. **Fase final**

En la fase final del cuento analizamos dos elementos temáticos: por un lado, la obtención del dinero (Mattin Zaku) o del fuego (Centellita) y por otro lado, la situación final en casa, es decir la situación de «euforia» por tener el objeto deseado al principio del cuento.

Tabla 5. **Obtención del fuego/dinero**

Edad	**Euskera L1 (n=20)**	**Euskera L2 (n=37)**	**Castellano L1 (n=37)**	**Castellano L2 (n=20)**
5 años	80%	100%	92%	30%
8 años	100%	100%	89%	100%

La tabla 5 muestra que ya a los 5 años, y con la excepción del castellano L2, la mayoría de los alumnos incluyen en sus narraciones la obtención del

objeto deseado. A los 8 años, este elemento temático aparece en todas las narraciones, a excepción de castellano L1, donde todavía unos pocos alumnos no lo incluyen.

La manera de terminar los cuentos varía también sustancialmente. La idea es que se expresa la vuelta a casa, después del éxito de la expedición, y que entonces la situación cambia a la euforia final: ya tienen fuego o dinero.

Tabla 6. **Presencia de la fase final**

Edad	**Euskera L1 (n=20)**	**Euskera L2 (n=37)**	**Castellano L1 (n=37)**	**Castellano L2 (n=20)**
5 años	70%	91,8%	62%	15%
8 años	95%	97%	84%	95%

Como se aprecia en la tabla 6, el componente final aparece en la mayoría de los cuentos ya a los 5 años, con la excepción de los cuentos en castellano L2. Pero a los 8 años este porcentaje aumenta sustancialmente.

Hay que resaltar que no todos los cuentos terminan con las típicas fórmulas «*colorín colorado*», o «*fueron felices y comieron perdices*», aunque en euskera buena parte sí contienen la fórmula final «*hala bazan ez bazan sar dadila kalabazan eta atera dadila Lizarrako plazan*». En euskera L1 se cuida más el final completo a los 8 años que a los 5. Los más jóvenes tienden a abreviar el final, o cortando la acción después de la última prueba:

(4) (Euskera L1, 5 años-12)

«ta gero esan tzion Mattin Zakuk errekai (2´´) irtetzeko zakutik / yasta /»

(«y luego le dijo Mattin Zaku al río (2'') que saliera del saco / ya está /»)

En euskera L2 los niños son en general más cuidadosos con el final, aunque en unos pocos casos se olvida también la situación final feliz, como en el siguiente ejemplo:

(5) (Euskera L2, 5 años-28)

«eta joan zen etxera eta amari eman zion dirua / eta ia /»

(«y se fue a casa y le dio a su madre dinero / y ya /»)

En 8 casos, a pesar de desarrollar esto alumnos un final relativamente completo, no se menciona la vuelta a casa:

(6) (Euskera L2, 5 años-10)

«eman zion dena eta ama eta Matxu Zaku oso pozik bizi izan ziren /»
(«se lo dio todo y la madre y Mattin Zaku vivieron muy felices /»)

En castellano L2 son pocos los niños que terminan los cuentos de una manera coherente y completa a los 5 años. Los finales muy escuetos son los más frecuentes:

(7) (Castellano L2, 5 años-12)

«llegó a casa con el fuego / y ya está /»

Pero incluso en castellano L1 falta el final del cuento en mucho mayor grado que en los cuentos producidos por estos mismos sujetos en euskera L2. Da la impresión de que siguen el modelo adulto con más precisión en euskera, que al fin y al cabo es la lengua de sus actividades escolares. Esta tendencia se mantiene a los 8 años, puesto que es en castellano L1 donde menos finales completos se producen. El avance más espectacular se da otra vez en castellano L2: a los 5 años estos niños apenas terminaban los cuentos y a los 8, lo hacen todos menos un alumno. Además los finales son más completos que a los 5, tanto en L1 como en L2:

(8) (Castellano L1, 8 años-11)

«y llegó a casa y / prendieron fuego / y así / y as- / y así en todo el invierno podían calentarse y- y cocinar / y colorín colorado este cuento se ha acabado /»

(9) (Euskera L1, 8 años-1)

«da etxea jun tzan / iritsi zan etxea / ta / am- / hortik aurrea poz pozik bizi zian / hala bazan da ez bazan sar dadilla kalabazan da erten dadilla Zumayako plazan /»

(«y se fue a casa / llegó a casa / y / la mad- / de ahí en adelante vivían felices / colorín colorado este cuento se ha acabado»)/

Como consecuencia de la producción de estructuras narrativas más completas, los cuentos a los 8 años son más largos que a los 5 años. Es decir,

explicitar la situación de pobreza / falta de fuego, narrar las acciones de los ayudantes mágicos de manera coherente, terminar el cuento cerrando la trama abierta al principio (obtención fuego / dinero) o incluir una fórmula final tradicional hacen que las narraciones sean más largas a los 8 años. Así lo muestra la siguiente tabla 7:

Tabla 7. **Longitud media de los cuentos (número de palabras)**

Edad	**Euskera L1 (n=20)**	**Euskera L2 (n=37)**	**Castellano L1 (n=37)**	**Castellano L2 (n=20)**
5 años	195	272	395	194
8 años	293	348	505	348
Adulto	554		814	

También merece la pena destacar una diferencia interlingüística característica: el cuento producido por el adulto en castellano contiene más palabras que en euskera y este rasgo se refleja en los cuentos infantiles, tanto en L1 como en L2. Sin embargo, el interés de estos datos no reside en comparar los valores medios en L1 y L2 y buscar razones del por qué de las diferencias que se reflejan en la tabla 7. Algunas de las razones ya se han discutido en otro trabajo (Almgren *et al*., 2009). En el siguiente apartado presentamos diversos ejemplos que muestran un incremento de evaluaciones, comentarios o descripciones en las narraciones producidas a los 8 años.

8. EVALUACIONES, DESCRIPCIONES Y COMENTARIOS

Autores como Quasthoff (1997) o Shiro (2003) han subrayado que el avance en las destrezas narrativas implica pasar de la «simple» narración de acciones a expandir los nudos episódicos mediante evaluaciones y comentarios respecto a los personajes, acciones y situaciones. Es decir, el gran cambio que se puede producir entre los 5 y los 8 años de edad es precisamente el enriquecimiento de las simples acciones con comentarios, evaluaciones o descripciones acerca de lo que ocurre.

Veremos a continuación algunos ejemplos de cómo los niños van añadiendo evaluaciones y comentarios en torno a las acciones. En el ejemplo

(10) se trata de un niño de castellano L1, que desde los 5 a los 8 años, por una parte, cambia el relato al estilo indirecto y por otra parte, refleja el supuesto estado de ánimo de la protagonista. Además, la presencia del narrador está más marcada a los 8 años, mediante una expresión de modalidad (*no lo podía hacer*) referente a las capacidades de acción del personaje:

(10a) (Castellano L1, 5 años-29)

«ahora cue- e: corta todas las leñas que hay aquí- / e: mis alrediedor (=alrededor) / Centellita / y dijo tres veces /nomo / nomo / nomo /»

(10b) (Castellano L1, 8 años-29)

«le dijo que la segunda prueba era cortar toda la leña que estaba al lado de la casa / e Centellita se puso muy triste porque sabía que no lo podía hacer pero llamó al nomo / nomo / nomo / nomo /»

En el ejemplo (11) se trata de un niño de castellano L2, que a los 5 años apenas es capaz de formular los enunciados en esta lengua, pero que a los 8 no sólo los formula extensamente sino que además hace explícita la distribución de los roles entre Centellita y su madre a través de un diálogo elaborado. Hay que destacar también el tratamiento más complejo de la temporalidad. El alumno muestra un dominio del marcaje del tiempo, distinguiendo el tiempo pasado en boca del narrador (*dijo*) y el tiempo futuro en boca del protagonista (*me iré mañana*):

(11a) (Castellano L2, 5 años-3)

«ha decido una vez Centellita / bruja de casa /»

(11b) (Castellano L2, 8 años-3)

«le dijo la madre a Centellita / en el bosque hay una bruja / que tie- / que te dará / que te dará fuego / y le dije / y le dijo / vale / me iré / mañana /»

En el ejemplo (12) el niño de L1 euskera va añadiendo comentarios personales acerca de las características del río (grande, largo y muy profundo).

(12a) (Euskera L1, 5 años-4)

«*ta gero / han tzeon erregiaren gaztelua ta / e / ba / ezin tzun pasa ta / hau ere / ba / zako barrura sartuko zula pentsa-tze zun // ta / e / ya / e /*»

(«y luego / allí estaba el castillo del rey y / eh / pues / no podía pasar y / éste también / pues / pensó que lo metería dentro del saco // y / eh / ya / eh /»)

(12b) (Euskera L1, 8 años-4)

«gero Mattin Zaku / e: erri(yo) handi handi bat ikusi zun / ta o- luzea eta oso sakona ta orduan ezintzuen zeharkatu / ta orduan esantzuen / errека sartu boltsara eta boltsara sartu zen /»

(«luego Mattin Zaku / eh vio un río grande grande / y m- largo y muy profundo y entonces no podía cruzarlo / y entonces dijo / río entra en el saxo y entró en el saco /»)

Finalmente tenemos un ejemplo (13) de cómo una niña de L2 euskera a los 5 años da cuenta escuetamente del encuentro con el río (eso sí, incluyendo una evaluación referente a las capacidades de acción del protagonista), y sin embargo, a los 8 años proporciona no sólo la ubicación del río, sino que da sus características mediante descripción (profundo y ancho), y además comenta que Mattin Zaku tiene una idea de cómo resolver la situación. Es decir, anuncia la acción del protagonista informa de su idea, construyendo un personaje que no sólo hace, sino que también piensa.

(13a) (Euskera L2, 5 años-23)

«e:ta eta ezin zuen pasa ibaia / eta esan zion / sartu zakura! /»

(«y: y no podía pasar el río / y le dijo / entra en el saco! /»)

(13b) (Euskera L2, 8 años-23)

«urrutian / ibai bat zegoen / eta sakona / sakona eta zabala zen / Mattini- / Mattin / ezin zuen zeharkatu ibaia eta ideia bat bururatu zitzaion / ibaia / sartu nire zakura! / esan zuen /»

(«a lo lejos / había un río / y profundo / era profundo y ancho / Mattini- / Mattin / no podía atravesar el río y se le ocurrió una idea / río / entra en mi saco! / dijo /»)

Creemos que todos estos ejemplos reflejan narraciones más elaboradas, donde más allá de las simples acciones, aparece una perspectiva del narrador más trabajada, en forma de evaluaciones y comentarios sobre las acciones, las situaciones y los estados de ánimo de los personajes.

9. COHESIÓN VERBAL: CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS ESPECÍFICAS

Otro nivel de análisis de los cuentos de los alumnos concierne la cohesión verbal. Si bien éste es un campo de análisis extenso que abarca el estudio de «la organización temporal y/o jerárquica de los procesos (estados, acontecimientos o acciones) verbalizados en el texto» (Bronckart, 2004: 80), en este trabajo nos limitaremos a un rasgo característico en cada lengua: el uso del tiempo pluscuamperfecto en castellano y a la elisión del auxiliar del verbo en euskera. El análisis del uso de los tiempos verbales constituye un indicador del dominio de la textualización en cada unas de las lenguas.

9.1. **El pluscuamperfecto en castellano**

La capacidad de establecer relaciones complejas sobre el eje temporal se desarrolla en general paulatinamente, no siendo frecuentes los casos referidos en estudios de adquisición del lenguaje en edades tempranas. Nuestros sujetos son todos capaces de referirse a acontecimientos anteriores al momento de la narración mediante formas del pasado perfectivas e imperfectivas en ambas lenguas, y también mediante formas sintéticas en euskera. Es decir, ya a los 5 años logran crear un mundo discursivo «narrativo», con una relación de ruptura respecto a las coordenadas de la situación de comunicación.

Sin embargo, a los 5 años todavía, sólo 4 niños de castellano L1 establecen relaciones temporales complejas a una situación anterior al pasado, mediante formas del pluscuamperfecto. De hecho, este desarrollo corresponde a las pautas de adquisición del castellano, donde esta forma verbal se adquiere muy tardíamente.

(14) (Castellano L1, 5 años-1)

«un día e vivía / una niña que se llamaba Centellita / y se les había apagado el fuego /»

A los 8 años, sin embargo, ya son 14 los niños que son capaces de referirse a acontecimientos anteriores al momento del inicio de la historia mediante formas del pluscuamperfecto de manera más o menos elaborada:

(15) (Castellano L1, 8 años-29)

«cuando volvieron al anochecer / se encon-tró / se encontró su madre que se había apagado el fuego de la chimenea /»

Hay que señalar que algunos niños recurren a una forma estática para expresar lo ocurrido: *«el fuego estaba apagado»*.

En castellano L2 no hay ningún caso de este tipo de referencia temporal a los 5 años. Un único niño utiliza la forma de estado: «no estaba fuego». A los 8 años se diversifican las formas. Aunque una estrategia frecuente todavía consiste en colocar los acontecimientos uno tras otro sobre el eje temporal, queremos también destacar que 12 de los niños recurren a descripciones del estado de las cosas. Es posible que se deba no sólo al hecho de ser el pluscuamperfecto de adquisición tardía, lo cual podría indicar que en L2 no se espera su uso para los 8 años de edad, sino también al hecho de que es una forma que falta entre las formas verbales en euskera. Se sustituye precisamente por formas como *«itzalita zegoen»* (*estaba apagado*).

9.2. **La elipsis del auxiliar del verbo en euskera**

En el cuento en euskera no hay lugar a este tipo de referencia temporal al inicio de la historia, la madre y el niño eran pobres. En este caso hemos elegido analizar otro rasgo característico de la lengua, las elipsis de los auxiliares de los verbos. Este rasgo, propio de los mecanismos de cohesión verbal, consiste en silenciar el auxiliar, dando un carácter elíptico a las marcas temporales. Ocurre con frecuencia en las fases de desarrollo e impregna la narración de mayor dinamismo y viveza. Pero este recurso narrativo apenas está presente en los cuentos a los 5 años. Los pocos ejemplos que hemos encontrado pertenecen a los niños de euskera L1. Cuando falta el auxiliar en L2, diríamos que más bien se trata de no recordar cuál es el que corresponde:

(16) (Euskera L1, 5 años-4)

«ta / en / zakua hartu –tu –tu (Ø) (4´´) ta jun tzen ya basotikan/»

(«ya / eh / coger –ger –ger (Ø)[4] el saco (4'') y se fue ya por el bosque /»)

[4] La traducción muestra una expresión en infinitivo que resulta incorrecta en castellano, pero no lo es tal en euskera.

(17) (Euskera L2, 5 años-5)

«eta es- ere esan zion jateko zaldi guztiak / eta eta orduan en joan (Ø) berriz / esan zion erregea /»

(«y también le dij- le dijo que comiera todos los caballos / y y entonces eh ir (Ø) otra vez / le dijo el rey /»)

A los 8 años, sin embargo, las proporciones casi se igualan en L1 y L2. En 8 de los cuentos producidos en L1, es decir en el 40%, se encuentran ejemplos de elipsis, mientras que en L2 son 12, o el 32%. A continuación damos algunos ejemplos que ilustran las elipsis en L1 (18) y en L2 (19):

(18) (Euskera L1, 8 años-10)

«gazteluan / atea jo / ta jo (Ø) / eta azkenean / soldaduak etorri (Ø) eta / eraman egin zuten / (…) ollategira eraman (Ø) eta / azeria atera zuen /»

(«en el castillo / llamar a la puerta / y llamar (Ø) / y al final / venir (Ø) los soldados y se lo llevaron / (…) llevar (Ø) al gallinero y / sacó al zorro /»)

(19) (Euskera L2, 8 años-2)

«eta Martin baietz esan (Ø) eta zakuan sartu zuen / (…) orduan azeria e / zakutik irten (Ø) eta / e / zis zas / oilo guztiak jan zituen / (…)// orduan / ideia bat eduki (Ø) eta otsoa-ri deitu zion /»

(«y Martin decir (Ø) que sí y lo metió en el saco / (...) entonces el zorro e / salir del saco (Ø) y / zis zas / comió todas las gallinas / (…) // entonces / tener (Ø) una idea y llamó al lobo /»)

En este caso parece que los niños de L2 euskera están en el camino de asimilar uno de los rasgos más peculiares de la lengua.

10. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

Hemos optado por un corpus de narraciones orales para analizar el desarrollo de los aprendizajes lingüísticos en L1 y L2 en el marco de la enseñanza en euskera. Los géneros textuales, entre ellos el cuento oral, son una herramienta fundamental para estudiar las capacidades y las dificultades de los alumnos tanto en L1 como L2, ya que nos dan acceso al nivel de capacidad de uso del lenguaje.

Una de las preguntas que a veces surgen en los debates en torno al bilingüismo sucesivo y la escolarización en una lengua que no es la primera se refiere al nivel lingüístico que es posible alcanzar. Nuestros datos muestran que los niños que en este caso tienen el euskera como L2, han adquirido unas muy buenas capacidades de expresión ya a los 5 años, después de alrededor de 3 años de escolarización en esta lengua. En algunos aspectos hasta superan a los sujetos que tienen el euskera como L1. Parece que cuidan más el seguimiento de las pautas marcadas por el modelo adulto, mientras que los niños que tienen el euskera como L1 se desligan más del modelo.

Otra pregunta que surge es si el hecho de escolarizar a los niños en una L2 puede suponer alguna merma en su L1. A esta cuestión creemos haber podido aportar datos que muestran que esto no ocurre en absoluto: estos niños son igualmente capaces de rendir en su L1, el castellano, a pesar de que el castellano no sea lengua vehicular en la educación infantil y sólo sea introducida como asignatura en la enseñanza primaria. Se puede sugerir que tanto a los 5 como a los 8 años transfieren sus habilidades de su L2 a su L1. Es verdad que la exposición al castellano fuera del recinto escolar es muy alta, pero insistimos en que el narrar un cuento ante un público no es una actividad que se realiza en la calle y generalmente tampoco en casa, con la familia.

Pero quizás los datos más llamativos los encontramos en los niños que tienen el castellano como L2. Hemos visto que a los 5 años, si bien desarrollaban sus narraciones en euskera con normalidad, muy pocos eran capaces de lograr un relato simple en castellano a esta edad. Esto podía hacer temer que no iban a alcanzar un nivel suficiente en su L2, es decir, que su nivel de bilingüismo presentaría un desajuste, cosa que no ocurre con el otro grupo analizado.

Sin embargo, el progreso mostrado a los 8 años es evidente en todos los aspectos observados. La práctica totalidad se expresan con fluidez en su L2 y reproducen las narraciones con la misma adecuación que en su L1, a pesar de sólo haber tenido un año de enseñanza formal de y en castellano. Por lo tanto, en este caso habría que decir que las habilidades se transfieren de la L1, euskera a la L2, castellano. No debemos olvidar que en la vida social y a través de los medios de comunicación, la exposición al castellano es abundante para estos niños, si bien en menor grado que para el otro grupo. Todo ello hace pensar que una didáctica integrada debe sobrepasar el debate recurrente de los criterios cuantitativos (horas de docencia para cada lengua) a la hora de planificar la enseñanza plurilingüe. Es más importante plantear qué

es lo que se hace, y cómo, en cada lengua en la escuela, teniendo además muy en cuenta la vitalidad y los usos de las lenguas, no sólo en la escuela, sino también fuera de ella.

REFERENCIAS

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.

Akinci, M. A. (2001). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. Muenchen: Lincom Europa

Almgren, M., Idiazabal, I., Beloki, L. & Manterola, I. (2008). Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling. In P. Siemund & N. Kintana (Eds.), *Language contact and contact languages*. Amsterdam: John Benjamins.

Almgren, M., Idiazabal, I. & Manterola, I. (2009). Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean. *Euskera 2009,1-2,* 683-721, ISSN 0210-1564.

Alvarez, E. (2003). Character introduction in two languages: Its development in the stories of a Spanish-English bilingual child age 6;11-10:11. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6 (3): 227-243.

Berman, R. (2001). Setting the Narrative Scene. How Children begin to tell a Story. In K.E. Nelson, A. Aksu-Koc and C.E. Johnson (Eds.), *Children's language 10: Developing narrative and discourse competence*. Mahwah, New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Brigaudiot, M. (1993). Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle. *Repères N.,7 Langage et images*.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé. [Traducción al castellano: (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.]

Bylund Spångberg, E. (2006) Age Differences in First Language Attrition. A maturational constraints perspective. *Dissertations in Bilingualism 17:* Stockholms Universitet.

Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje, 21*, 37-61.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris: Delachaux et Niestlé.

De Weck, G. (2000). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In B. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?*. Bruxelles: De Boeck.

Eustat. 2001, www.eustat.es.

Genesee, F. & Nicoladis, E. (2006) Bilingual Acquisition. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.), *Handbook of Janguage Development*. Oxford, Blackwell.

Gonnand, S. & Jisa, H. (2000). Note de synthèse. L'effet de la diversité narrative sur les compétences des enfants d'âge scolaire. *Repères 21*: 185-190.

Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (eds) (2005) *Svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.

Idiazabal, I. & Larringan, L.M. (1997). Transfert de maitrises discursives dans un programme d' enseignement bilingue Basque-espagnol. *A.I.L.E. (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère), 10*, 107-126.

Kail, M. & Sánchez López, I. (1997). Referent introductions in Spanish narratives as a fonction of contextual constraints. A crosslinguistic perspective. *First Language, 17*. 103-130.

Lanza, E. (2001). Temporality and language contact in narratives by children bilingual in Norwegian and English. In L. Verhoeven & S. Strömqvist (Eds.), *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam: John Benjamins.

Mayer, M. (1969). *Frog, Where are you?*, New York, Dial Press.

McLaughlin, B. (1978). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

Meisel, J. M. (2001). The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars. In J. Cenoz and F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.

Meisel, J. M. 2004, The bilingual child. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* Oxford: Blackwell.

Meisel, J. (2007). Child second language acquisition or successive first language acquisition?, *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit- Working Papers in Multilingualism,* Hamburg, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit, 33-64.

Nafarroako Estatistika Zerbitzua. (2001). www.cfnavarra.es/estadistica.

Quasthoff. U. M. (1997). An interactive approach to narrative development. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches*. EdHillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sebastián, Eugenia. (1989). *Tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil*. PhD Dissertation. Universidad Autónoma de Madrid.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R. Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Verhoeven, L. & Strömqvist, S. (Ed.) (2001). *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam: John Benjamins.

Desarrollo lingüístico temprano en la adquisición monolingüe y bilingüe del euskera[5]

Maria José Ezeizabarrena
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
Andoni Barreña
Universidad de Salamanca

La mayor parte de los datos de producción temprana del euskera o lengua vasca se han basado en estudios observacionales de niños que adquieren el euskera, ya sea como única lengua primera (L1), es decir, como una de sus dos lenguas primeras (2L1) adquiridas en el entorno familiar, o bien como lengua segunda temprana (L2t) adquirida en el entorno educativo pre-escolar.

El objetivo de esta contribución es ofrecer una visión panorámica de las investigaciones desarrolladas en los últimos años sobre la actuación lingüística temprana en euskera, básicamente a nivel de producción y no tanto de comprensión o percepción, tratando de identificar las etapas que la caracterizan. El capítulo se estructura en tres secciones que abordan el nivel fonológico (1), el léxico (2) y el morfosintáctico (3) de las producciones de niños monolingües y bilingües, en su mayoría menores de 6 años. Cada sección se inicia con una mención a aspectos generales observados en los estudios de adquisición de otras lenguas, para continuar con los resultados de estudios sobre la producción temprana de la lengua vasca, haciendo referencia a diversos tipos de adquisición (L1, 2L1, L2t) observados en una variedad de corpus (longitudinales y transversales), así como a la metodología de obtención de datos empleada en cada estudio.

[5] Queremos expresar nuestro agradecimiento a todos los padres, niños y centros infantiles participantes en los diversos estudios, así como a los compañeros de los grupos de investigación, por su aportación a esta investigación. Este trabajo ha sido parcialmente financiado por el Gobierno Vasco (IT676-13), el MICINN (FFI2009-13956-C02-01 y FFI2012-37884-C03-02) y la UPV (GIU09-39).

1. EL DESARROLLO FONOLÓGICO

En general, los adultos en contacto con recién nacidos no son conscientes del desarrollo lingüístico que experimentan los bebés antes del momento en el que los pequeños comienzan a producir algo identificable como lenguaje. Sin embargo, los progresos del niño a nivel de percepción y de producción son más que considerables. A los pocos meses de vida, el niño pequeño emite las primeras producciones sonoras, en el llamado período del *gorgogeo*; a partir de los 6 meses comienza a realizar sus primeras producciones silábicas del *balbuceo*; en torno a los ocho meses y el año, discrimina entre sonidos que son funcionalmente distintos en la lengua que está adquiriendo, a la vez que pierde la capacidad para distinguir entre contrastes que no lo son (Bosch y Sebastián-Gallés, 2001; Boysson-Bardies *et al.,* 1999; Werker, 1995) y, en torno al año, se especializa en la producción (Lleó, 1997) de los sonidos específicos de su(s) lengua(s).

1.1. **Niveles segmental y silábico**

Los datos longitudinales de dos niños expuestos casi exclusivamente al euskera durante sus primeros años de vida permiten observar que las cinco vocales del euskera (*a, e, i, o, u*)[6], los diptongos *ai, au* y *ua*[7] y las consonantes oclusivas *m, n, b, p, t, g* y *k* se hallan presentes desde la primera fase de producción, entre los 12 y los 18 meses (Barreña, 2003). La estructura silábica es muy simple a esta edad; normalmente está formada por el núcleo V, una sola vocal (o un diptongo), a veces precedido por una consonante, CV: *a-gi-a* (x *argia,* 'luz'), *i-ta-ti* (x *Irati, 'Irati'*).

Aunque el inventario vocálico parece estar completo ya desde el inicio de la producción léxica, las producciones infantiles a menudo distan considerablemente del modelo adulto. Durante esta primera fase, y en general hasta los 3 ó 4 años, se observa la presencia de procesos fonológicos como omisiones, sustituciones, adiciones, reduplicaciones, etc., típicos en el desa-

---

[6] Para facilitar la lectura, hemos tratado de evitar el uso de símbolos del IPA y optado por representar los sonidos mediante los símbolos ortográficos del euskera y del castellano, en cursiva. A menudo, en los ejemplos infantiles se ha incluido el símbolo *x* 'por' entre paréntesis, precediendo a la forma adulta que correspondería a la infantil mencionada.

[7] Los diptongos en euskera son mayormente decrecientes. Existen algunos diptongos crecientes, frecuentemente en préstamos.

rrollo fonológico de esta y otras lenguas como el alemán, el catalán o el castellano (Lleó, 1997; Martínez, 2010). En numerosos ejemplos se observa la reduplicación de otra consonante presente en la misma palabra, anticipando su realización como en *i-ta-ti*, donde *t* sustituye a *r*.

Poco a poco el inventario fonológico se va ampliando con la aparición de las primeras consonantes no oclusivas. Así, en una segunda fase, entre los 18 y los 24 meses aproximadamente, se producen las consonantes laterales *l* y *r,* la consonante palatal *dd* /ŷ/, y los diptongos *oi* y *ei*. Se observa la aparición de los primeros fonemas sibilantes, casi siempre *s* /ś/ o *z* /s/[8]. Algunas consonantes fricativas son frecuentemente sustituidas por consonantes oclusivas y las vibrantes múltiples por simples o laterales: *etori* (x *etorri* 'venir') y *hol* (x *hor* 'ahí').

En una tercera fase, generalmente después de los 24 meses, aparecen nuevos fonemas, como los palatales (*ñ, ll, tt* /c/), se amplía el repertorio de las sibilantes fricativas mencionadas a una más (*s, z, x* /ʃ/) y africadas (*tz* /ts/ y *tx* /tʃ/), así como su frecuencia, y la de los diptongos *oi* y *ei*: como el *oin* 'ahora' y *beittu* '¡mira!'. Todavía no se encuentran ejemplos de *eu*.

Existen algunos fonemas o secuencias fonémicas cuya producción se retrasa a edades posteriores a los 30 meses. Tal es el caso de la africada sorda *ts* (en las variedades dialectales en las que esta existe), de la vibrante múltiple *rr* o del diptongo *eu*.

La elisión de fonemas (*oo* por *lolo* 'sueño') podría atribuirse a la incapacidad del niño para producir algunos segmentos tales como los laterales durante el período inicial, pero en la mayoría de los casos se observa que el niño puede producir segmentos en unos contextos como *e* en *etori* 'venir', que sin embargo omite o sustituye en otros (*amon* x *emon* 'dar').

La posición de coda o final de sílaba, es la posición de más frecuente omisión de fonemas, en el habla infantil[9]. La omisión de segmentos en la coda tiene como consecuencia (¿o causa?) la simplificación de la estructura silábica CVC, que pasa a convertirse en CV. Durante un primer período los niños sólo producen estructuras silábicas simples como V y CV, tienden a

---

[8] Los dos sonidos sibilantes son sordos y alveolares. El símbolo fonético del alfabeto fonético internacional [ś] corresponde a la alveolar apical, ortográficamente representada como *s* y [s] a la alveolar dorsal, grafía *z*. Este último no debe confundirse con el sonido interdental sordo correspondiente a la grafía *z* en la producción castellana de *zapato*. El fonema interdental [θ] no existe en euskera.

[9] Se observa la misma tendencia en las patologías del lenguaje (Munarriz y Ezeizabarrena, 2009a,b).

omitir consonantes como *l,r,s,n* en posición de coda, así como a omitir una de las vocales de los diptongos, como es el caso de *ai*, correctamente producido en *aita* 'padre', pero omitido en *a(i)tita* 'abuelo' a la misma edad. En ambos casos de omisión el resultado es el mismo: la simplificación del final o del núcleo de la sílaba CVC o VV, que se convierte en CV o V.

Los niños comienzan a producir la estructura silábica CVC entre los 18 y los 24 meses aunque a esta edad el inventario de consonantes en coda se reduce a *n* y *l*. Pasados los 24 meses la estructura silábica más compleja sigue siendo CVC, si bien poco a poco se observan ejemplos de todos los fonemas posibles en posición final (*kotxek* 'coches') en euskera. Poco después, los niños comienzan a producir ejemplos con la estructura CVCC, hacia los 28 ó 30 meses (*hartz* 'oso' [arts]). La producción de ataques o inicios de sílaba complejos se retrasa considerablemente, frecuentemente a la edad de cuatro años. Barreña (2003) cita el caso de un niño con desarrollo típico que no comenzó a producir la vibrante múltiple ni la estructura CrV hasta la edad de 4;03.

Hernández Pina (1984) describió un desarrollo de la estructura silábica semejante para el castellano. Antes de los 22 meses el niño de su estudio producía estructuras V y CV. Sólo a partir de los 22-23 meses aparecen *l* y *n* en posición final de sílaba, en la estructura CVC, como en *sol* y *ten* (x *tren*), posición en la que surgirán a continuación y en pocos meses el resto de las consonantes posibles en castellano, principalmente *r, s* y *z*. Los ataques, o inicios de sílaba complejos, del tipo CrV o ClV se documentan a partir de los 27 meses, coincidiendo con las primeras realizaciones de la vibrante múltiple *rr,* por ejemplo, *tres* y *planta*. La producción tardía de los ataques silábicos de tipo CrV en español se confirma también en el estudio de Bosch (1984), quien comprueba que un 20% de los niños puede demorarse hasta los 6 años en su producción.

1.2. **Desarrollo fonológico bilingüe**

Son pocos los estudios sobre el desarrollo fonológico de niños bilingües que adquieren el euskera y el castellano como lenguas maternas simultáneamente, aunque ejemplos de pronunciaciones adultas y no adultas se documentan, sin pretenderlo expresamente, en los diversos estudios de corpus longitudinales, cuyo objeto más frecuente ha sido la gramática. La investigación de Alegria (2007) se centró en la producción espontánea de codas (consonantes en posición final de sílaba) en las dos lenguas de un niño bilingüe simultáneo euskera-castellano. La autora concluyó lo siguiente: a) el niño bilingüe analizado desarrolló los correspondientes inventarios fonológicos de modo separa-

do en las dos lenguas y b) la producción de las primeras codas tuvo lugar a edades muy tempranas, tanto en euskera como en castellano.

El trabajo se basó en la idea de que, siendo las estructuras silábicas V y CV las estructuras silábicas universales y las primeras en los procesos de adquisición de todas las lenguas, un hito importante en el desarrollo silábico lo constituye la producción de sílabas trabadas, es decir, de sílabas terminadas en consonante. El estudio de las codas ha ocupado a investigadores sobre el bilingüismo temprano como Lleó (1997) y Lleó *et al*. (2003), entre otros, quienes defienden la existencia de aspectos en los que el bilingüismo temprano puede acelerar la detección de determinadas propiedades por parte de los niños bilingües, con respecto a los monolingüe que adquieren las lenguas correspondientes. Las autoras citadas concluyen que la producción de codas, casi inexistente durante los primeros meses de producción del castellano, experimenta un desarrollo más rápido en los bilingües hispano-alemanes que en los monolingües castellanos, e interpretan la aceleración observada como resultado de la influencia del alemán, lengua en la que las codas son mucho más frecuentes (y complejas) que en castellano.

Alegria (2007) analizó el corpus de un niño bilingüe expuesto regular y equilibradamente al euskera y al castellano en el entorno familiar desde su nacimiento. El período de edad que abarca este estudio va desde los 21 (1;09) a los 25 (2;01) meses, y permite observar la evolución de la estructura silábica CVC en ambas lenguas a edades tempranas. En la Tabla 1 se indican el número de ejemplos en los que se esperaría la producción de una sílaba trabada (a la izquierda de la barra inclinada) junto al número de ejemplos en los que el niño produce la estructura silábica esperada (a la derecha de la barra inclinada), así como los porcentajes de producción real de la coda, en cada lengua, y en cada uno de los cinco meses que abarca el estudio.

Tabla 1. **Producción de sílabas CVC en euskera y castellano por un niño bilingüe: datos absolutos y porcentajes por edad y lengua** (Alegria 2007:18)

Edad	**1;09**	**1;10**	**1;11**	**2;00**	**2;01**	**Total**
Euskera	202/49 %24	80/31 %39	84/23 %27	312/132 %42	132/66 %50	810/301 %37
Castellano	51/4 %8	33/10 %33	114/23 %20	119/33 %28	83/25 %30	400/95 %24

Como primera observación general, estos datos sugieren una mayor frecuencia de las sílabas CVC en euskera (810 contextos) que en castellano (400 contextos en castellano) a lo largo del período estudiado. Esta mayor frecuencia podría estar relacionada con el hecho de que algunas marcas de caso, tales como la marca de sujeto transitivo *–k*, de sujeto y objeto plural *–k*, locativo *–n*, o de 1ª persona singular *–t,* etc. resulten en sílabas trabadas de uso frecuente, de modo similar a lo que ocurre en castellano con la marca de pluralidad *–s* o con los afijos de 3ª persona del plural *–n*, etc., Sin embargo, Alegría (2007) no halla una mayor frecuencia de producción de sílabas trabadas en aquellas con contenido gramatical. A modo de ejemplo, no encuentra mayor producción de *–n* en castellano en *(es)tá(n)* que en *co(n)* donde *–n* no es un morfema gramatical; como tampoco encuentra mayor producción de la final *–z* en euskera en ejemplos como *e(z)*'no' que en ejemplos en los que el mismo segmento indica pluralidad *dau(z)* 'está(n)'. Tales datos descartan todo posible efecto morfofonólogico en la producción de codas.

La comparación de los resultados correspondientes al niño bilingüe en castellano (Tabla 1), con los datos aportados por Lleó *et al*. (2003) de dos niños monolingües (Tabla 2), sugiere, en general, una frecuencia de producción de estructuras CVC en el niño bilingüe igual o superior a la de los monolingües. Los porcentajes de producción de CVC son superiores a los de los dos niños hasta los 2;00, si bien estos se igualan en 2;01. Nótese que los datos indicados son meramente orientativos, habida cuenta del reducido número de sujetos estudiados y de las diferencias cronológicas que pueden apreciarse en la superación de cada una de las fases.

Tabla 2. **Producción de CVC en contextos esperables del castellano por niños bilingües y monolingües: porcentajes de uso por meses de edad**

Edad	**1;09**	**1;10**	**1;11**	**2;00**	**2;01**	**2;02**
Monolingüe A (Lleó *et al*. 2003)	%12	%17	%8	%26	–	%41
Monolingüe B (Lleó *et al*. 2003)	–	%4	–	%6	%30	%11
Bilingüe (Alegria 2007)	%8	%33	%20	%28	%30	–

A modo de conclusión de esta sección, los resultados disponibles sugieren a) que los bilingües diferencian ambos sistemas fonológicos, b) que su proceso de adquisición es semejante al de los monolingües y c) que cuando una unidad fonológica o una estructura silábica existente en ambas lenguas es adquirida en una de ellas, su adquisición puede constituir un acicate (acelerador) en la producción de la misma en la otra lengua.

2. DESARROLLO DEL VOCABULARIO

El niño comienza a producir sus primeras palabras en torno al primer año de edad, aunque numerosos estudios han demostrado que la edad de comprensión de las palabras precede en varios meses a la de su producción. Los datos que siguen se han obtenido mediante la adaptación al euskera de la versión original del *Communicative Development Inventory* o CDI en inglés estadounidense, también conocido como el Test MacArthur (Fenson *et al*., 1993), y cuya versión al euskera se conoce como CDI vasco o KGNZ (Barreña *et al*., 2008). El inventario permite recoger datos de conocimiento léxico, gramatical, etc., de niños de entre 8 y 15 meses (CDI-1) y de entre 16 y 30 meses (CDI-2), y se ha adaptado a más de 60 lenguas (www.sci.sdsu.edu/cdi/). Existe también una versión para niños de entre 30 y 50 meses (CDI-3) más breve que las anteriores (Ezeizabarrena, Barnes, García, Barreña & Almgren 2013).

2.1. **Disponibilidad léxica entre los 8 y los 30 meses**

Los datos facilitados por los padres de 442 niños vascoparlantes de entre los 8 y los 15 meses de edad (Barreña *et al*., 2008) se recogen en la Tabla 4. Las medias de comprensión y de producción de vocabulario experimentan un aumento continuo apreciable mes a mes. Las diferencias entre el número de palabras comprendidas y las producidas entre los 8 y los 15 meses también resultan visibles en la Tabla 3.

Los datos de la Tabla 3 se distribuyen por sexos en la Tabla 4. Contrariamente a lo que podría esperarse, no se aprecian grandes diferencias entre niños y niñas ni en comprensión ni en producción léxica anterior a los 15 meses. Resulta curioso observar que las diferencias de sexo resultan tendenciales a favor de las niñas en la comprensión ($F_{(1,442)}$=6,79; p<0,01), aunque el efecto de este factor es muy débil (η^2=0,015). El efecto del sexo es todavía más débil, si cabe, a nivel de producción de palabras, donde las diferencias entre niños y niñas no son significativas ($F_{(1,442)}$=1,62; p=0,204).

Tabla 3. **La comprensión y la producción del léxico vasco de niños de 8 a 15 meses: por grupos de edad** (Barreña *et al*. 2008)

Edad	Número de niños	Comprensión media	Producción media
8 meses	39	14,6	0,15
9 meses	49	29,9	0,36
10 meses	54	43	1,14
11 meses	46	66,6	1,86
12 meses	55	83	3,12
13 meses	65	94,3	4,76
14 meses	68	124,7	8,55
15 meses	65	161,3	9,32

Tabla 4. **La comprensión y la producción del léxico vasco en niños de 8 a 15 meses: por grupos de edad y sexo** (Barreña *et al*. 2008)

Edad: meses	Niñas			Niños		
	Número de niñas	Comprensión media	Producción media	Número de niños	Comprensión media	Producción media
8-11	94	41,38	0,95	95	33,81	0,87
12-15	131	129,64	7,56	122	103,93	5,57
8-15	225	92,77	4,79	217	73,23	3,52

Volviendo a los datos globales, los datos de producción de vocabulario en euskera (Tabla 5) indican que el 27% de los niños de 8 a 11 meses y el 76% de los niños vascoparlantes de 12 a 15 meses ya disponen de un vocabulario activo de algunas palabras. Sólo el 1,5% de los niños de 8 a 11 meses dispone de un vocabulario productivo de más de 10 palabras, e incluso sólo el 18,6% de los niños de entre 12 y 15 meses producen 10 o más palabras distintas. Por el contrario, el 73% de los niños de 8 a 11 meses y el 23% de los niños de 12 a 15 meses no producen una sola palabra. Por tanto, los datos expuestos permiten concluir que los niños de entre los 8 y 15 meses que no

han comenzado aún a producir palabras pueden considerarse dentro de los baremos de desarrollo típico para esta lengua por encontrarse dentro del 23% de los niños de su grupo de edad (y no del 5%)[10].

Tabla 5. **Tamaño del vocabulario productivo en el euskera de niños de 8 a 15 meses** (Barreña & Garcia 2009)

Léxico	**Número de niños**	
	De 8 a 11 meses	**De 12 a 15 meses**
Níngun término	139 (%73,5)	60 (%23,7)
De 1 a 10 palabras	47 (%24,9)	146 (%57,7)
De 11 a 50 palabras	3 (%1,5)	43 (%17,4)
De 51 a 100 palabras	–	2 (%0,8)
De 101 a 108 palabras	–	1 (%0,4)
	189 (%100)	253 (%100)

Los datos del CDI-2 vasco de 975 niños de entre 16 y 30 meses de la Tabla 6 permiten comprobar que en un período de poco más de un año los niños pasan de disponer de un léxico activo medio de 28 palabras a uno de 401 (Barreña *et al*., 2008).

Tabla 6. **Datos globales de vocabulario productivo en euskera de 16 a 30 meses** (Barreña *et al*. 2008:57)

Edad (meses)	**N**	**Media**	**Mediana**	**Desviación típica**	**Puntuación mínima**	**Puntuación máxima**
16	46	28,09	17,50	34,17	1,00	141,00
17	49	38,79	18,00	66,53	4,00	440,00
18	47	70,19	43,00	79,96	6,00	335,00

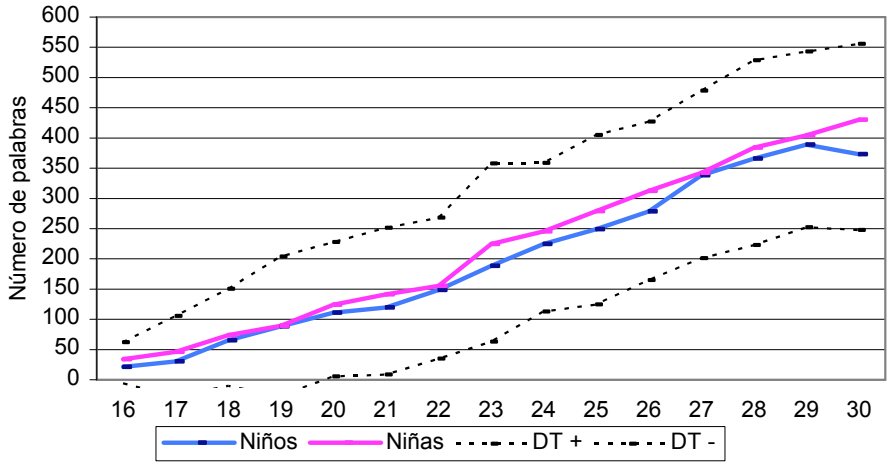
[10] Generalmente se considera población de riesgo a los individuos con valores inferiores al percentil 5 (P5) o al 10 (P10).

Edad (meses)	N	Media	Mediana	Desviación típica	Puntuación mínima	Puntuación máxima
19	53	88,56	47,00	115,18	2,00	494,00
20	48	116,72	69,00	111,12	8,00	473,00
21	52	129,98	86,50	121,32	3,00	567,00
22	68	151,53	135,50	116,87	8,00	432,00
23	66	210,35	194,50	147,24	8,00	593,00
24	72	235,87	244,50	122,91	20,00	582,00
25	71	264,65	254,00	140,25	15,00	557,00
26	83	295,77	292,00	131,08	10,00	602,00
27	74	339,74	361,50	138,57	48,00	597,00
28	81	375,68	407,00	152,85	19,00	641,00
29	71	397,58	416,00	145,29	9,00	627,00
30	94	401,77	448,00	153,88	40,00	654,00

Entre los 16 y los 30 meses se aprecia un aumento considerable en los valores del léxico activo medio disponible para cada grupo de edad, similar al observado en otras lenguas. Durante el período de quince meses, el aumento en las medias de léxico productivo es de más de 350 palabras.

En el Gráfico 1 se puede ver que el ritmo de aumento del vocabulario es constante en este período. Los valores de las medias de las niñas son superiores a las de los niños en muchos meses, pero la interacción entre el sexo y la edad no resulta estadísticamente significativa ($F(14, 944)$, $p = 0,2$). Además, en torno a los 22-27 meses se produce una especie de explosión en el desarrollo del léxico (de una mediana de 86 palabras (21 meses) se pasa a 361 palabras), aunque en términos de desarrollo medio tal explosión pasa desapercibida.

Gráfico 1. **Producción léxica del euskera entre 16 y 30 meses, por sexo**



Los datos del desarrollo léxico aportados por Lopez Ornat (2005) sobre monolingües de lengua castellana muestran una evolución muy semejante a la observada en euskera: antes de los 15 meses, los niños castellanos entienden y producen un número mayor de palabras que los euskaldunes, pero a partir de los 16 meses los valores medios y las medianas en ambas lenguas son muy semejantes, no observándose diferencias cualitativas entre ambas lenguas.

Las primeras palabras del léxico temprano mayormente corresponden a nombres que hacen referencia a personas y objetos del entorno del niño, aunque también aparecen tempranamente algunas expresiones (cuasi)verbales, así como expresiones asociadas a la rutina diaria, fórmulas, etc., pero no términos identificables como categorías gramaticales.

Entre las primeras palabras producidas por (2 o más) niños de 8 a 11 meses se listan los nombres de personas y de parentesco como *ama* 'mamá', *amama* 'abuela', *aitita* 'abuelo', *izeba* 'tía', *osaba* 'tío', *umea* 'niño-a' y *andereño* 'maestra'; las onomatopeyas *brun-brun*, *guau-guau*, *muu*, *tan-tan*, *bee* y *kua-kua*; los nombres de animales y cosas *txakurra* 'perro', *motoa* 'moto' y *erlojua* 'reloj'. Sólo aparecen 3 verbos en el léxico compartido por 2 o más niños: *abestu* 'cantar', *eman* 'dar' y *jo* 'pegar, golpear, chocar'. En estas edades las casillas correspondientes a adverbios (salvo *ez* 'no'), adjetivos, y pronombres en los cuestionarios se hallan vacías.

El número medio de palabras producidas (y comprendidas) en torno al año, entre los 12 y los 15 meses, aumenta considerablemente (ver Tablas 3, 4 y 5). En este rango de edad el número medio de palabras producidas es de 6,6, aunque no debe ignorarse la variación individual existente, dado que una parte importante de los niños de la muestra no ha producido aún su primera palabra a los 15 meses. Los nombres, reales u onomatopéyicos, son los elementos léxicos más frecuentes en las listas de palabras de los niños de un año y pocos meses (Tabla 7).

Tabla 7. **Palabras producidas más frecuentes entre 12 y 15 meses (N=253), por categorías léxicas** (adaptado de Barreña y García 2009)

Nombres	guau-guau (46), muu (27), brun-brun (25), kua-kua (14), txakurra 'perro' (12), ura 'agua' (14), txupetea 'chupete' (10), argia 'luz', gaileta 'galleta' (8)
Nombres humanos	aita 'papá' (52), ama 'mamá' (45), amama 'abuela' (20), aitita 'abuelo' (15)
Verbos	jo 'pegar' (7), eman 'dar', bota 'tirar, arrojar' (4), jan 'comer' (3)
Adjetivos	guapoa 'guapo' (2)
Adverbios	han 'allí' (3), hemen 'aquí', hor 'ahí' (1)
Pronombres	hura 'aquel' (4), hau 'este', ni 'yo' (2)
Cuantificadores	bat 'uno-a' (5)

* Los paréntesis tras las palabras indican el porcentaje de niños que las utilizan.

Es de destacar la importancia que tiene la producción de nombres en esta fase del desarrollo del léxico. El número de verbos es mucho menor que el de nombres, como lo es también el de los niños que los producen. Sólo aparece un adjetivo, algunos pronombres o deícticos, algunos adverbios de lugar, y el cuantificador numeral *bat* 'uno-a'.

En el siguiente período (16-30 meses), se aprecia un aumento visible del inventario léxico, así como del número de niños que disponen de él. El desarrollo resulta visible incluso en la comparación entre subperíodos más breves de cinco meses de duración: 16-20, 21-25 y 26-30 meses. Durante este período aumenta el número de nombres y verbos, surgen los adverbios, adjetivos y los elementos morfológicos. El desarrollo de estos últimos se describe en el apartado siguiente.

Tabla 8. **Palabras producidas más frecuentes entre 16 y 30 meses, por categorías léxicas y grupos de edad** (adaptado de Barreña y García 2009)

	16-20 meses (N=236)	**21-25 meses (N=319)**	**26-30 meses (N=395)**
Nombres	ura 'agua' (68), ogia 'pan', zapatak 'zapatos' (46), txupetea 'chupete' (46), gaileta 'galleta' (45), jogurra 'yogur', patata, pilota 'pelota', txakurra 'perro' (40), argia 'luz' (39), hartza 'oso', ahate 'pato' (35), aho 'boca' (34), begia 'ojo' (32)	ura 'agua' (89), ogia 'pan' (83), txakurra 'perro' (81), begia 'ojo' (80), ahoa 'boca' (79), zapatak 'zapatos', gaileta, patata (78), argia 'luz', arraina 'pez', jogurra (77), eskua 'mano', txupetea 'chupete' (75), pilota, hartza 'oso' (74)	ura 'agua' (97), begia 'ojo', ogia 'pan' (95), txakurra 'perro', ahoa 'boca', kotxea 'coche' (94), eskua 'mano', katua 'gato', patata (93), atea 'puerta', burua 'cabeza', jogurra 'yogúr' (92), baloia 'balón', etxea 'casa', sudurra 'nariz' (91)
Nombres humanos	aita 'papá', ama 'mamá (93), amama 'abuela'(67), aitita 'abuelo'(59), umea 'niño-a'(39), izeba 'tía'(30).	aita 'papá', ama 'mamá' (97), amama 'abuela' (89), aitita 'abuelo' (86), umea 'niño-a' (68), nombre de la cuidadora (65), izeba 'tía'(64)	aita, ama (99), amama (98), aitita (95), umea 'niño', nombre de la cuidadora (85), gizona 'hombre', izeba 'tía', pailasoa 'payaso' (80)
Verbos	eman 'dar' (42), bota 'tirar' (35), lo egin 'dormir' (30), apurtu 'romper' (28), jo 'pegar' (26), hartu 'coger' (25)	bota 'tirar' (77), eman 'dar' (71), apurtu 'romper' (66), etorri 'venir', lo egin 'dormir' (64), jan 'comer' (61), hartu 'coger' (60),	bota 'tirar' (94), etorri 'venir' (87), jan 'comer' (86), eman 'dar' (85), apurtu 'romper' (84), hartu 'coger', jo 'pegar', lo egin 'dormir' (83)
Adjetivos	beroa 'caliente' (22), handia 'grande' (16), bustia 'mojado', txikia 'pequeño' (14), zikina 'sucio' (12)	beroa 'caliente' (61), handia 'grande' (58), bustia 'mojado' (56), txikia 'pequeño' (53), zikina 'sucio' (48)	handia 'grande' (89), beroa 'caliente' (86), bustia 'mojado' (82), txikia 'pequeño' (81), zikina 'sucio' (77)

	16-20 meses (N=236)	**21-25 meses (N=319)**	**26-30 meses (N=395)**
Adverbios	hemen 'aquí' (38), ondo 'bien' (20), gero 'después' (4)	hemen 'aquí' (81), ondo 'bien' (58), gero 'después' (31)	hemen 'aquí' (91), ondo 'bien' (83), gero 'después' (70)
Pronombres	hau 'este' (32), ni 'yo' (24), nirea 'mío' (15), zu 'tú' (8)	hau 'este' (66), ni 'yo' (63), nirea 'mío' (48), zu 'tú' (32)	ni 'yo' (88), hau 'este' (82), nirea 'mío' (80), zu 'tú' (67)

* Los paréntesis tras las palabras indican el porcentaje de niños que las utilizan.

En la Tabla 8 se observan las palabras más frecuentes por grupos de edad (16-20, 21-25 meses y 26-30 meses), clasificadas por su categoría léxica. La frecuencia de niños que conocen las palabras aumenta con la edad. Por ejemplo, el nombre no humano más frecuente, *ura* 'agua', es producido por el 68%, el 89% y el 97% en los tres grupos de edad, respectivamente. El aumento en el número de verbos resulta espectacular, ya que el número de niños que los producen es más bajo que en el de nombres durante el primer período de 16 a 20 meses. El verbo más frecuente entre los 16-20 meses es *eman* 'dar' (42% de los niños), mientras que en los subperíodos 21-25 y 26-30 meses lo es *bota* 'tirar' (77% y 94%, respectivamente). En general, el número de verbos compartidos por más del 80% de los niños es muy inferior al número de nombres. También crece con la edad el número de niños que producen adjetivos, adverbios y pronombres, entre los que, solamente el ítem más frecuente de su clase, *hemen* 'aquí' alcanza el 90% dentro del grupo de edad de 26 a 30 meses.

10.2.2. **Disponibilidad léxica de monolingües y bilingües entre los 8 y los 30 meses**

Contrariamente a la creencia generalizada de que los niños bilingües disponen de un léxico más reducido que los monolingües de su misma edad, diversos estudios sobre el conocimiento léxico en ambas lenguas de niños bilingües simultáneos han concluido que los niños bilingües no muestran un desarrollo léxico más lento que el de los monolingües (Pearson *et al*., 1995, 1997; Hamers y Blanc, 2000). La comparación por lengua puede llevar a pensar que el niño bilingüe dispone de un vocabulario más reducido que el

monolingüe de la misma edad para esa lengua; pero si se compara el número de conceptos adquiridos por el bilingüe en ambas lenguas con los del monolingüe, con frecuencia el niño bilingüe muestra valores más elevados de conocimiento léxico en número de conceptos que el individuo monolingüe. En este sentido, Aguila *et al*. (2005) comprobaron que los bilingües equilibrados (catalán-castellano) disponían de media un número más elevado de términos léxicos (168 palabras a los 24 meses)[11] que los monolingües de las lenguas respectivas (104 palabras), un resultado esperable. Un resultado sorprendente, sin embargo, era el de que los bilingües equilibrados mostraban medias considerablemente más elevadas que los bilingües con una lengua dominante (90 palabras). Otro resultado llamativo de esta investigación lo constituía el hecho de que a los 24 meses el número medio de conceptos para los que disponían de un item léxico fuera similar para los monolingües (104 conceptos) y para los bilingües (84 conceptos) con una lengua dominante, pero más bajo que el de los bilingües equilibrados (139 conceptos).

Además, autores como Pearson *et al*. (1995, 1997) o Juan-Garau y Pérez-Vidal (2001) han observado que la cantidad de vocabulario aprendida en una lengua es proporcional al tiempo de exposición a la misma. Algo similar se encuentra también al comparar el desarrollo léxico de niños monolingües vascos de 8 a 30 meses con el de bilingües de la misma edad con diferentes grados de exposición al euskera (Barreña *et al*., 2011). Los niños bilingües con alto grado de exposición al euskera, por encima del 60% del total de su input, no manifiestan estadísticamente diferencias significativas en el desarrollo del léxico vasco con respecto a los monolingües. Por el contrario, sí se aprecian diferencias estadísticamente significativas cuando se compara el desarrollo de los monolingües con el de bilingües con una exposición inferior al 60%, aunque tal diferencia solamente es significativa a partir de los 26 meses.

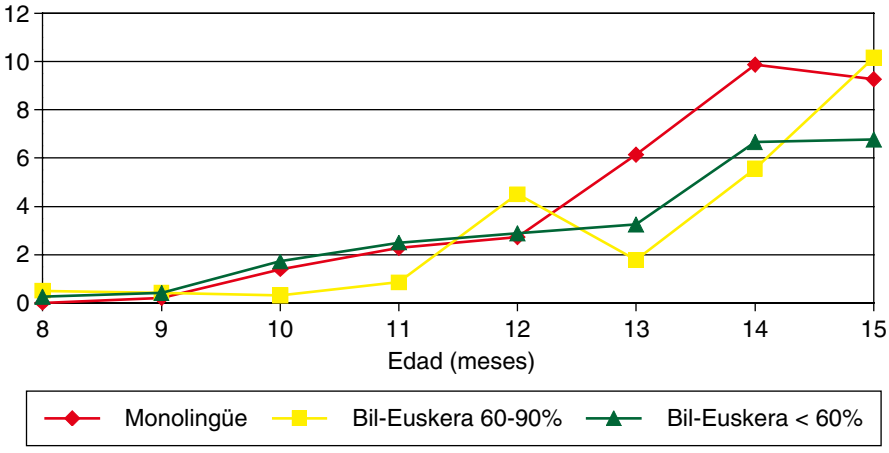
En esta sección se compararán los resultados entre subgrupos establecidos según el grado de presencia del euskera en la exposición lingüística total del niño: monolingües (exposición > 90%), bilingües de euskera dominante en su input (60-90%) y bilingües con mediano o bajo grado de exposición al euskera (<60%).

Como se aprecia en el Gráfico 2, las diferencias entre grupos en el número de palabras no resultan llamativas antes de los 15 meses, ya que la

[11] Nótese que la lista de palabras empleada por Aguila *et al*. (2005) era mucho más reducida que la del CDI.

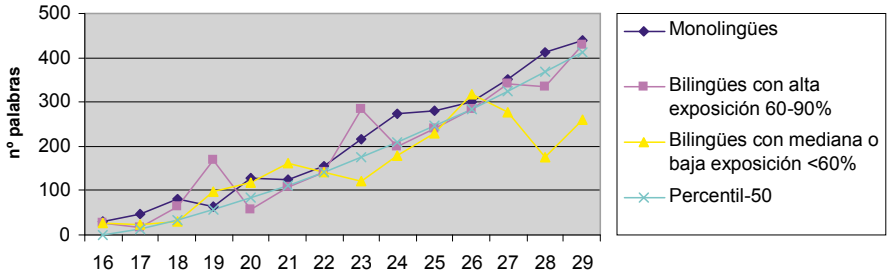
media de producción de las mismas en todos los diferentes grupos oscila entre 6 y 10 palabras a los 15 meses. El análisis estadístico mostró que las diferencias halladas no resultaban significativas. Tampoco se hallaron diferencias significativas en la comprensión de palabras en esta franja de edad.

Gráfico 2. **Medias de palabras producidas por grupos de niños con diferente grado de exposición al euskera (8-15 meses, CDI-1)** (Almgren *et al*. 2008)



Por el contario, los datos relativos al período 16-30 meses (Gráfico 3) indican que a partir de los 26/27 meses las diferencias entre los diferentes grupos por el grado de exposición al euskera comienzan a ser significativas. Se ha incluido una curva más en el Gráfico 3 correspondiente al P(ercentil) 50 que indica los valores correspondientes al léxico disponible para al menos el 50% de la totalidad de la muestra, mes a mes. Como puede apreciarse, una vez que la masa léxica de al menos la mitad de la muestra supera las 100 palabras (21 meses), los monolingües y los bilingües con alta exposición a la lengua igualan o superan los valores del P-50 en la mayoría de los grupos de edad. El grupo de bilingües con baja exposición es el único con valores generalmente inferiores a ese valor, especialmente a partir de los 26/27 meses.

Gráfico 3. **Medias de palabras producidas por grupos de niños con diferente grado de exposición al euskera (16-30 meses, CDI-2)**



Un estudio más pormenorizado, que distribuye la muestra en 4 y no en tres grupos diferentes por su exposición al euskera (>90%, 60-90%, 40-60% y <40%), permitió un análisis más preciso. En él se observa una relación directa entre el grado de exposición y el tamaño del léxico productivo de los niños, ya que los grupos con mayor grado de exposición mostraban valores medios de léxico más alto. Sin embargo, el análisis estadístico reveló que las diferencias entre el grupo monolingüe y el bilingüe de exposición alta no eran significativas, como tampoco lo eran las diferencias entre los bilingües de mediano o bajo grado de exposición. Las únicas diferencias significativas se encontraban entre los dos grupos de menor exposición con respecto a los dos de mayor exposición, aunque tales diferencias sólo resultaban visibles a partir de los 26/27 meses de edad. En la Tabla 9 se reflejan las producciones léxicas medias de estos 4 grupos.

Tabla 9. **Medias (y desviación típica) de palabras producidas según el grado de exposición al euskera controlando el efecto de la edad (16-30 meses, CDI-2)**
(adaptado de Barreña *et al*., 2011)

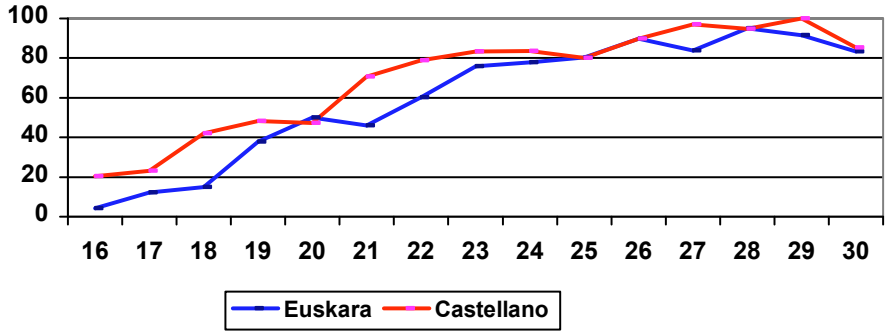
	Monolingües	**Bilingües con exposición alta al euskera**	**Bilingües con exposición media a ambas lenguas**	**Bilingües con exposición baja al euskera**
Producción media de palabras	252,42	229,19	192,50	171,89

3. DESARROLLO GRAMATICAL

Pocos meses después del inicio de la producción de palabras aisladas como *coche* o *kotxea,* y de algunas expresiones hechas como *e(z)tu(t)nahi* 'no quiero' o *no qu(i)ero* en el período también conocido como *holofrástico*, los niños comienzan a producir secuencias en las que se combinan dos o más unidades léxicas tales como *hori ez* 'ese no' o *aitita apapa* 'abuelo paseo' en euskera y *aquí no* o *mama agua* en castellano que pueden combinarse en distintos órdenes, como *e(s)to aquí* o *aquí esto* en castellano o *ez bota* 'no echar' junto a *bota ez* 'echar no', en euskera.

La aparición de estos enunciados de dos palabras, entre los 16 y los 30 meses, constituye un avance cualitativo importante en el desarrollo lingüístico del niño. Como puede apreciarse en el Gráfico 4, el bajo porcentaje de niños de 16 meses que producen combinaciones de palabras (inferior al 20%) contrasta con su alto porcentaje (80%) a los 24 meses. Sólo una minoría de los niños vascos combinan dos o más palabras antes del año y medio (<18%) lo que contrasta con el 40% de los niños que lo hacen en castellano. A los dos años, más del 80% de los niños en ambas lenguas producen enunciados de dos o más palabras, a partir de los 22 meses en castellano y de los 24 en euskera. El Gráfico 4 compila datos del estudio de López Ornat *et al*. (2005:87) sobre el castellano de 593 niños, y del de Barreña *et al*. (2008:67) del euskera de 975 niños.

Gráfico 4. **Porcentaje de niños que producen enunciados de al menos dos palabras en euskera y castellano, por grupo de edad en meses**



La producción de combinaciones de dos o más palabras se ha considerado indicio de maduración, de superación de la fase inicial de ítems aislados,

pues supone la existencia de criterios en el niño, primero para la selección de las unidades léxicas pertinentes, y segundo, para la combinación de las mismas en un orden determinado. Llama la atención el hecho de que ya incluso durante las primeras producciones infantiles el orden de colocación de las palabras se aproxime mucho al del lenguaje adulto, que es dominantemente VO en castellano y dominantemente OV en euskera (Mahlau, 1994; Larrañaga 1994, 2000; Manterola, 2004).

Otro dato reseñable es la edad a la que se observan las primeras combinaciones de palabras. La aparición de las combinaciones de dos (o más) palabras se retrasa en varios meses con respecto a la producción de las primeras unidades léxicas. Si bien la comprensión de palabras precede en varios meses a su producción, los niños no producen enunciados de dos o más palabras antes de la edad en la que disponen de un vocabulario productivo o *masa léxica* de 50 o más palabras (Barreña *et al*., 2006). Basada en esta observación, muy generalizada entre muy diversas lenguas, se ha propuesto la *hipótesis de la masa crítica*, según la cual se asume que la gramática (entendida como producción de morfología y sintaxis) sólo puede activarse a partir del momento en el que el niño dispone de un léxico consistente, que oscila entre 300 y 400 palabras, dependiendo de las peculiaridades de la lengua (Bates *et al*., 1994; Marchman *et al*., 2004). De modo similar a lo observado en otras lenguas, en el euskera y el castellano temprano se aprecia la existencia de correlaciones positivas entre el desarrollo léxico y la producción de las primeras evidencias de conocimiento morfosintáctico: combinaciones de 2 o más palabras, producción de formas conjugadas verbales, de estructuras gramaticales complejas, etc.

3.1. **Desarrollo morfológico**

El estudio de las producciones lingüísticas en euskera de niños monolingües y bilingües vascos, observados longitudinalmente en edades tempranas, desde 1;05 a 4;00, ha permitido detectar y establecer los hitos principales en el desarrollo del dominio de la gramática vasca por niños que adquieren esta lengua como primera lengua, ya sea esta adquirida como única lengua o simultáneamente al castellano (Barreña, 1995; Ezeizabarrena, 1996, 2003; Zubiri, 1997; Elosegi, 1998; Almgren, 2000).

En dichos estudios se indica, por ejemplo, la existencia de un período «pre-morfológico» en la producción, o fase inicial en la que los niños producen nombres aislados indeterminados o con el sufijo determinante *–a*

(*etxe* 'casa' *o etxea* 'la casa') y formas verbales, mayormente infinitivas (*bota* 'tirar'). En la fase siguiente, se observa la aparición de las primeras formas verbales (pseudo)conjugadas, inicialmente poco variadas (*da* 'es'), a las que poco más tarde sucederá la aparición de un repertorio productivo más amplio de formas que concuerdan con distintas personas de sujeto (*naiz, dut, duzu*…'soy', 'he', 'has'). Algunos meses después de las primeras producciones, los niños comienzan a producir formas conjugadas del verbo que concuerdan de modo visible con los objetos, además de con los sujetos, generalizándose, al poco tiempo, la producción de formas como *zait* 'se me ha', *dizut* 'te lo he', *ditut* 'los he', *etc*. Las formas de pasado (*zen* 'era.3s', *nintzen* 'era. 1s', *zuen* 'lo había.3s') suceden a las de presente, en este orden de fases, y aproximadamente a esta misma edad comienzan a producirse las marcas de subordinación afijadas al verbo conjugado *dueLA* 'QUE lo ha'. Los estadios mencionados pueden resumirse como sigue:

a. Fase de ausencia morfológica o de morfología nominal y verbal defectivas.
b. Fase de morfología nominal y verbal incipiente.
c. Fase de producción de casos y de morfología verbal de concordancia con el sujeto.
d. Fase de producción de formas verbales de concordancia compleja, con marcas de pasado, así como de la aparición de sufijos de subordinación.

En la Tabla 10 pueden verse las edades a las que se documentan las primeras producciones de marcas morfológicas. Su aparición no supone, sin embargo, que su uso vaya a ser similar al adulto a partir de ese momento, pues determinados tipos de marcas requieren un período de transición de producción no adulta, previo al del de total dominio de su uso. Los datos de la Tabla 10 corresponden a varios estudios longitudinales (Barreña, 1995; 2001; Ezeizabarrena, 1996; Zubiri, 1997; Elosegi, 1998; Almgren, 2000; Barreña y Zubiri, 2000).

Tabla 10. **Edad de la primera producción de marcas morfológicas del euskera en niños monolingües (L1) y bilingües simultáneos (2L1)**

	B (L1)	**E (L1)**	**O (L1)**	**M (2L1)**	**P (2L1)**
FLEXION NOMINAL					
Marcas de caso: locativo *–n*	1;06	1;11	1;11	1;09	2;02
Marcas de caso: posesivo *–en*	1;06	2;01	2;00	2;02	2;03
Marcas de caso: ergativo *–k*	1;06	2;02	2;00	2;00-2;01	2;05
Marcas de caso: adlativo *–ra*	1;06	2;01	2;00	2;02	2;07
Marcas de pluralidad *–k*	1;06	2;01	2;00	2;04	2,07
Marcas de caso: dativo *–ri*	1,09	2;03	2;00	2;01	2,03
FLEXION VERBAL					
Primeros V	1;06	2;01	2;00	1;09	1;11
Concordancia con el S	1;09	2;03	2;02	2;00	2;04-2;05
Marcas de subordinación en verbos finitos	2;04-2;05	2;06	2;04-2;05	2;03-2;04	2;07
Formas verbales en pasado	2;03-2;04	2;07-2;08	2;07	2;10	2;10
Concordancia visible con un O	2;05	2,09	2;04	2;04	3;00

En torno a los 2 años, algunas marcas morfológicas están ya presentes en las producciones infantiles (caso y concordancia con el S), faltando aún las marcas de pasado, de subordinación y de OD y OI en el verbo conjugado. En todos los estadios de desarrollo gramatical señalados se observa que los niños, tanto los monolingües como los bilingües simultáneos, cometen algunos errores, generalmente de omisión de marcas de caso, de posposiciones, de marcas de persona o de pluralidad (S y OD) en los auxiliares verbales, o de la marca de subordinación. También se observan producciones incorrectas de formas de pasado, como se puede ver en los ejemplos de la Tabla 11.

Tabla 11. **Algunos errores en la producción morfológica**

Marca omitida	**Producción infantil**	**Producción esperable**	**Traducción (x = en lugar de la forma esperable)**	**Niño y edad**
a. caso	ni	nik	yo-abs x yo-erg	O 2;03
b. plural	handiak bota dut	handiak bota ditut	lo x los, 'he tirado los grandes'	J 3;09
c. tiempo	txikitxue nazen	txikitxue nintzen	soy x era, 'era pequeño'	M 3;00
d. subordinación	ez dakit zer da	ez dakit zer den	'no sé qué es'	O 2;07

Tanto los estudios longitudinales de pocos niños, como los estudios transversales que recogen datos de 975 niños de entre 16 y 30 meses (Barreña *et al*., 2006, 2007, 2009) muestran que la producción de marcas gramaticales como las de persona y número en los verbos conjugados, o de caso en los sintagmas nominales, es cada vez más común entre los niños a medida que avanza su edad, y que determinadas marcas se producen a edades más tempranas que otras, en la mayoría de los niños.

En la Tabla 12 se han recogido las primeras producciones de marcas de subordinación con formas verbales no finitas y finitas. Se observa que, por regla general, las marcas de subordinación aparecen con verbos no finitos unos meses antes (1;09-2;08) que con las formas finitas (2;04-3;03). Véase también Barreña (en prep.).

Tabla 12. **Edad de la primera producción de marcas de subordinación** (Barreña, 2000)

	B (L1)	**E (L1)**	**O (L1)**	**P (2L1)**	**M (2L1)**
Subordinación con verbos no finitos					
Modales (*-ta*)	2;06	2;05	2;00	2;03	2;02
Nominalizaciones (*-t(z)e)* y derivados	1;09-2;01	2;03-2;04	2;03-2;06	2;05	2;03-2;08

	B (L1)	**E (L1)**	**O (L1)**	**P (2L1)**	**M (2L1)**
Subordinación con verbos finitos					
Causales (*eta/ bait-*)	2;04	2;07	2;04	2;07	2;11
Completivas (*-ela*)	2;05	2;06	2;04	2;11	2;04
Interrogativas indirectas (*-(e)n*)	2;05	2;08	2;05	2;09	2;03
Causales (*ze…*)			2;05	2;09	2;03
Causales (*-(e)lako*)	2;09		2;06	3;02	2;11
Relativas de Sujeto/Objeto (*-ena/k*)		2;10	2;06	2;11	2;10
Temporales (*-(e)nean*)	2;06	2;11	2;09	3;02	
Condicionales (*ba-*)	2;11	2;11	2;10		3;02
Relativas (*-(e)n*)			2;11	3;03	3,00

La Tabla 13 recoge la aparición de las primeras marcas morfológicas en función de la masa léxica de la que disponen los niños, de acuerdo a los datos de los cuestionarios de los padres participantes en los estudios transversales del CDI (Barreña *et al* 2006). Según estos datos, los sufijos nominales de caso y pluralidad comienzan a ser producidos por niños con una masa léxica de entre 100 y 200 palabras, mientras que la producción de la mayor parte de las marcas morfológicas de flexión verbal (afijadas al radical o al auxiliar verbal) tiene lugar a partir de una masa léxica de entre 300 y 400 palabras[12]. La marca de aspecto imperfectivo *–tzen,* es la única que aparece con un léxico inferior. Véase también Almgren & Garcia (en prep.).

[12] Nótese que para estas correspondencias se toma como referencia la producción de marcas por al menos un 20% de los niños de cada grupo de edad.

Tabla 13. **Producción de marcas morfológicas en euskera, según la masa léxica productiva (número de palabras)**

Masa léxica	Marcas nominales	Marcas verbales	
101-200	*-k* (ergativo), *-ari* 'a, para', *-aren* 'de', *-an* 'en', *-ra* 'a'		
201-300	*-z* (instr.), *-arekin/-agaz* 'con', *-arentzat* 'para', *-k* (plural)	*-tzen* (imperfectivo)	Aspecto verbal
301-400	*-ko* 'de', *-tik* 'de, por'	*-ko* (irreal), *da/naiz, du/dut* 'es/soy, ha, he'	Conc-S
401-500	*-zkoa* 'de, materia', *-koa* 'de, origen'	*zait/zaio/diot* 'se me/se le/ se lo he'	Conc-O
501-600	*-raino* 'hasta'	*ditut* 'los he'	
601-703	*-rantz* 'hacia'	*nintzen/zen/nuen/zuen/ nion/ nizun*, yo era/ él era/ yo lo había/él lo había/ yo se lo había/ yo te lo había'	Pasado

La Tabla 13 indica que la producción de las distintas marcas estudiadas no es simultánea, sino gradual. Así, por ejemplo, dentro de la flexión verbal, las marcas de aspecto verbal (imperfectivo e irreal[13]) son las primeras en ser producidas. En la marcación personal, los contrastes más tempranos son los de persona *naiz/da* 'soy/es' y *dut/du* 'he/ha' en los sistemas intransitivo y transitivo, lo que pone de relieve que el contraste de persona más temprano es el de primera/tercera persona del singular. Las formas verbales que concuerdan con el objeto indirecto, las que indican la pluralidad del objeto directo y las formas de pasado surgen y se generalizan entre los niños a edades más tardías en las que el léxico es también más robusto.

Datos preliminares de 42 niños obtenidos en el proceso de adaptación al euskera del CDI-III (García *et al*., en prep.) confirman la producción de las marcas mencionadas en la Tabla 13 por la mayoría de los niños mayores de 2;05 (30 a 44 meses). De hecho, las marcas presentes en el habla de solo

[13] La forma participial perfectiva (marca cero, *-TU*) no se incluye en esta tabla.

algunos niños (~25%) de 30 a 32 meses se convierten en formas producidas por la totalidad de niños mayores de 40 meses, y por la mayoría (~80%) de los de 3 años. Entre ellas, las marcas verbales más extendidas entre los más pequeños son las de aspecto (irreal e imperfectivo) y las de concordancia simple con el sujeto. Las formas de concordancia más compleja, con marcas de OD y/o OI pasan a formar parte del repertorio infantil a edades más tardías (Almgren & García, en prep.). Los datos de la Tabla 14 confirman los estadios observados en los estudios longitudinales: primeramente se generalizan las formas conjugadas con marcas más simples de persona (S) y de tiempo (presente), combinadas con distintas marcas de aspecto, a las que les suceden las formas conjugadas de marcación múltiple de persona (S-OI, S-OD,S-OD-OI), y las marcas de tiempo pasado.

Tabla 14. **Porcentaje de niños que producen marcas de flexión nominal y verbal (31-44 meses, CDI-3)**

Concordancia visible	**Forma flexiva**	**30-32 meses**	**33-36 meses**	**37-40 meses**	**41-44 meses**
S(ujeto)	*da* 'es'	83	78	100	100
S	*dut* 'he'	75	92	100	100
	-ko (irreal)	75	92	90	100
	-tzen (imperfectivo)	78	90	83	100
S	*dago* 'está'	66	92	90	100
S	*naiz* 'soy'	66	78	100	100
S	*nago* 'estoy'	66	78	90	100
S	*du* 'ha'	41	85	100	100
S	*duzu* 'has'	50	85	90	100
S	*zara* 'eres'	50	78	100	100
S-OI (objeto indirecto)	*zait* 'se me'	58	57	90	100
S-OI	*zaio*'se le'	50	57	80	100
S-OI	*zaizu 'se te'*	33	64	90	100
S-OI	*diot* 'se lo he'	33	64	80	100

Concordancia visible	Forma flexiva	30-32 meses	33-36 meses	37-40 meses	41-44 meses
S-OI	*dizut* 'te lo he'	25	57	60	100
Spl (sujeto plural)	*dira* 'son'	25	42	70	83
S pasado	*zen* 'era'	16	38	70	83
S pasado	*zuen* 'había 3ªs'	25	28	50	83
S-OD (objeto directo)	*zaitut* 'te he'	16	28	44	66
Spl	*dute* 'han'	16	28	30	83
S-OI	*dio* 'se lo ha'	8	42	60	100
S-OD	*ditut* 'te lo he'	16	7	30	83
S-OI	*zaizkit* 'se me han'	8	14	20	66
S-OD-OI	*dizkidazu* 'me los has'	0	7	20	50
S-OD	*dauzkat* 'los tengo'	0	21	20	16
S-OD-OI pasado	*nizkizun* 'yo te los había'	0	7	20	16

Siempre es conveniente recordar que la producción de determinada forma de flexión nominal o verbal por los niños de determinada edad no implica un dominio adulto de la misma a esa edad, mientras no se compruebe su uso adecuado en todos los contextos y sólo en aquellos en los que es requerida.

3.2. **Desarrollo morfológico en monolingües y bilingües**

Los estudios longitudinales han mostrado que existe gran variación individual tanto en la edad de producción como en la de consolidación de la producción de marcas gramaticales. La variación observable tanto entre monolingües como entre bilingües hace que las diferencias, teóricamente posibles y esperables entre estos dos grupos, se difuminen. Como puede apreciarse en la Tabla 15, las edades de primera producción distan varios meses de las edades a las que puede considerarse que el niño muestra un uso

adulto de las marcas (>80% de producción en los contextos esperables). Independientemente de la edad concreta a la que cada niño comience a producir aisladamente o regularmente cada marca, la Tabla 15 indica la existencia de márgenes temporales muy parecidos entre la primera aparición y su uso regular en el caso de la marca *–k* de pluralidad (0-2 meses), espacio temporal que se amplía para el dativo *–ri* (0-4 meses) y aún más para el ergativo *–k* (1-11 meses). Llama la atención, sin embargo, que tanto la edad de primera aparición como la de su uso regular coincida entre algunos monolingües y bilingües, así como la distancia temporal entre su primera producción y su producción regular (Barreña *et al*., 2008a).

Tabla 15. **Edad de producción de marcas gramaticales en euskera por niños monolingües y bilingües**

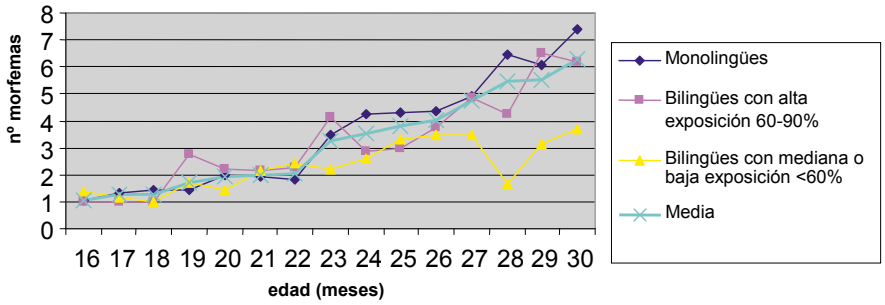
	PLURAL –k			**ERGATIVO –k**			**DATIVO –ri**		
	1ª prod.	**>80% producido en los contextos requeridos**	**A veces**	**1ª prod.**	**>80% producido en los contextos requeridos**	**A veces**	**1ª prod.**	**>80% producido en los contextos requeridos**	**A veces**
Niños monolingües									
Oitz	2;00	2;03	**2;02**	2;00	2;06	**2;03**	2;00	2;00	**2;00**
Egoitz	2;01	2;02	**2;02**	2;01	2;02	**2;02**	1;11	2;03	**2;02**
Bianditz	1;06	1;06	**1;06**	1;06	1;10	**1;08**	1;09	1;09	**1;09**
Niños bilingües									
Mikel	2;04	2;05	**2;05**	1;09	2;06	**2;01**	2;01	2;03	**2;02**
Kerman	1;11	1;11	**1;11**	1;11	2;09	**2;04**	2;00	2;00	**2;00**
Peru	2;04	2;05	**2;05**	2;05	2;09	**2;07**	2;07	2;07	**2;07**

Los estudios transversales confirman nuevamente la similitud entre monolingües y bilingües tempranos con elevada exposición a la lengua. Como se ha indicado en la sección sobre el desarrollo léxico, la comparación de las puntuaciones obtenidas por los niños monolingües de entre 16 y 30 meses, con un input lingüístico > 90% en euskera y las obtenidas por poblaciones

de niños con una exposición algo inferior al 90% (60-90%) a nivel morfosintáctico en la muestra de casi 1000 niños, revela la existencia de ciertas diferencias a nivel del número medio de producción de sufijos regulares, de formas verbales conjugadas, de longitud media de enunciado y de complejidad frasal entre los dos grupos, pero tales diferencias no resultaron ser estadísticamente significativas (Barreña *et al*., 2011).

Como muestra de estas diferencias observadas, en el Gáfico 5 se representan los datos referentes a la longitud media de los enunciados obtenidos de 975 niños monolingües y bilingües durante sus primeros meses de producción lingüística, por grupos diferenciados por su grado de exposición al euskera (adaptada de Barreña *et al*., 2008a). La línea de trazo más grueso en el Gráfico 5 indica las medias en cada grupo de edad. Sin embargo, a partir de los 23 meses, las diferencias comienzan a hacerse más visibles entre los grupos con mayor y menor grado de exposición al euskera. Los niños monolingües muestran valores medios superiores a la media de la muestra, mientras que el grupo de bilingües con mediana o baja exposición no superan el valor medio de 4 morfemas por enunciado en todo el estudio, valor que los niños con alta exposición (monolingües o bilingües) ya superan a partir de los 26-27 meses. De hecho, esta es la edad a partir de la que se aprecian diferencias significativas no entre monolingües y bilingües, sino entre grupos de distinto grado de exposición a la lengua (mucha/ poca exposición) en el conocimiento léxico, en la longitud del enunciado, así como en otros aspectos del conocimiento gramatical.

Gráfico 5. **Longitud media de enunciado (LME-max) por grupos de edad y grado de exposición al euskera**



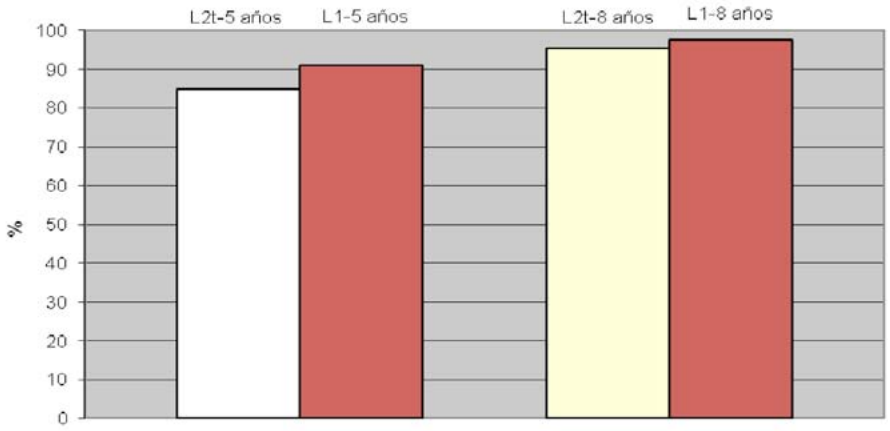
En la Tabla 16 se observan los datos de 975 niños de entre 16 a 30 meses distribuidos en cuatro grupos segun el nivel de exposición al euskera: grupo A, con una exposición superior al 90%, grupo B, con una exposición entre el 60 y el 90%, grupo C, con una exposición entre el 40 y el 60%, y grupo D, con una exposición inferior al 40%. Estos datos muestran que en el grupo de edad de entre 26 y 30 meses la media de los grupos con alta exposición al euskera (>60%) supera los 350 términos (grupos A y B), mientras que la media de los grupos con media y baja exposición al euskera (<60%) es de 311 y 237 términos, respectivamente (Barreña *et al*., 2011).

Tabla 16. **Masa léxica media en euskera, según la edad y la exposición a la lengua (media y desviación típica)**
(adaptado de Barreña *et al*., 2011)

Arco de edad	**Input de euskera**								**Total**	
	Grupo A >90%		**Grupo B 60-90%**		**Grupo C 40-60%**		**Grupo D <40%**			
	Media	**Desv. tip.**	**Media**	**Desv. tip.**	**Media**	**Desv. tip.**	**Media**	**Desv. tip.**	**Media**	**Desv. tip.**
16-20	73,1	95,6	69,2	102,4	50,9	67,2	99,1	148,5	**71,2**	**96,7**
21-25	212,8	143,5	204,7	149,2	164,5	99,4	162,5	124,7	**201,7**	**139,3**
26-30	388,4	143,3	353,2	150,2	311,0	151,5	237,7	121,1	**363,8**	**149,5**
Total	**244,1**	**184,5**	**251,6**	**180,0**	**187,2**	**150,4**	**184,5**	**135,3**		

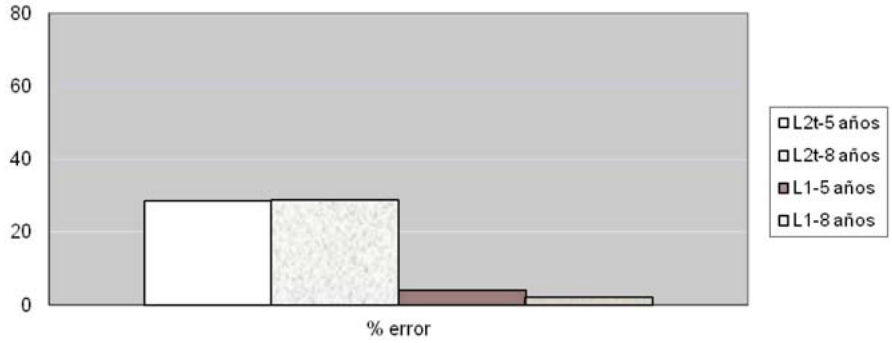
Para terminar esta sección sobre la adquisición de la morfología por monolingües y bilingües, presentaremos resultados de un estudio experimental transversal, basado en la producción de formas verbales y de marcas de caso ergativo en narraciones de cuentos producidas por dos grupos de niños para los que el euskera es su L1 (N=12) y niños para los que esta lengua es su L2 temprana o L2t (N=12), adquirida y empleada casi exclusivamente en el contexto escolar, a partir de los dos años (Ezeizabarrena *et al*., 2009; Ezeizabarrena, 2012, 2013).

Gráfico 11. **Producción correcta de marcas de persona y número en verbos conjugados en dos sesiones de narraciones. Euskera L1 y L2t** (adaptado de Ezeizabarrena 2012)



Los datos del gráfico 11 indican una producción elevada de formas conjugadas correctas tanto en el grupo L1 como en el L2t y tanto a los 8 como a los 5 años. Las diferentes muestras obtenidas del mismo grupo a la edad de 5 años y a los 8 permite indicar una muy leve evolución en el número de las (pocas) formas erróneas producidas entre la primera y la última muestra recogida a los 8 años en los dos grupos. No se aprecian diferencias significativas entre el grupo nativo (L1) y el euskaldunizado en el entorno escolar (L2t), ya que la producción de los dos grupos en general es correcta (>85%), incluso a los 5 años, y presenta un grado similar de mejora con la edad (>95%). Tres años de exposición regular a la lengua vasca en el contexto (pre)escolar iniciados a partir de los dos años, resultan en una producción de morfología verbal muy similar a la de los niños L1 de su misma edad expuestos de forma continuada a la misma lengua desde su nacimiento.

Gráfico 12. **Producción de errores en la marcación de caso. Euskera L1 y L2t**



Contrariamente a lo observado en la producción de morfología verbal, la producción de marcas de caso distingue al grupo de niños expuestos al euskera desde el nacimiento, con respecto a los niños con exposición temprana pero menos intensa al euskera. Por un lado, la media de argumentos con marcación defectiva (marca cero, en lugar del ergativo *–k,* dativo *-ri*, etc.) es mucho más elevada en el grupo L2t (entre 77 y 107 sintagmas nominales en las muestras), y la omisión de la marca se observa en casi todos los individuos del grupo; por otro, la mayoría de los casos de argumentos con marca cero inadecuada (> 80%) se registran en contextos en los que se esperaría la marca ergativa *–k*, lo que indica la especificidad del error en L2t. Contrariamente, el grupo L1, ya a los cinco años, sólo produce ejemplos aislados de marca cero (entre 4 y 7 ejemplos) en contextos de ergativo esperable, lo cual permite concluir que la producción de caso morfológico corresponde al modelo adulto en el grupo L1 ya a esa edad, no así en el L2t. La poca variación en la frecuencia de errores de caso entre los 5 años y los 8 años, en torno al 30%, contrasta también con la visible disminución de errores de aproximadamente 10% apreciada en la flexión verbal durante el espacio temporal de tres años que media entre las dos sesiones (Ezeizabarrena *et al*., 2009; Ezeizabarrena 2013). Tales diferencias sugieren un efecto diferente del grado de exposición a la lengua en la producción de marcas de caso respecto de las de persona en el verbo (Ezeizabarrena 2012).

4. CONCLUSIONES

Las investigaciones y los datos aquí recogidos, provenientes tanto de estudios longitudinales como de transversales, permiten conocer el modo en que niños monolingües y bilingües adquieren el euskera o lengua vasca, ya sea su única primera lengua (L1) o una de las primeras lenguas (2L1) que adquieren.

Los estudios referidos han logrado detectar y delimitar algunos estadios en el desarrollo de la fonología (pre- /post producción de codas), el vocabulario (pre-/post léxico productivo; pre- / post masa léxica suficiente; pre- /post presencia de elementos funcionales) y la morfosintaxis (pre-/post especificidad consistente para los rasgos de persona, caso, etc.). En general, el desarrollo descrito en cada uno de los niveles se presenta como un fenómeno aparentemente gradual a nivel de grupo, que tal vez difumina la existencia de períodos transitorios que a nivel individual puedan ser breves en el desarrollo de algunos componentes de la lengua, como es el caso de la explosión léxica, o la producción de marcas morfológicas como la de persona.

Por otra parte, la investigación de niños que adquieren la lengua vasca simultáneamente a otra lengua materna (2L1) o casi simultáneamente a ella (L2t) ofrecen resultados relevantes para un mejor conocimiento del proceso de la adquisición de las lenguas durante la infancia. Diversos estudios mencionados concluyen que los niños que adquieren dos primeras lenguas (2L1) desarrollan ambas lenguas diferenciadamente, siguiendo en cada una de ellas las pautas observadas en los procesos de adquisición de los monolingües respectivos. De hecho, no se observan evidencias de mezcla de reglas gramaticales en el desarrollo lingüístico de estos bilingües simultáneos. Pero es preciso señalar que muchos de los niños bilingües simultáneos que participaron en los estudios longitudinales referidos a lo largo del capítulo estuvieron expuestos a las dos lenguas desde su nacimiento y de un modo equilibrado, en un entorno en el que los adultos siguieron el principio de Grammont (Ronjat, 1913) 'una persona, una lengua'. Debe tenerse en cuenta que este es sólo uno de los múltiples tipos de contextos en los que puede desarrollarse el bilingüismo temprano.

Por su parte, los estudios transversales mencionados, tanto los basados en el cuestionario parental CDI, como los experimentales con niños de más de 5 años, aportan datos de adquisición temprana del euskera, pero por

parte de niños con diferentes grados de exposición a la misma. Estas investigaciones han mostrado la existencia de diferencias entre individuos con mayor y menor exposición a la lengua vasca. Si bien no se han encontrado diferencias significativas en el léxico, ni en la morfología en una fase temprana del desarrollo lingüístico, aproximadamente hasta los 25 meses, a partir de los 26 meses, las diferencias entre los grupos se hacen cada vez más visibles, pues aumentan con la edad, entre los 26 y los 40 meses. Algunos de los estudios han mostrado que los niños con un grado de exposición al euskera superior al 60%, sean monolingües o bilingües, tienen un desarrollo léxico y morfológico superior a los niños con una exposición inferior, al menos en algunos componentes. Los mismos estudios han mostrado además la existencia de una fuerte correlación entre el desarrollo léxico y el gramatical, coherente con la *Hipótesis de la masa léxica crítica* que establece la masa léxica necesaria para que suceda «el despegue» de la morfología. Se ha observado que los bilingües con menor exposición al euskera no han alcanzado dicha masa léxica crítica, establecida entre las 300 y 400 palabras, y su desarrollo morfológico ha resultado significativamente inferior al de los niños con un grado mayor de exposición. Tales resultados son coherentes con la propuesta de Marchman *et al* (2004) quienes consideran que siempre existe una correlación intralingüística (no interlingüística) entre el léxico y la morfología de cada una de las lenguas de que dispone el bilingüe. En este punto, debemos indicar una limitación de las investigaciones citadas que no nos permite confirmar/refutar con propiedad la hipótesis mencionada: los estudios disponibles no han abordado el estudio del desarrollo que experimentan los niños bilingües euskera-castellano (o euskera-francés) en su(s) otra(s) lenguas. En consecuencia, el desarrollo lingüístico «más lento» observado en los individuos con menor grado de exposición no debe ser interpretado como una característica atribuible al desarrollo global de los bilingües, sino al que muestran estos en solo una de sus lenguas.

Finalmente, los estudios sobre marcas morfológicas más específicas en el discurso de niños mayores (5 y 8 años) revelan datos relevantes en torno al efecto del grado de exposición a la lengua en el dominio morfológico. La producción de formas de flexión verbal, muy similar en los grupos L1 y en los L2t, frente a una marcación de caso ergativo con apenas errores en los grupos L1 que contrasta con el elevado número de errores en los grupos L2t, sugiere la posibilidad de que ante una exposición insuficiente o inadecuada a la lengua, solo determinados errores morfológicos sean susceptibles, o lo sean más que otros, de fosilización.

REFERENCIAS

Aguila, E.; Ramón, M. & Bosch, L. (2005), «The effect of bilingual exposure on initial lexical development». Comunicación presentada en el *XIIth European Conference on Developmental Psychology*. Tenerife.

Alegria, A. (2007), Haur elebidun baten silaba amaierako kontsonanteen jabekuntza. Universidad del País Vasco: Tesina no publicada.

Almgren, M. (2000): *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskera y castellano*, Euskal Herriko Unibertsitatea, Tesis doctoral no publicada.

Almgren, M., & Garcia, I. (en prep.), «The role of input in the acquisition of tense and aspect in Basque». In M.P. Larrañaga & J. Barnes (eds.) *The effect of input in the acquisition of Basque in a multilingual setting*. John Benjamins.

Almgren, M., Ezeizabarrena, M.J. & Barreña, A. (2008), 'Considering language typology one more feature in momolingual and bilingual development', Comunicación presentada en *The Second European Network Meeting on Communicative Development Inventories*, University of Zagreb – University of Southern Denmark, Dubrovnik.

Barreña, A. (1995), *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak,* Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitarapen Zerbitzua, Bilbo.

Barreña, A., (2000), «Estructuras Subordinadas en Niños Monolingües y Bilingües Vasco-Españoles», in R.P. Leow y C. Sanz (arg), *Spanish Applied Linguistics at the Turn of the Millennium*, Cascadilla Press, Somerville, 157-173.

Barreña, A. (2001), «Grammar Differentiation in Early Bilingual Acquisition: Subordination Structures in Spanish and Basque». Almgren, M., Barreña, A., Ezeizabarrena, M. J., Idiazabal, I. & McWhinney, B. (ed.) Research on child language acquisition. Somerville: Cascadilla Press, 78-94.

Barreña, A. (2003), «Euskeraren sistema fonologikoaren jabekuntzari buruzko oharrak», Makazaga, X. y Oyharçabal, B. (eds.), *Euskal Gramatikari eta literaturari buruzko ikerketak XXI. Mendearen atarian*, Bilbao: Euskaltzaindia, 161-178.

Barreña, A. (en prep.) «The effect of input and age of onset in the acquisition of complementizers in Basque». In M.P. Larrañaga & J. Barnes (eds.) *The effect of input in the acquisition of Basque in a multilingual setting*. John Benjamins.

Barreña, A.; Ezeizabarrena, M.J. & García, I. (2008a), «Influence of the linguistic environment on the development of the lexicon and grammar of Basque bilingual children». In C. Pérez-Vidal, M. Juan-Garau & A. Bel (eds.), *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain*. Clevedon, UK: Multilingual Matters: 86-110.

Barreña, A.; Ezeizabarrena, M.J. & I. García (2008b), «Entzundako hizkuntzaren eragina haur euskaldun txikien gramatika-garapenean». In X.Artiagoitia & J. Lakarra (eds.) 2008, *Patxi Goenagaren omenez. Gramatika Jaietan*, 93-113.

Barreña, A.; Ezeizabarrena, M.J. & García, I. (2011), «La influencia del grado de exposición a una o más lenguas en la adquisición del euskera infantil: léxico y gramática». *Infancia y aprendizaje* 34 (4), 393-408.

Barreña, A. & García, I. (2009), «Lehenengo hitzak eta morfologia-markak haur euskaldunengan: elebakarrengan eta elebidunenga», *Euskera aldizkaria*, 2009-2.

Barreña, A., García, I., Almgren, M. & Arratibel, N. (2006): «Lexikoaren eta gramatikaren garapenen arteko erlazioaz», *Gogoa, VI, 1, 55-76*.

Barreña, A., García, I., Ezeizabarrena, M.J., Almgren, M., Arratibel, N., Olano, I., Barnes, J., Petuya, A. & Colina, A. (2008c), *MacArthur-Bates komunikazio garapena neurtzeko zerrenda. Euskerara egokitua. Erabiltzaileentzako gida eta eskuliburu teknikoa*, Bilbao, UEU.

Barreña, A., García, I., Ezeizabarrena, M. J., Almgren, M., Arratibel, N., Petuya, A. & Colina, A. (2007), 'Euskeraren garapena lehen hizkuntza legez eta morfologiaren agerrera mailakatuaren inguruan', *Uztaro*, 60, 67-87.

Barreña, A. & Zubiri, J. J. (2000), Subjektu eta objektu markak euskaraz eta espainieraz haur elebakar eta elebidunengan». Barreña, A. y Ezeizabarrena, M. J. (coordinadores) Kode bereizketa eta bateraketa eremu urriko hizkuntzarekiko elebitasun goiztiarrean – Code separation and code fusion in early bilingualism with minority languages. IKASTARIA – Cuadernos de Educación 12 (San Sebastián: Eusko Irakaskuntza – Sociedad de Estudios Vascos), 69-106.

Bates, E.; Marchman, V.; Thal, D.; Genson, L.; Dale, P.; Reznick, J. S.; Reilly, J. & Hartung, J. (1994), 'Developmental and stilistic variation in the composition of early vocabulary'. *Journal Child Language* 21, 85-123.

Bosch, L. (1984), «El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación», M. Siguán (ed.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide, 33-58.

Bosch, L. & Sebastián-Gallés, N. (2001): 'Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments', *Infancy, 2,* 29 – 49.

Boysson-Bardies, B. de, Halle, P., Sagart, L. & Durand, C. (1989). A crosslinguistic investigation of vowel formants in babbling. *Journal of Child Language*, 16, 1-18.

Elosegi, K. (1998): *Kasu eta preposizioen jabekuntza-garapena haur elebidun batengan*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Ezeizabarrena, M. J. (1996), *Adquisición de la morfologia verbal en euskera y castellano por niños bilingües*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Ezeizabarrena, M.J. (2003), «Null Subjects and optional infinitives in Basque». N.Müller (ed.) *(In)vulnerable Domains in Multilingualism*. Amsterdam: Benjamins, 83-106.

Ezeizabarrena, M.J. (2012), «The acquisition of the (in)consistent ergative marking in Basque: L1 and early L2». *Lingua* 122 (3), 303-317. I. Laka & B. Fernández (eds). Special Issue accounting for ergativity.

Ezeizabarrena, M.J. (2013), «Overt subjects in early Basque». In P. Guijarro-Fuentes & M.P. Larrañaga (eds.). Multilingualism Basque. Special Issue of *International Journal of* Bilingualism. 17(3), 309-336.

Ezeizabarrena, M.J. (en prep.) «Argument-verb agreement in the language of children with different degrees of exposure to Basque». In M.P. Larrañaga & J. Barnes (eds.) *The effect of input in the acquisition of Basque in a multilingual setting*. John Benjamins.

Ezeizabarrena, M.J.; Barnes, J.; García, I.; Barreña, A. & Almgren, M. (2013), «Using Parental Report Assessment for Bilingual Preschoolers: the Basque experience». In V. C. Gathercole (ed.), *Solutions for the Assessment of bilinguals. 57-80*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ezeizabarrena, M.J; Manterola, I. & Beloki L. (2009), «Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaketetan». En Idiazabal & Barreña (eds). *Ikasteredu elebidunak eta euskararen azterketan (iker)molde berriak. Euskera* 54, 2-1, 639-681. Bilbo: Euskaltzaindia.

Fenson, Larry, Dale, Philip S., Reznick, J. S. Steven, Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., & Reilly, J.S. (1993), *The MacArthur Communicative Development Inventories. User's Guide and Technical Manual*. Baltimore: Paul H. Brokes Publishing Co.

Garcia, I.; Barreña, A.; Ezeizabarrena, M.J.; Almgren, M.; Barnes, J. (en prep.), «Haur euskaldunen komunikazio garapena neurtzen 30-50 hilabete bitartean: MacArthur-Bates CDI-III tresnaren euskal bertsioa».

Hernández Pina, F. (1984) *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

Juan-Garau, M. & Pérez-Vidal, C. (2001): 'Mixing and pragmatic parental strategies in early bilingual acquisition', *Journal of Child Language, 28,* 59-86.

Larrañaga, M.P. (1994), «La evolución del caso en euskera y castellano». En J. Meisel (Ed.) *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*. Frankfurt am Main: Vervuert, 113-150.

Larrañaga, M.P. (2000), *Ergative Sprachen, akkusative Sprachen. Der Erwerb des Kasus bei bilingualen Kindern*. Frankfurt am Main: Vervuert.

López Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S. & Martínez, M. (2005): *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur. Manual de la adaptación española,* TEA Ediciones, Madrid.

Lleó, C. (1997), *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

Lleó, C., Kuchenbrandt, I., Kehoe, M. & Trujillo, C. (2003): 'Syllable final consonants in Spanish and German monolingual and bilingual acquisition' in Müller, N. (ed.), *(In)vulnerable Domains in Multilingualism* (pp. 191-220). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Malhau, A. (1994) Orden de palabras y estructura oracional en los niños bilingües. En J. Meisel (Ed.) La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües, (pp. 69-111). Frankfurt: Vervuert.

Manterola, J. (2004), «VO/OV en la mezcla de códigos infantil de bilingües vasco-castellano».

Marchman, V. A., Martínez-Sussmann, C. & Dale, Philip S. (2004), «The language-specific nature of grammatical development: evidence from bilingual language learners». *Developmental Science* **7 (2)**: 212-224.

Martínez, V. (2010). *Etapas tardías del desarrollo fonológico infantil. Procesos y límites del trastorno*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Oviedo.

Meisel, J. (2007), «Child second language acquisition or successive first language acquisition?. In *Exploring the limits of the LAD*. Universität Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit-Working Papers in Multilingualism, 33-64.

Munarriz, A. & Ezeizabarrena, M.J. (2009a) «La denominación como instrumento para el diagnóstico de la anomia». V. Marrero & I. Pineda (eds.), *La lingüística ante el reto de la aplicación clínica. Linguistics: the Challenge of Clinical Application*. Actas del *II Congreso Internacional de Lingüística Clínica*. Madrid: UNED-Euphonia, 158-167.

Munarriz, A. & Ezeizabarrena, M.J. (2009b) «Parafasias fonológicas en el habla de un bilingüe adulto». In Bretones, C.; J.F. Fernández, J.R.Ibáñez, M.E. García; M.E. Cortés; S. Salaberri; M.S. Cruz, N. Perdú & B. Cantizano (eds.), *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind. La lingüística Aplicada Actual: Comprendiendo el lenguaje y la mente*. Almería: Asociación Española de Lingüística Aplicada, 877-888.

Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V. ,& Oller, D. K. (1997): 'The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants', *Applied Psycholinguistics, 18*, 41-58.

Pearson, B. Z., Fernández, S. V., & Oller, D.K. (1995): 'Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms', Birgit Harley (ed.) *Lexical issues in Language Learning* (pp. 31-57), Ann Arbor, Benjamins.

Ronjat, J. (1913). Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris: Champion.

Werker, J.F. (1995), 'Age-related changes in cross-language speech perception: Standing at the crossroads', W. Strange (ed.), S*peech Perception and Linguistic Experience*, York Press, Baltimore.

Zubiri, J. J. (1997), *Izen Sintagmaren determinazioa eta kasuen jabekuntza eta garapena hiru urte arte. Goizuetako bi haur euskaldun elebakarren jarraipena*. Universidad del País Vasco. Tesis doctoral no publicada.

Abordar simultáneamente el aprendizaje matemático y de la lengua en educación infantil[14]

Matilde Sainz Osinaga
Mondragon Unibertsitatea/Universidad de Mondragon

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos concierne a la iniciación en matemáticas de los niños y niñas de Educación Infantil en un contexto en el que la lengua fundamental de escolarización es el euskera, lengua que para el 50% de los alumnos es L2. Nuestro interés se centra en el estudio de las regulaciones locales de la maestra que atienden al doble aprendizaje: al lingüístico y al matemático. Para su estudio nos basamos en la identificación de los gestos fundamentales del enseñante (Aeby y Dolz, 2008). En función de este marco identificamos la macro estructura de la sesión de clase y analizamos los diferentes niveles que se observan en ella, así como las actividades que se desarrollan en cada nivel. A continuación, analizamos los obstáculos de los alumnos y las regulaciones locales de la maestra que ayudan al alumno en el doble aprendizaje (lingüístico y curricular). Ponemos el énfasis en las interacciones verbales en cuanto que éstas contribuyen a la comprensión y a la producción de las actividades de la enseñanza y del aprendizaje situado. Por último, hemos considerado interesante conocer las estrategias empáticas de la maestra como fuente importante para el desarrollo personal, relacional, curricular y lingüístico de los niños y niñas de estas edades y, más si cabe, en el marco de aprendizaje de la educación plurilingüe.

En definitiva, se trata del estudio de una clase de matemáticas con niños y niñas de 4 años de una escuela de Guipúzcoa. Los contenidos matemáticos son los números ordinales y cardinales, la estimación y la seriación. La forma social de trabajo es siempre en grupo y el instrumento didáctico es el

[14] Este trabajo se ha realizado gracias a la ayuda de Eusko Ikaskuntza/Sociedad de Estudios Vascos y en el marco del proyecto de investigación EDU-2008-0567/EDUC.

juego. La maestra con la ayuda de las demás maestras de su ciclo ha diseñado dicha sesión de clase, en el marco de un curso de formación-reflexiva del profesorado, y la ha llevado a la práctica. Se trata de una maestra con larga experiencia profesional. Respecto al alumnado, cabe señalar que entre los alumnos se encuentra uno de incorporación reciente que procede de un país de habla hispana y desconoce completamente la lengua curricular el euskara. El hecho de que el 50% de los alumnos realicen el currículo en una L2 junto con la existencia en la clase de un alumno de incorporación reciente, que desconoce la lengua vehicular, da más sentido al deseo de querer conocer las estrategias de interacción y las estrategias empáticas en el contexto escolar de aprendizaje matemático y lingüístico.

2. MARCO TEÓRICO

Respecto al aprendizaje de la lengua

Aunque no es el tema central de nuestro trabajo nos parece necesario traer a este marco los conocimientos y habilidades necesarios para la comprensión y producción de distintos discursos. La competencia discursiva exige: a) conocimientos necesarios sobre los factores situacionales que pueden incidir en una producción; b) conocimientos necesarios para producir un discurso determinado: discursivos, textuales, temáticos y lingüísticos y c) habilidad discursiva para iniciar y poner en práctica unos procesos lingüísticos apropiados, intuitivos y controlados, con el fin de dominar un texto/ una producción y de poder aplicarlos a la situación (Idiazabal y Larringan, 2002). Estos autores reflexionan también sobre los procesos de la adquisición y aprendizaje de la lengua, en este sentido, apuntan que dichos procesos no se limitan al marco institucional, sino que se encuentran diseminados en la variedad (multiplicidad) de actividades de la vida ordinaria. Sin embargo, aunque la escuela haya dejado de ser el lugar único específico donde se realizan los aprendizajes, cabe señalar que en el caso de las lenguas minoritarias, como es el caso del euskara, la escuela es todavía un contexto privilegiado para el aprendizaje y desarrollo de la lengua euskara L2. Más en concreto, no debemos olvidar que las actividades de interacción son los contextos privilegiados, allí donde se produzcan, sean en la escuela, en la familia o en el juego (Gajo *et al*., 1996) (mencionado por Idiazabal y Larringan, 2002). Es en este contexto, precisamente, donde situamos las interacciones (regulaciones locales) de la maestra que hemos observado en nuestro trabajo, ya que todo enunciado supone un acto de enunciación y no tienen ningún sentido fuera de la actividad significante del enunciador.

Los gestos fundamentales del enseñante

Los gestos didácticos se encuentran en el centro de la actividad del enseñante. Tienen por objeto presentar el objeto de aprendizaje y guiar la atención sobre él en todas sus dimensiones (Aeby, Dolz, 2008). Estos gestos los estudiamos desde el punto de vista didáctico, en el marco de las disciplinas que nos atañen. Pensamos que las dinámicas de transformación de las significaciones o representaciones que el alumno realiza respecto al objeto a aprender son guiadas por los gestos didácticos fundamentales (Aeby, Dolz, 2008; Schneuwly, 2009; Schneuwly y Dolz, 2009). Enumeramos y desarrollamos a continuación los gestos fundamentales del enseñante: a) puesta en situación de los dispositivos didácticos; b) regulación; c) institucionalización y d) creación de la memoria didáctica. A continuación damos una visión de los gestos didácticos fundamentales aunque solamente analizaremos en este trabajo dos de ellos: la puesta en marcha del dispositivo didáctico y la regulación local de la maestra que se deriva de los obstáculos que los alumnos encuentran a lo largo de la actividad escolar.

– *Puesta en situación de los dispositivos didácticos*. El objeto a enseñar es mostrado a través de diferentes instrumentos: la gestión de la clase (lugar del profesor y de los alumnos), utilización de soportes, el discurso del enseñante (lo que dice, su desplazamiento en la clase, sus gestos, etc.). A veces implica una regulación, se da cuenta de que no se ha comprendido e introduce nuevos elementos o corrige lo que se ha comprendido mal. La puesta en marcha del dispositivo es un buen revelador del objeto enseñado. Normalmente este dispositivo didáctico se pone en marcha mediante una consigna, una pregunta u otra actividad lingüística. Las reformulaciones de la consigna o de las preguntas son también un indicador importante para comprender con mayor profundidad el dispositivo que se pone en marcha.

– *Regular* (Schneuwly y Bain, 1993). La realización de un dispositivo didáctico implica la regulación continua que asegura la construcción y transformación del objeto enseñado. La regulación basada en criterios explícitos o implícitos contribuye de manera decisiva a la construcción del objeto. Distinguimos la regulación interna y la externa, (Schneuwly y Bain, 1993). Integrada en las tareas puede servir de modelo y colocada al final puede servir para sintetizar. La regulación local consiste en los intercambios verbales que el maestro mantiene con los alumnos cuyo objetivo es transformar las representaciones de los alumnos respecto al objeto de aprendizaje. En esa situación el enseñante debe reac-

cionar ante las aportaciones de los alumnos, es en este proceso donde se manifiestan las dificultades, los malos entendidos, etc.

– *Institucionalizar*. Mediante la institucionalización el profesor da a conocer al alumno los conocimientos relevantes de la cultura (de la disciplina) y por tanto, le invita a adquirirlos para utilizarlos en otras situaciones (Brousseau, 1998; Sensevy, 2001). Puede realizarse de maneras distintas: constatación en voz alta, escritura en el encerado, reformulación, etc. La institucionalización está dirigida a un colectivo, puede ser formulada por un grupo de alumnos pero necesita de la autoridad del enseñante.

– *Crear la memoria didáctica*. Funciona de manera transversal y su objetivo consiste en dar una visión conjunta del objeto, relacionando los diferentes elementos del objeto de aprendizaje. Crear la memoria didáctica sobre lo que se ha visto, se está viendo y se va a ver, permite reconstruir todo el objeto enseñado. Podemos identificar algunas de las producciones lingüísticas introductorias de este gesto: «hemos visto que…», «acordaos de lo que dijimos cuando…», «vamos a ver….», etc.

Estos cuatro gestos del enseñante se encuentran interrelacionados e incluso podemos situarlos en una cadena temporal que comienza con la puesta en marcha del dispositivo, sigue con la regulación y por fin la institucionalización. La construcción de la memoria es transversal.

El dispositivo didáctico y la regulación local del enseñante

Consideramos que la clase es el lugar aparentemente más conocido de la institución escolar. En el contexto de la clase, el profesor y los alumnos actúan y esta relación viene definida por las funciones de enseñar y de aprender un objeto. Para ello, existe un tiempo escolar, un programa regulado en horas y una distribución de roles.

El trabajo del enseñante es fundamental, pues de él se espera que active ciertos instrumentos con la intención de transformar las capacidades de actuar o las maneras de pensar y de hablar de los alumnos, respecto a los saberes (Schneuwly, 2009). Se considera que el enseñante realiza su labor en un *«medio»* de trabajo o que el enseñante crea un *«dispositivo didáctico»* que sirve, a modo de instrumento, para actuar con la intención de transformar los modos de hablar y de pensar del alumno, modificando así su relación con los conocimientos (objetos) de aprendizaje. El dispositivo didáctico creado es de alguna manera el «gesto» fundamental del trabajo del enseñante. El medio

sirve para presentar el saber y para mostrar las facetas que se desarrollan a lo largo de una lección (Schneuwly, 2002). La lección o sesión de clase la podríamos definir como una sucesión de medios que se combinan, se superponen y se repiten, constituyendo una construcción articulada y original que no se repite gracias a las interacciones didácticas (Thévenaz-Christen, 2002). En la Educación Infantil este dispositivo suele adquirir unas características singulares que se destacan, entre otras, por la recursividad y los rituales (Garcion-Vautor, 2002; 2005). Estas características posibilitan la utilización recursiva de conceptos con el fin de que los alumnos contextualicen y den significado a las nociones que ellos encierran (Garcion-Vautor, 2002). En este sentido, podríamos pensar que el objetivo de los juegos recursivos de los alumnos de nuestro trabajo no parece que sea la utilización de los números ordinales y cardinales, entendidos estos como instrumentos ya conocidos para los alumnos. Por el contrario, se podría interpretar como la manera didáctica de llegar a que los alumnos utilicen los números (objeto de aprendizaje) en diversas situaciones con el fin de que construyan dicha noción.

El dispositivo didáctico es un elemento importante de los gestos profesionales del enseñante pero consideramos que separado de las interacciones y concebido como algo estático no es un factor determinante para el desarrollo de la lengua del niño en la escuela (Froment y Leber-Marin, 2003). Pensamos que, junto con el dispositivo, las regulaciones locales son las que favorecen el aprendizaje y el desarrollo de la lengua. Todas las situaciones escolares no presentan el mismo desarrollo, éste depende de la temática, de los roles, de los lugares discursivos, de la tonalidad de la interacción. Es por ello que consideramos de gran importancia el conocimiento y la conciencia que el enseñante posee sobre su propia manera de regular el proceso de aprendizaje de los alumnos, y más, si cabe, en situaciones en las que el alumno realiza el currículo en una L2.

Características particulares de las interacciones didácticas en contextos plurilingües[15]

Consideramos que analizar las interacciones didácticas en la enseñanza plurilingüe supone describir e interpretar el marco socio-interactivo de la se-

[15] Hablamos de contexto plurilingüe porque puede considerarse enseñanza plurilingüe aquella que o bien tiene por objeto la enseñanza de varias lenguas y/ o acoge un público escolar lingüísticamente heterogéneo, y en nuestro caso se darían estas circunstancias.

sión de clase para conocer en qué momento, en qué tipos de intercambio y bajo qué condiciones se realizan los aprendizajes de tipo lingüístico (Plazaola Giger, 2000). En definitiva, se trata de adoptar una actitud que atiende a los objetos de enseñanza que surgen, circulan y se transforman en las interacciones de clase (Brousseau, 1986; Fillietaz y Plazaola Giger, 2004; Plazaola Giger y Leutenegger, 2003, Sensevy *et al*. 2000). Es por ello que la investigación que persigue analizar las interacciones en el marco de la enseñanza plurilingüe, necesita realizar una doble focalización: a) la que consiste en observar los distintos segmentos de la sesión de clase, en relación a las fases del sistema didáctico y del objeto a enseñar y aprender –las matemáticas, en nuestro caso– y b) sobre la enseñanza de la lengua. Dado el contexto de enseñanza, se desea conocer, además, las interacciones verbales (regulación local) en cuanto que éstas contribuyen a la realización de las acciones de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua oral. Nos referimos a la actividad lingüística acoplada a la actividad (Plazaola Giger, 2005). Los alumnos y el enseñante enuncian y más tarde ejecutan con los juegos lo que están diciendo al tiempo que explicitan el sentido de sus acciones, las hipótesis de las que parten, su confirmación o su renuncia, así como las conclusiones a las que llegan. En estas condiciones la puesta en relación de las producciones lingüísticas reviste propiedades de inmediatez, respecto de lo que se está viviendo en la interacción. Esta propiedad es muy favorable para los aprendizajes lingüísticos (Plazaola Giger, 2005). Por otro lado, la interacción verbal (regulación local) es portadora de propiedades que se asemejan a una tutoría lingüística que puede ser reconocida, entre otras, por las siguientes características: a) la atención dedicada a la producción oral del alumno; b) las modalidades de corrección del enseñante; c) las ayudas explicitas que el enseñante proporciona al alumno tanto en la comprensión como en la producción y d) el estímulo que proporciona la maestra para que el alumno utilice formas lingüísticas más complejas (Plazaola Giger, 2005).

Estudio del objeto matemático

Respecto de la enseñanza científica, y por lo tanto de las matemáticas, se considera que el enseñante debe crear un medio que simule una micro-sociedad científica si se quiere que los alumnos puedan plantear buenas preguntas y debatirlas (Brousseau, 1986), siendo los lenguajes verbal y matemático los instrumentos para dominar las situaciones de reformulación y para que las demostraciones sean probadas. En este sentido, instaurar debates en la enseñanza científica, responde a una coherencia educativa necesaria, incluso desde el punto de vista democrático de formación de futuros ciudadanos, en

referencia a las formas de tomar acuerdos, actividad que debe asumir todo ser que piensa. Es decir, se trata de la búsqueda de acuerdos que no responden ni a la autoridad absoluta de un ser infalible, ni al abandono en lo irracional, ni al azar, etc. (Legrand, 2001). Según Favrat (2001-2002), los enseñantes no deberían dar solamente problemas para resolver a los alumnos, sino deberían conducir a los alumnos a formular preguntas, a explicar sus soluciones, a compararlas entre ellos, a justificarlas, a argumentar, etc. En este sentido de reversibilidad de roles, la maestra de nuestro estudio, al principio de la actividad, fija ella las normas de juego. Pero una vez que los alumnos las han comprendido, deja en sus manos la formulación de nuevas normas.

Para el análisis de la tarea hemos tenido en cuenta los siguientes factores (Horoks, 2008): a) la complejidad de la tarea (si es simple y aislada o si necesita de adaptaciones de propiedades ya utilizadas, o de mezcla de varias propiedades). Según dicho autor se distinguen cuatro tipos de adaptaciones: 1) simple reconocimiento de modalidades de aplicación de una operación matemática, de un teorema, etc.; 2) la necesidad de realizar cálculos intermedios (p. ejemplo: negociar o fijar criterios de clasificación, nombrar un punto, dar un valor a un ángulo…); 3) la necesidad de elegir métodos, puntos de vista, etc. Y b) otras variables que hacen referencia a la noción estudiada en particular: relación con los conocimientos previos (aritméticos, geométricos, algebraicos, etc.).

En el caso de la actividad lúdico-matemática que describimos, los contenidos de aprendizaje matemático abarcan los siguientes objetos: a) la comprensión, ejecución y evaluación de actividades relacionadas con las dimensiones de longitud (igual, más larga, más corta, etc.); b) la comprensión ejecución y evaluación de actividades relacionadas con la cantidad (¿Cuántos estáis en esta fila?, ¿Cuántas filas hay? etc.); c) la comprensión y ejecución de actividades que responden a la lógica matemática por medio de la realización de seriaciones (alternancia de características que se repiten) y d) el desarrollo de los diferentes procedimientos que definen el razonamiento matemático: la realización de estimaciones, la verificación, la expresión lingüística o simbólica y el razonamiento a través de las argumentaciones fundamentadas por los alumnos. Por lo tanto consideramos que la complejidad de las actividades de los alumnos es variada, distinguimos desde la más sencilla identificación y reconocimiento de los números ordinales y cardinales, comprensión de conceptos relacionados con la posición y la realización de comparaciones hasta la realización de estimaciones, su verificación y razonamiento. Respecto a la dificultad intrínseca de la tarea podemos distinguir dos modalidades: la ejecución de la tarea teniendo en cuenta las normas dadas por la maestra o la creación de las normas de juego y su evaluación.

Importancia de la comunicación en clase de matemáticas

Cuando tratamos de la enseñanza de las matemáticas en un aula compuesta por alumnos que realizan el currículo en la L2, la dimensión pedagógica adquiere unas características específicas singulares. El éxito de los alumnos no se puede asegurar si no se tiene en cuenta una pedagogía que fomenta métodos y estrategias apropiadas, tanto a la materia como al nivel de desarrollo de los alumnos y que concede una importancia particular a la comunicación (Laplante, 2005). Para ello es necesario que junto con las metodologías adecuadas a las matemáticas el enseñante adopte una mirada reflexiva que permita integrar la dimensión lingüística en la materia. La comunicación favorece la relación entre las nociones informativas/intuitivas que desarrolla el alumnado y el lenguaje abstracto y simbólico de las matemáticas. Los alumnos deberán familiarizarse con aspectos como los conectores lógicos que caracterizan los textos matemáticos y establecer relaciones entre ideas y conceptos abstractos. Parece ser además que existe una estrecha relación entre las destrezas lectoras y los resultados académicos en matemáticas (Dale y Cuevas, 1992). Algunos de los estudios realizados sobre el euskara estudian las bases textual-discursivas de la formulación del género «enunciado matemático» con el fin de reconocer algunos aspectos que podrían presentar dificultades para los alumnos de L2 (Garro, Sainz Osinaga, Perez, Ozaeta y Egizabal, 2009). Las dificultades encontradas pertenecen a dos categorías: a) dificultades relacionadas con el género textual, tales como la falta de contextualización, la reducida ayuda contextual, el léxico especializado, la complejidad sintáctica, etc. y b) dificultades lingüísticas más generales, tales como la cohesión mediante sinonimia o elipsis, las designaciones polisémicas, el uso de términos ambiguos, etc. Según estos resultados se postula que el enseñante deberá facilitar y mediar la compresión por medio de la comunicación.

La transposición didáctica. Elementos para comprender la orientación que la maestra le da a la clase de matemáticas

Constatamos que las clases que las maestras de Educación Infantil han diseñado presentan una orientación clara hacia el trabajo de las matemáticas y de la lengua. Para ello nos apoyamos en la programación escrita de la sesión de clase y en las observaciones realizadas en el vídeo y las transcripciones sobre la introducción a los juegos que realiza la maestra al comienzo de la clase. En esta introducción hemos observado lo siguiente: a) la maestra pide a los alumnos que utilicen la forma correcta del sufijo «–naka» que significa

«en grupos de» (por ejemplo: lau-naka quiere decir de cuatro en cuatro) y b) la maestra utiliza estrategias para dar espacios de participación al alumno recogidos en la intención programática. Esta orientación del área de las matemáticas no es una práctica habitual en la institución escolar, si bien es cierto que en la Educación Infantil es más habitual que el currículo sea más interdisciplinar que en los ciclos sucesivos. Para comprender las decisiones tomadas por esta maestra, consideramos necesario conocer los antecedentes en los que se enmarca dicha orientación curricular. Por una parte, el profesorado, por iniciativa propia, ha participado en cursos de formación reflexiva para trabajar la lengua oral en la escuela. La clase que analizamos en este trabajo se enmarca en este programa de formación que explora las aportaciones de las clases de matemáticas a la lengua oral de los alumnos y, a la inversa, las aportaciones que el trabajo sobre la lengua oral pudiera contribuir al aprendizaje de la matemática. Para su explicación nos servimos del marco teórico de la transposición didáctica (Chevallard, 1985, 1991; Bronckart y Plazaola Giger, 1998). Este concepto viene a explicar la transformación que sufren los saberes cuando un saber científico se convierte en un saber para ser enseñado y éste, a su vez, se convierte en un saber enseñado. En la dinámica de la transposición didáctica, los saberes a enseñar de los textos pedagógicos son elegidos por el sistema escolar (tipo de escuela, objetivos, nivel de escolaridad) que se derivan en los saberes enseñados. Como hemos dicho, en este caso, el claustro de profesores de esta escuela ha realizado un curso de formación acerca del aprendizaje de la lengua basado en contenidos del currículo (Laplante, 1993). Se presupone que esta es la razón por la cual los profesores han reparado en los dos objetos de enseñanza en la programación de las clases de matemáticas. Se podría interpretar que esta formación constituye un eslabón de la cadena de transposición didáctica (Perrenoud, 1998) que comienza en los saberes y prácticas sociales, pasando por la visión interconectada de los saberes (matemáticos y de lengua) que ha desarrollado el colectivo de enseñantes de esta escuela. La cadena de transposición didáctica la consideramos de la siguiente manera: a) en primera instancia se encuentra la propuesta del equipo de formadores que se encargó de los cursos de formación; b) el siguiente nivel de transposición se corresponde con el desarrollado de la idea de programación bifocal en el curso de formación, gracias al cual los profesores en formación desarrollan esta idea de interconexión entre los saberes y la llevan a la programación de clase; c) son estos profesores los que reflejan esta bifocalización de los saberes en el currículo de matemáticas, mediante la programación de la clase que se ha analizado en este trabajo, la idea de la relación entre las matemáticas y la lengua. Es en este nivel donde se concretan los objetos a enseñar y a aprender y se diseñan las interconexio-

nes entre las matemáticas y la lengua oral. El profesorado visualiza los contenidos compatibles (Laplante, 1993) y los plasma en la programación de clase y d) para finalizar, tenemos el último eslabón de la cadena de transposición didáctica que se desarrolla en el aula cuando la maestra presenta y regula los contenidos de ambas disciplinas.

El rol de la emoción en la enseñanza-aprendizaje de la lengua y las matemáticas

Se ha considerado interesante explorar los aspectos de la emocionalidad en una clase de educación infantil, y si cabe aun mas, teniendo en cuenta la composición del grupo de alumnos de nuestro trabajo. Recordamos que el 50% de los alumnos realiza el currículo en la L2 y que un alumno se ha incorporado recientemente al grupo.

Para el análisis del rol de la emocionalidad, nos hemos basado en un estudio realizado en el contexto Europeo (Zarate, Gohard-Radendovic, Lussier y Penz, 2003). Este estudio parte con la intención de completar el trabajo denominado «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar» (2000). Según Ozolina (2009), en dicho estudio no se realizó ninguna mención a la dimensión de la emocionalidad en el aprendizaje de lenguas y de la interculturalidad, aspecto que considera necesario cuando los alumnos realizan el currículo en una L2. En nuestro caso, se trata de un trabajo exploratorio en torno a la emocionalidad como factor favorecedor del aprendizaje matemático y lingüístico en contextos de comunicación exolingüe o desigual (François, 1990)[16]. Para ello se realiza el análisis de las interacciones en la clase de matemáticas de Educación Infantil, con el fin de conocer las estrategias empáticas que utiliza la maestra y los efectos inmediatos que se observan. Partimos de la creencia compartida (Ozolina, 2009) de que en las pedagogías de las lenguas y en la dimensión intercultural, la emocionalidad es de gran importancia. La empatía es una aptitud (y actitud) que juega un rol importante en la comunicación intercultural y que tiene un impacto práctico directo sobre la competencia y la mediación cultural (Ozolina, 2009). Nos basamos en la definición de empatía asumida por Zarate, Gohard-Radendovic, Lussier y Penz, (2003) que

[16] La comunicación desigual pone en evidencia la parte «desatendida» en las situaciones de dialogo. Estudia los efectos de esta desigualdad entre padres e hijos, nativos y emigrantes, dominantes y dominados institucionales en el marco escolar, etc. Es también la ocasión de las reformulaciones y los reencuentros.

definen como «la capacidad para desarrollar una comprensión según el punto de vista del otro, de saber temporalmente identificarse con el otro y de estar en la tesitura de comprender los correlatos verbales y no verbales que señalan un cambio de perspectiva cultural». La empatía se descompone en cuatro niveles (Kramsch y col, 1996) que tienen en cuenta componentes cognitivos y comportamentales de la empatía. No existe un acuerdo en la definición de empatía como componente de la competencia cultural, algunos la consideran una actitud mientras otros, una aptitud. Asumimos con Bennet (1998) mencionado por Ozolina (2009), que la empatía es una noción multidimensional: a) cognitiva (esfuerzo por ponerse en el punto de vista del otro); b) afectiva (la persona empática percibe los sentimientos y emociones de las otras personas) y c) comunicativa (la persona empática señala su comprensión y su interés valiéndose de medios verbales y no verbales). Todos los enunciados empáticos observados en unos cursos de diferentes clases de lenguas (ruso, letón, italiano, coreano, etc.) (Zarate y col. 2003; Ozolina, 2009) se pudieron clasificar en función de los siguientes aspectos: a) cambio de perspectiva; b) los actos discursivos o micro funciones (estímulo, excusa, interés, etc.) y c) los mecanismos discursivos de la empatía (verbales y no verbales). El cambio de perspectiva, a su vez puede presentar tres tipos de cambio: 1) un cambio en relación al rol. El enseñante adopta el rol de los alumnos y toma en consideración los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este cambio puede tener tres consecuencias: reorientación de la actividad, reorientación del material de enseñanza y/o reorientación de la tarea; 2) un cambio de reacción. Puede que una reacción negativa del alumno pueda ser modificada en positiva gracias a la intervención del enseñante y 3) un cambio ligado a las normas culturales de otra lengua; el enseñante se identifica con ciertas categorías referenciales o semánticas de otra lengua. Nos basamos en este enfoque para realizar un análisis somero de las características empáticas que se observan en la maestra de nuestro trabajo.

3. METODOLOGÍA

3.1. **La clase de matemáticas en Educación Infantil**

Se trata de una sesión de clase de matemáticas en Educación Infantil con alumnos de 4 años, que se ha grabado en vídeo y se ha realizado su transcripción. La clase ha sido impartida por una maestra con larga experiencia docente. La sesión de clase ha sido diseñada por el grupo de maestras de Educación Infantil de una escuela de Guipúzcoa en el contexto de un programa de formación reflexiva del profesorado. El objetivo didáctico consiste en

que los niños adquieran las nociones matemáticas (los números cardinales y ordinales, la estimación y la seriación) por medio de juegos grupales realizados con el propio cuerpo. En el diseño de la sesión de clase se recogen los contenidos a trabajar. Estos contenidos se han recogido en una hoja de programación y se refieren a dos ámbitos de conocimiento: a las matemáticas y a la lengua. Respecto a las matemáticas, se han elegido los siguientes contenidos: la cantidad, la longitud, la posición, la estimación y las seriaciones. En cuanto al área de lengua: la comprensión del léxico, el lenguaje matemático (delante, detrás, etc.), las comparaciones (más que…), la comprensión de hipótesis y la formulación de estimaciones. Además, respecto a la tarea del enseñante, se explicitan algunas estrategias: realizar preguntas abiertas, cerradas, formular hipótesis, dar tiempo al alumno para que responda, asegurar la participación de todos los alumnos, animar a los alumnos a realizar las actividades y tener en cuenta sus respuestas, retomar las ideas y recordar las ya mencionadas, parafrasear para asegurar la comprensión y promover la interacción entre los alumnos. Estas estrategias, que el enseñante se compromete a utilizar, proceden del compromiso programático recogido por escrito y asumido por el claustro de profesores de la escuela en el marco de un curso de formación reflexiva del profesorado.

3.2. **Niveles de análisis**

Se realizará el análisis a dos niveles: a nivel macro y a nivel de secuencias de interacción. A nivel macro se ha realizado el cuadro sinóptico de la sesión de clase (ver tabla 1) en el que se ha identificado la manera en la que la maestra crea el dispositivo didáctico (consignas orales o escritas, dispositivos y dimensiones del objeto, etc.) que persigue el aprendizaje del objeto. Y cómo este objeto se transforma a lo largo de la actividad gracias al «medio» de la clase (Aeby y Dolz, 2008). Las secuencias de enseñanza que se han elegido para analizarlas se han extraído del cuadro sinóptico (ver tabla 1) siguiendo las orientaciones del grupo GRAFE (Schneuwly, Cordeiro y Dolz, 2005; Ronveaux, 2009) y adaptándolas a las necesidades de este trabajo. Existen diversas maneras de secuenciar el objeto: se puede comenzar con un objeto complejo para ir a uno simple o se puede comenzar con un objeto complejo para pasar a descomponerlo en sus componentes y volver a recomponerlo. En la sinopsis que hemos realizado pueden verse las partes en las que se desarrolla la clase y su descripción. La maestra de nuestro estudio propone a los alumnos, al principio, una actividad «fácil» y, a medida que la superan, les muestra otras actividades más difíciles. La maestra com-

parte con los alumnos un discurso «meta» respecto a la graduación de la dificultad de la tarea. Les comunica a los alumnos *«a ver, ahora pondremos más difícil»* y los alumnos hacen aspavientos y aplauden de la emoción. En la sinopsis se podrán observar los siguientes niveles (tabla 1): a) las actividades o tareas escolares; b) las referencias y tiempo de desarrollo; c) la forma social de trabajo (gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual) y d) el material que los alumnos utilizan y que se convierte, en algunos casos, en instrumento de regulación interno.

3.3. **Las preguntas de nuestra investigación**

Las preguntas de nuestro primer análisis se refieren al objeto de enseñanza/aprendizaje:

– ¿Qué objetos se enseñan y se aprenden en esta sesión de clase?
– ¿Cómo se descomponen y se presentan los objetos de enseñanza/aprendizaje en las actividades escolares dirigidas a los alumnos?
– ¿Cuáles son los obstáculos o dificultades que se observan en los alumnos respecto a los objetos de enseñanza-aprendizaje y cómo los resuelve el enseñante gracias a su intervención (regulación local)?
– ¿Cuáles son las características lingüísticas de las producciones orales de los alumnos?
– ¿Cuáles son las estrategias empáticas utilizadas por la maestra y cuál es el ambiente que se observa en la clase?

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Descripción de la sinopsis

Tabla 1. **Niveles macro estructurales de la sesión de clase**

Niveles	Referencias: turnos de palabra	FST Forma Social Trabajo	Material	Descripción
1	1-316			Juego de agrupaciones. Los números cardinales.

Niveles	Referencias: turnos de palabra	FST Forma Social Trabajo	Material	Descripción
1-1	1-97	Gran grupo	Las tarjetas con los números	Juegan al juego de los números y de formar grupos. Aparecen los conceptos de equivalencia del número con la cantidad de niños que forman el grupo. Cuántos grupos estamos: más o menos que antes. Solución de problemas que surgen: ¿cómo solucionar cuando un niño se queda solo? ¿Qué podemos hacer? La maestra con los alumnos realiza varias rondas con los números. Ejemplifica el primer juego
1-2	97-316	Gran grupo	La flecha del encerado	Juegan al juego de las agrupaciones. Realizan varias rondas.
2	317-441	Gran grupo		Segundo juego: los números ordinales: la primera, la segunda,… la última, etc. Delante de….
3	442-680	Gran grupo		Tercer juego: Dos filas iguales. ¿Cuántos estamos en cada una? De dos filas hacemos tres iguales, etc. ¿Cuántos estamos en cada fila? ¿Son iguales o unas son más largas que otras?
4	680-896	Gran grupo		Otro grupo otro juego: de seriaciones: levantado, sentado, levantado…. Otra seriación: 2 niños 1 niña, 2 niños 1 niña…

4.1. **Descripción de los niveles de la clase**

A modo orientativo y para facilitar la comprensión del análisis de los objetos, su tratamiento y secuenciación, describimos cada nivel de forma más desarrollada.

Nivel 1(1-316) Primer juego: Jugamos a hacer grupos

Los alumnos se encuentran sentados en la alfombra, en círculo. La maestra les propone jugar a un juego que ya conocen. Les muestra unos cartones con números. Los alumnos deben identificar el número del cartón y crear grupos con un número de participantes que indique ese número. En un principio recuerda el juego y realizan simulaciones y aclaraciones, insiste mucho en la manera de decir en euskara (1-97). y luego juegan. (97-317). Mientras juegan surgen problemas, tales como: faltan niños para completar un grupo, etc. La maestra integra en el aprendizaje estas situaciones, de tal manera que siempre rebota la pregunta a los alumnos: (139) «*¿…qué podemos hacer?*». Por otro lado, la maestra aprovecha la organización de la clase en pequeños grupos (de 2, de 3, etc.) para diferentes propósitos: 1) para trabajar la diferencia en la cantidad de grupos: ¿cuántos grupos estamos ahora? ¿Más o menos que antes?; 2) para trabajar una forma lingüística concreta: cuando los alumnos identifican el número en la tarjeta, la maestra requiere de los alumnos que digan «de tres en tres». En euskara esta expresión se forma colocando el sufijo «–naka» al número: «*hiru-naka*» (de tres en tres), «*lau-naka*» (de cuatro en cuatro), etc; 3) para resolver los problemas que surgen a lo largo de la actividad y 4) para evaluar la actividad.

Nivel 2 (317-453) Segundo juego: Jugamos a hacer filas

La maestra les propone jugar a otro juego que consiste en hacer filas en la dirección que indique una flecha que está colocada en el encerado: los alumnos tienen que guardar la fila en el sentido que indica dicha flecha, y cuando cambia de sentido cambiar el sentido de la fila. La maestra se propone trabajar el sentido de la orientación y también los números ordinales: quién está el primero, el último, el segundo, etc. Y, a su vez, remarca que este orden es relativo, ya que cuando la fila cambia de sentido, el orden de los niños varía: el que estaba el primero ahora es el último, etc. La reflexión se centra en ¿ha cambiado algo? ¿qué ha cambiado? Queremos destacar las estrategias que utiliza la maestra para que los alumnos puedan trabajar el objeto de aprendizaje desde distintas perspectivas: a) lectura de dónde está cada alumno (¿dónde está x? o ¿Quién está el primero?); b) colocar a un niño en la fila en un lugar concreto: (421)«coloca a Aimar delante de una niña» o «entre x e y»; c) colocar a un niño en la fila en x lugar: (381) «Libe/coge a Noa/y ponle ::///de tal manera que esté en cuarto lugar»; d) colocar a un niño

en la fila de tal manera que otro que está en la fila quede en x lugar; e) lectura del orden que ocupan los alumnos después de los cambios, antes era el primero y ahora el segundo, por ejemplo. Nos parece destacable la participación de los alumnos, tanto en la actividad física del juego (sentarse, colocarse en la fila, uno coloca a otro, etc.) como en la actividad verbal que provoca la maestra.

Nivel 3 (442-680) Tercer Juego: Jugamos a hacer filas

Este tercer juego consiste en hacer filas iguales (dos filas iguales, tres filas iguales, etc.). y contar cuántos están en cada fila y observar si son iguales o una es más larga que la otra, etc. La maestra comienza diciendo que van a hacer otro ejercicio. Cuando surge algún problema, la maestra siempre convierte en un problema a resolver por los alumnos: «*¿Qué podemos hacer?*» «*¿Qué podemos hacer para que todas las filas sean iguales?*» Insiste mucho en la evaluación, ella no da nunca por terminado el juego, siempre pregunta a los alumnos «*¿Ya habéis terminado?*»

Nivel 4 (680-896) Cuarto juego: Jugamos a hacer seriaciones

Este último juego consiste en realizar seriaciones. La maestra utiliza dos variaciones: una en la que las normas de realización las pone ella y otra, en la que deja que algunos alumnos establezcan la regla. En todos los casos, la clase se reparte en dos grupos: uno que sirve para realizar la seriación y el otro, en el que la maestra delega la autoridad para formar la seriación. Este segundo grupo es el encargado de decir a los demás alumnos dónde se tiene que poner y en qué posición (sentado, de pie, de rodillas, etc.). La maestra insiste a los demás alumnos que les tienen que obedecer, ya que estos son los encargados de realizar la seriación. Al final, como en los juegos anteriores, un alumno lee la seriación y se evalúa.

4.2. **Síntesis de los niveles de la clase**

En la clase que hemos observado, la maestra crea dispositivos didácticos variados, centrados en el juego que desarrollan, y que permite a los alumnos tomar decisiones conjuntas con otros compañeros (de organización, de posición, etc.). El medio o dispositivo didáctico se modifica con el contrato

didáctico que es un constructo que evoluciona permanentemente (Chevallard, 1992). Los juegos que realiza el alumno tienen cierta similitud con los rituales que en la educación infantil se realizan habitualmente. Para cada juego se crea un contexto social compartido en el que existen unas reglas (reglas matemáticas). Cada juego comienza y termina en la alfombra y tiene sus variantes. Todos los juegos presentan una organización recursiva que facilita al alumno la comprensión de la tarea; la recursividad ayuda al aprendizaje matemático y también al lingüístico. Los agentes son los propios alumnos y en algunos casos la maestra y los observadores que están grabando en la clase. Los alumnos aprenden porque reconocen el contrato didáctico «jugar a hacer filas, guardando unas reglas de juego» etc. El juego representa una forma escolar de aprendizaje donde los alumnos se enfrentan a tareas matemáticas de: números cardinales, números ordinales, medidas (más larga/corta, etc.). Todas las normas se refieren a las matemáticas (realizar filas iguales, introducir un alumno en una fila de manera que otro alumno quede en la posición x, etc.). Los alumnos aprenden a contar, a ordenar, a comparar, a situarse, a orientarse, a realizar estimaciones y seriaciones, etc. Todas estas formas que realizan consigo mismo, a través de sus propias acciones, gracias al juego, constituyen las imágenes mentales de los números, del orden, de la medida, de la alternancia etc. La pregunta que nos hacemos es si los contenidos matemáticos son objeto de estudio o son instrumentos necesarios para jugar. La construcción del número no es un conocimiento previo que los alumnos deben conocer para jugar, sino que jugando a agruparse, a hacer filas, etc. aprenden a contar, a ordenar, a comparar, a expresar con el lenguaje verbal.

Todos los juegos comienzan cuando los niños están sentados en la alfombra y terminan cuando se vuelven a reunir en la alfombra. Este el gesto que significa un cambio de juego o de actividad. Respecto a los juegos, todos ellos presentan diferentes variantes que la maestra introduce por medio de nuevos elementos o reglas que introduce de manera explícita en el dispositivo didáctico. Estas variaciones, en general, van de más fácil a mas difícil o de una menor autonomía en la realización (regla impuesta por la maestra: «hacer dos filas iguales, etc.) a una mayor autonomía (regla impuesta por algunos alumnos) que se trata de la actividad anterior con alguna variante nueva. En algunos casos los alumnos se reparten en dos grupos: a) el grupo que organiza el juego y b) el grupo que juega. Al final de cada juego se observa la tarea de reflexión sobre la realización del juego o su evaluación. Esta reflexión la realizan los propios alumnos a requerimiento de la maestra. La maestra nunca evalúa la actividad, al final de cada juego requiere de los

alumnos la reflexión sobre la actividad, su evaluación. Esto lo lleva a cabo por medio de preguntas, tales como *«¿Estamos todos de tres en tres?» «¿Ya habéis terminado?»*. En resumen, la estructura de los juegos la podemos describir de la siguiente manera: a) consigna de la maestra; b) actividad de los alumnos; c) ajuste, negociación de la comprensión, de la realización de la actividad, etc. d) evaluación de la actividad por los alumnos y e) evaluación de la actividad por la maestra..

Discusión sobre el objeto de aprendizaje de la clase de matemáticas. Análisis de las acepciones que la maestra utiliza y del sentido de la lección

La maestra ha definido los objetivos de doble focalización y ha diseñado sus estrategias con la intención de conceder al alumno espacios de palabra al alumno. Analizamos las acepciones que la maestra utiliza para denominar las actividades que están realizando, es decir, el metalenguaje de la maestra por medio del cual denomina las actividades que los alumnos realizan. La maestra, a lo largo de la clase, atribuye diferentes denominaciones a la actividad que desarrollan los alumnos. Para las tres primeras actividades utiliza indistintamente las denominaciones de *ejercicio* y *juego*; alguna vez utiliza *«ahora os pondré una cosita más difícil»(568)*. Sin embargo, cuando habla del último ejercicio, lo denomina como s*eriación «vamos a hacer una seriación»* (680). Aunque la maestra no utiliza una denominación «meta» clara que indique que no es un simple juego sino que es un aprendizaje, si que incluye en el juego elementos propios del dispositivo didáctico, característico del ámbito escolar: las condiciones de realización; la evaluación de la actividad (del juego); la forma de denominar, de decir (requiere de los alumnos el reconocimiento del número y la manera de decir los agrupamientos «de tres en tres», etc.). Se observan otros elementos característicos del contrato didáctico, tales como: *«lee lo que ves»* (requiere la lectura del agrupamiento de los niños), o requiere de los alumnos que le ayuden a resolver algún problema que surge.

Consideramos que la insistencia de la maestra sobre un objeto de aprendizaje sirve de señal ante los alumnos de que ése es un objeto a aprender. Así lo interpretamos, cuando de forma recurrente, al principio de la sesión de clase la maestra insiste una y otra vez sobre la manera de decir de «tres en tres». Aunque la maestra no explicita la marca lingüística (el sufijo –naka), se hace patente en su discurso la señalización como objeto a aprender y a utilizar en otras ocasiones. Respecto a los alumnos, aceptan el contrato y se

ciñen a él de tal manera que se muestran activos ante el juego que la maestra les propone y responden cuando son interrogados. De esta manera, su respuesta puede dar lugar a una reflexión colectiva, que permite ponerse de acuerdo para realizar la actividad que se les ha propuesto. Se considera que es una puesta en escena social que consiste en que el alumno, por medio de una intervención verbal, se introduzca en un proceso de reflexión y memorización que le servirá para otras actividades similares («debo acordarme de como lo tengo que hacer la próxima vez que me encuentre con este objeto») (Amigues, Mercier y Zerbato-Poudou, 1997). El marco de la formulación de preguntas constituye un motor extremadamente poderoso del proceso de convencionalización respecto a la utilización de técnicas particulares, a las relaciones institucionales, a los objetos escolares (Mercier, 1995) y a las otras relaciones (maestro-alumno) en las que la Escuela Infantil es el lugar donde se elaboran las reglas de oficio «de ser alumno».

Para un análisis más detallado, observamos que al comienzo de la clase, la maestra les dice que van a hacer unos «*ejercicios*» (7). Más tarde les dice *«ya conocéis el primer juego/es con números/si/os acordáis como::lo llaman»* (10). «Más adelante sigue explicando la actividad sin darle ningún nombre *«Poníamos un numero y vosotros cómo os teníais que poner»* (14*)*; «*a ver si lo recordáis/mirad/aquí tenemos unos cartelitos/ vale/ qué número es este?»* (16); *«haremos otro juego»* (316); *«otro ejercicio/venga»* (444); «*muy bien/ ahora os pondré una cosita más difícil…»*(568).

Análisis de los obstáculos de los alumnos y de la regulación local en relación al objeto

Para este análisis hemos elegido algunas secuencias. Los criterios de selección los hemos definido en función de la idoneidad para mostrar los obstáculos que los alumnos han encontrado y las estrategias que utilizan en el proceso de aprendizaje y, por consiguiente, las ayudas que la maestra les proporciona por medio de la interacción. En algunos casos nos ha parecido oportuno destacar la regulación sobre la lengua que realiza la maestra. Entre otras hemos elegido las secuencias siguientes: secuencia de interacción en la que la maestra recuerda el juego y trabaja el reconocimiento de los números y su denominación (16-95); conflicto que surge cuando no se pueden agrupar porque faltan niños para completar los grupos (127-195); la maestra plantea realizar dos filas iguales (474-568); cómo realizar dos filas iguales (568-680); evaluación de una seriación (766-784).

(16-95) La maestra recuerda el juego. Trabajo sobre el reconocimiento de los números y su denominación

Extractos de la transcripción

22-40	53-62	65-74	76-91
maestra: *y Markel me dirá/qué quiere decir tres/cuando poníamos tres / cuando yo la maestra escribía en el encerado así (escribe en el encerado tres) /tres/ vosotros os teníais que levantar y qué teníais que hacer* an: *de tres en tres* maestra: *bueno luego lo haremos pero primero lo vamos a explicar/ vale* an: *si* maestra: *(…) di que número es y qué tenéis que hacer cuando aparece el numero tres (…)* mk: *tres* as: *tres* maestra: *tres/y cuando la maestra pone tres/qué tenemos que hacer* mk: *de tres en tres* maestra: *poneros de tres en tres/si*	maestra: *Ander di qué número es y para qué es* an: *qué número* m: *no tú tienes que decir /este es el* an: *dos* maestra: *dos/ y::/ dos* an: *de dos en dos* as: *de dos en dos* maestra: *cuando aparece qué tenemos que hacer* as*: de dos en dos* maestra: *muy bien/ a ver/ otro/ Unai*	maestra: *qué número es ese Unai* un: *cuatro* as: *cuatro* ha: *de cuatro en cuatro* maestra: *de cuatro en cuatro o de dos en dos* un: *de cuatro en cuatro* maestra: *de cuatro en::cuatro/ muy bien/a ver/ ahora otro*	maestra: *a ver Maren* ma: *uno* maestra: *qué número es* ma: *uno* maestra:*y?* a: *enseña* maestra: *y dinos (como no responde, la m. le hace un gesto con la mano)* a: *uno* ma: *uno* maestra: *uno/ cómo se dice?* *a: de uno en uno* maestra: *de uno en uno, muy bien Ainitze* a: *uno* a: *uno* maestra: *cuando aparece el uno tenemos que ponernos de uno en uno//si?/y este último*

En los extractos de la transcripción observamos las dificultades de los alumnos para decir de seguido lo que la maestra les pregunta: el número y cómo se tienen que poner, o lo que indica ese número en el juego. Se trata de la dificultad que los alumnos presentan para la autorregulación; necesitan de la regulación externa de la maestra para responder a la doble pregunta. Como se puede apreciar, en todos los casos dan una sola respuesta; en ninguno de los casos es múltiple. La primera respuesta se refiere al nombre del número y, en todos los casos, la maestra a continuación les lanza la pregunta de diferentes maneras: *¿Qué tenéis que hacer cuando aparece este número?* (24); «*os levantabais y que teníais que hacer*» (60 y 24); «y» (57); «*cómo nos tenemos que poner*»(68); «*de cuatro en cuatro o de dos en dos*»(72); «*launa::ka*» (74) enfatiza el sufijo.

Cabe señalar que la maestra nunca da la respuesta que espera del alumno, siempre espera a que el alumno responda; para ello utiliza distintas maneras de conseguir la respuesta esperada «launaka» «binaka» etc. (de cuatro en cuatro, de dos en dos) y siempre lo consigue. Los alumnos se adhieren a su contrato didáctico de pregunta-respuesta y reconocen que después del número viene la pregunta sobre lo que significa este número en el juego. Esta recurrencia ayuda al alumno a reconocer la actividad. Podemos decir, incluso, que la maestra con su insistencia crea una conciencia de qué decir y cómo decir, convirtiendo la forma del sufijo –naka- en un aprendizaje consciente (Vygotski).

Respecto a la regulación local referida a la lengua, se observan las siguientes estrategias: a) mantiene siempre el orden de las dos preguntas (el nombre del número y la agrupación –de tres en tres,..-). Este hecho ayuda a la comprensión y a la producción; b) estrategias para la corrección (74) «*launa::ka*» enfatiza en la pronunciación después de que un alumno no ha pronunciado correctamente; c) ofrece el modelo; d) finaliza la idea que el alumno ha dejado a medias (39) «*hirunaka*» (de tres en tres); (39) «*hirunaka jarri xx bai*?» (colocaros de tres en tres,¿si?); e) en la secuencia (76-91) se puede observar las estrategias que realiza ocultando su conocimiento y requiriendo del alumno que dé la respuesta esperada. Para ello utiliza *«y?»; «y dinos», « y uno como se dice»*… Al final otro alumno da la respuesta esperada y la maestra institucionaliza «cuando aparece el uno tenemos que ponernos de uno en uno».

(127-195) Un alumno se ha quedado sólo y tienen que completar el grupo de tres. ¿Cómo lo podemos resolver?

m: (… una cosita/ estáis todos de tres en tres
li:si
as: si
m: si/ a ver mirad
li. no no no
li: Herold
m: Herold que
li: falta
m. como que falta
li. que sobra
m: que sobra/pero:/Herold esta sólo/entonces que podemos hacer/para que esté en un grupo de tres
mk: pues::/traer uno de la otra clase
m.o: en esta clase no podemos arreglarlo///que podemos hacer/cuantos estáis
as:tres
m. y vosotros
(…)
m. (…) y no hay más personas en la clase
ha: Rosa (es la maestra)
m: aaa/hemos hecho bien
as: no
m: y qué número necesitamos
as: tres
m: entonces/ tres
mk: pues otro
m: nos falta otro/si
un: de la otra clase
m: de la otra clase/ y en esta clase no hay nadie más (algunos niños dirigen su mirada a los observadores que están grabando)
(…)
m: y qué les diríamos/ que vengan no
as: si

La maestra, aunque puede ver claramente lo que está sucediendo en la clase, pregunta a los alumnos si todos están en grupos de tres. Alguien responde que sí y la maestra les invita a mirar, se dan cuenta de que un niño está solo. Entonces uno dice «Herold» y la maestra dice «Herold

que» las respuestas se contradicen un alumno dice que «falta» y otro que «sobra». La maestra parafrasea y corrige diciendo que está solo y pide ayuda al grupo para resolver el problema que se les ha planteado. Los alumnos empiezan a dar ideas: ir a la otra clase a por otros alumnos, se acuerdan de un compañero que está enfermo, etc. La maestra les dice que se puede arreglar con las personas que están en la clase. Empiezan a calcular el número de personas que necesitan para completar el último grupo de tres. La maestra por fin les dice que ella ve más personas en la clase: ella y los dos observadores que están grabando la sesión. Por fin completan el último grupo con la maestra y un observador. Al igual que en la secuencia anterior, la maestra nunca da la respuesta, siempre pone en manos de los alumnos algunos datos necesarios para que se aproximen a encontrar las soluciones, en este caso completar con dos personas el último grupo de tres. Respecto al contrato didáctico, la maestra incluye en el contrato la posibilidad de organizar los grupos con todas las personas de la clase, sean alumnos o no.

Respecto a la regulación local referida a la lengua

La maestra insiste en no hacer visible la evidencia y solicitar de los alumnos que expliquen, por medio de la palabra, los acontecimientos del juego. Las estrategias de la maestra consisten en hacer que los alumnos desarrollen por medio de la lengua la lógica de solución del problema, gracias a la interacción que les proporciona, en el desarrollo paso a paso de la comprensión del problema y su solución (invita a observar; requiere una respuesta al problema; etc.).

La maestra pone a los alumnos en una situación de reflexión colectiva que permite tomar acuerdos comunes sobre la manera de solucionar el problema que ha surgido. En este caso, las reflexiones de los alumnos que actúan para igualar las filas se orientan en contar cuantos faltan (faltan dos) y en sacar a dos alumnos de una fila para que se pongan en la fila más corta. Pero un alumno se da cuenta de que haciendo eso, en la otra «queda mal», es decir, que arreglan una fila pero desarreglan la otra. La regulación de la maestra, al igual que en los otros casos, se limita a plantear a los alumnos cómo lo pueden resolver. Al final un alumno sugiere utilizar las personas que están en la clase. Esta solución es la misma que han adoptado en los juegos anteriores.

(474-568-680) ¿Las dos filas son iguales?

m:vale/como/qué podemos hacer//para que todas/las tres/sean iguales
li. ah ya se (ella y otra compañera se cambian de fila) venga ya?
mk: eh eh Libe/tu estabas ahí
m: si pero estaba ahí/pero mira ahora lo que he dicho eh//que tenemos que hacer tres filas/que tienen que ser iguales
mk: vale iguales
m. entonces cómo lo podemos hacer Markel?
li: pues: yo me pondré aquí
m: tu te pones ahí/vale//venga algún otro cambio o ya esta/ya están iguales?
sa: sacamos estas dos
m: a ver
li: les faltan dos
ag. menuda xxx
ha: estamos tres
m: vale/ y para igualar/como podemos hacer/así (todos en silencio)
mk: unos de aquí que vayan ahí
m: a ver
li: no: porque lo demás aquí no estamos bien/vosotros estáis eh iguales/pero nosotros no estamos iguales/porque somos tres y faltan dos/y si cogemos de aquí aquí queda mal
ha. Si
m: bueno pues cómo lo arreglamos
ai: cogemos de allí
m: pues venga vete a buscar/ o a ver como lo vamos a hacer//venga

Conclusiones sobre las dificultades de los alumnos y la regulación local de la maestra

Destacamos la dificultad de los alumnos para la autorregulación de la producción lingüística en las situaciones en las que se le requieren dos respuestas seguidas e interrelacionadas: el nombre del número y lo que tienen que hacer cuando lo enseñan (o lo que significa en ese contexto).

A pesar de que la maestra siempre adopta la misma actitud de no dar la respuesta al problema que se presenta en la clase, los alumnos, por iniciativa propia, no proponen ninguna solución hasta que la maestra les pregunta. Es entonces cuando empiezan a pensar en diferentes alternativas. Podríamos decir que es un aprendizaje paso a paso en el que el alumno no consigue adelantarse a lo que la maestra requiere de ellos.

Estos comportamientos de los alumnos pueden interpretarse como el comienzo del aprendizaje del rol del alumno. Es decir, que el alumno no intuye todavía los requerimientos de la maestra y es absolutamente necesario que la maestra realice la pregunta explícita para que los alumnos se pongan en marcha.

No se ha observado en los alumnos una dificultad remarcable para identificar los números y sus nombres, para realizar seriaciones y estimaciones e interpretar y razonar tareas de agrupamiento y seriación; esto pudiera deberse a la familiaridad con esta clase de conceptos y con el nivel de dificultad que ofrecen las reglas del propio juego. Es por ello que se podría pensar que la maestra ha diseñado una actividad matemática conocida por los alumnos con la intención de trabajar la lengua oral.

Sobre la regulación local de la maestra

La maestra distribuye las responsabilidades en la ejecución del juego que es la actividad central de toda la clase. En algunos casos esta distribución se realiza en conformidad con los alumnos. En el juego didáctico se observan distintas responsabilidades: a) a qué van a jugar y cuáles son las normas del juego; b) quiénes van a jugar; c) quiénes se van a encargar de dirigir el juego; d) cuándo comienza y cuándo termina el juego; e) reflexión sobre el juego/ evaluación del juego. La maestra muestra a lo largo de la clase una gran capacidad para no mostrar el conocimiento que ella posee y devolver a los alumnos la responsabilidad de las actividades y las respuestas que deben desarrollar para ir construyendo el objeto de aprendizaje. Esta capacidad se observa en la transcripción pero es todavía más patente en el visionado del vídeo. La actitud de la maestra es tranquila y desafiante ante todos los retos que se les presentan durante la ejecución del juego y durante la reflexión posterior. Las maestra utiliza las siguientes estrategias: plantea situaciones problemáticas a resolver entre todos; invita a completar las respuestas; invita a observar lo que ha sucedido en clase y a evaluarlo; recuerda la consigna; ofrece el modelo; parafrasea; institucionaliza, etc.

No hemos realizado un análisis de la comunicación postural de la maestra pero cabe remarcar que su actitud, del principio al final de la clase, se mantiene en una constante actitud cercana al alumno y de implicación, tal y como veremos en el análisis que hemos realizado acerca de sus estrategias empáticas de la maestra.

5. ESTUDIO DE LA EMOCIONALIDAD. ESTRATEGIAS EMPÁTICAS DE LA MAESTRA

Como hemos dicho ya, la empatía es importante en los contextos en los que los alumnos realizan el currículo en una L2. En este apartado analizamos la dimensión emocional de la maestra. Para ello nos hemos servido de la clasificación realizada por el Centro Europeo de Lenguas Vivas (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier y Penz, 2003) en el que distinguen tres indicadores: a) cambios de perspectiva de la maestra; b) realización de actos discursivos o micro funciones en los que aparezcan señales de estimulo, excusa, interés, etc. y c) mecanismos discursivos verbales o no verbales de empatía (acercamiento físico, miradas de comprensión/aceptación, manifestaciones de cariño, etc.). En primer lugar hemos realizado un análisis de estos indicadores (ver tabla 2) y a continuación realizamos un análisis más detallado de algunas de las estrategias empáticas de la maestra y sacamos algunas conclusiones.

Tabla 2. **Estrategias empáticas de la maestra**

Cambio de perspectiva			**Actos discursivos, o micro funciones (estimulo, excusa, interés)**	**Mecanismos discursivos de empatía (verbales y no verbales)**
Cambio en relación al rol	**Cambio de reacción**	**Cambio unido a las normas culturales/ cambio de lengua***		
Concesión			Expresiones de estímulo	35 con un alumno
413.maestra: dónde quieres	689 la maestra pide a un alumno que le pida perdón a otro. Este accede a la petición.	444 la m. ayuda a un alumno	139 m: pero Harold esta solo/que podemos hacer	294 le agarra a un alumno con dulzura
Petición de ayuda: la maestra pide ayuda a los alumnos	691 la maestra se pone en el lugar del alumno que lo ha hecho sin darse cuenta.	455 la m. utiliza la lengua del alumno: *«ponte donde quieras»*	50 m:sentados/muy bien/ahora otro número/quién lo hará	345 un alumno le agarra a la maestra de la cintura y esta le agarra del hombro
500, 513, 528, 531 500 maestra: cómo lo podemos resolver	732 la maestra. le pide a un alumno que haga una petición pidiéndole por favor	458 la maestra utiliza la lengua del alumno: *«en una fila o en la otra/ponte dónde quieras tu/ponte en una fila»*	14 veces utiliza la expresión de estímulo: «muy bien». Siempre al final de la respuesta de algún alumno.	444 la maestra invita a un alumno a sentarse porque le ve desplazado. *«ven cariño, ven hacia aquí…»*

Cambio de perspectiva			Actos discursivos, o micro funciones (estimulo, excusa, interés)	Mecanismos discursivos de empatía (verbales y no verbales)
Cambio en relación al rol	**Cambio de reacción**	**Cambio unido a las normas culturales/ cambio de lengua***		
Comparte la toma de decisión		460 la maestra utiliza las dos lenguas. La del alumno y la del currículo: *«ponte/ipini//bai»*	784 m: la maestra aplaude a los alumnos	678
531 m: quien le dirá		895 la m. utiliza las dos lenguas *«ez zara joan txisa egitera/ bai joan zara ya has ido»*	Utiliza diminutivos:	693 los alumnos se sientan en la alfombra pero uno sigue al lado de la m. que le agarra con cariño.
Se da cuenta de que el alumno no ha comprendido			114. grandecito 127, 462, 568, 825 una cosita 321 filita	713 le agarra de la mano a un niño y le ayuda a ponerse en una fila mientras le dice»cariño…»
573 m: no has entendido/ te diré otra vez				734 la maestra les dice a unos niños que pidan a otros que realicen una actividad. Su tono es cariñoso y reflexivo.
Cambia de tarea al ver que los alumnos se han cansado				820 coge a un niño y le ayuda
706 La maestra observa en los alumnos cansancio y cambia de actividad				893 le pregunta a un niño *«qué quieres»* con tono cariñoso.

Tal y como se ve en la tabla 2 hemos encontrado diversas subcategorías para clasificar las estrategias empáticas de la maestra. Las describimos a continuación. 1) Cambio de perspectiva: a) cambio en relación al rol. Dentro de esta categoría hemos considerado las concesiones, las peticiones de ayu-

da, las manifestaciones para compartir la toma de decisiones (maestra-alumnos), la actitud de comprensión del alumno cuando no entiende algo y la actitud de comprensión sobre la motivación o actitud de cansancio del alumno; b) cambio de reacción. Dentro de esta categoría hemos introducido todas las estrategias que la maestra realiza para promover prácticas de convivencia en la clase y mejorar las relaciones entre los alumnos. Podríamos decir que se trata de las normas básicas de convivencia; c) cambio unido a las normas culturales y/o lingüísticas. En este apartado hemos introducido fundamentalmente el cambio de lengua de la maestra para dirigirse a un alumno en concreto en su L1. 2) Actos discursivos o micro funciones (estimulo, excusa, interés). En esta categoría hemos introducido las expresiones de estimulo (muy bien, etc.) y la utilización de diminutivos. Cabe señalar que esta última categoría puede relacionarse también al hecho cultural de tratamiento que se da a los niños pequeños. 3) Mecanismos discursivos de empatía (verbales y no verbales). Entre estos mecanismos hemos encontrado fundamentalmente las muestras de cariño (abrazos, aproximación física, etc.) que la maestra mantiene con el niño que hace poco se ha incorporado a la clase y que se encuentra en una situación de inferioridad debido a que tiene un nivel de comprensión más reducido que el de sus compañeros.

5.1. **Conclusiones sobre las estrategias empáticas de la maestra**

Nos resulta difícil describir con palabras las estrategias empáticas observadas en la maestra de nuestro trabajo. Consideramos que el visionado del vídeo de la clase arroja mucha más información que la que intentamos plasmar por medio de palabras en este punto. Realizamos esta reflexión porque, a primera vista, en la clase se respira un ambiente muy estimulante, en el que los alumnos realizan las actividades impulsados por una motivación muy visible (saltitos y aplausos de emoción, reacción rápida a la llamada a la acción de la maestra, aceptación mutua de todos los alumnos ya que se observa gran agilidad y facilidad para realizar agrupamientos, etc.). La maestra atiende a los alumnos, por medio de la palabra y de gestos físicos (miradas, acercamiento, comprensión…) a la vez que exige la realización de la tarea y cuida el aspecto relacional entre ella y los alumnos y entre los alumnos entre sí.

Siguiendo a Zarate y otros (2003) subrayamos algunas de las estrategias empáticas observadas por la maestra y que hemos descrito en la tabla 2. En la clase participa un niño recién llegado que no conoce el euskara al nivel de los otros niños. Las estrategias de empatía que utiliza la maestra con este niño

son muy visibles. Todas las actitudes de cariño manifiestas por medio de abrazos se refieren a la relación con este niño. Los demás niños de la clase parece que no necesitan de estas manifestaciones y aparentemente aceptan esta deferencia con el niño recién venido. Por otra parte, la maestra crea un clima de reconciliación cuando sucede algún episodio de roce físico entre los niños (pisotón, empujón, etc.). involuntario. La maestra enseña a los niños a pedir disculpas y los niños lo realizan con naturalidad.

Otra de las características visibles es la petición de ayuda de la maestra para realizar alguna tarea; diríamos que hace visibles a los niños, no solamente para que realicen la tarea, sino que también para que tomen decisiones sencillas y se responsabilicen con lo que están haciendo. Promueve una mirada reflexiva hacia la actividad del juego. No se trata de jugar a tontas y a locas, se trata de guardar las normas establecidas y reconocer si las cumplen o no.

Por último, subrayamos la utilización de la lengua del alumno en algunos momentos en los que la maestra ve oportuno porque observa que el niño lo necesita. Resultaría interesante conocer hasta cuándo conserva la maestra esta estrategia de acercamiento al alumno recién llegado.

A modo de síntesis, consideramos interesante el poder clasificar algunas de las estrategias empáticas del enseñante y, en este sentido, se debería seguir profundizando en el estudio de la emocionalidad en relación a otros focos de interés, tales como la incidencia en el aspecto relacional y en el propio aprendizaje.

6. CONCLUSIONES FINALES

Las estrategias de la maestra

Respecto a la identificación y clasificación de las estrategias utilizadas por la maestra en las regulaciones locales, resulta difícil conocer si las estrategias de la maestra se corresponden con las prácticas habituales en una clase de Educación Infantil monolingüe o algunos de sus rasgos se corresponden con las características propias de la Educación Plurilingüe, tal y como la hemos definido. Ante este dilema realizamos las siguientes constataciones: a) la maestra, consciente de la situación de sus alumnos, ha programado sus intervenciones para favorecer la participación verbal de los alumnos; se ha podido observar que la maestra ha llevado a la práctica dicho diseño; b) la organización de las actividades (los juegos) es recurrente y cí-

clica, incluso relativamente comprensible para el alumno de reciente incorporación que no conoce el euskara; esta organización favorece la comprensión de la actividad y el aprendizaje; c) se observa una introducción a la actividad en la que se describe no solamente las características de la tarea, sino también la manera de nombrarlas, es decir que se observa una atención explícita a la lengua; d) la maestra exhibe una actitud desafiante ante los problemas que aparecen durante la actividad ya que en ningún caso asume la responsabilidad de proporcionar la solución y delega en los alumnos la manera de resolverlo; esta actitud desemboca en la asunción por parte de los alumnos de la búsqueda de soluciones posibles y por consiguiente les aboca a una producción verbal ligada a la negociación de la solución y e) las estrategias que la maestra utiliza se asemejan a las estrategias que Plazaola-Giger (2000) denomina como «tutoría lingüística». Por todo ello, concluimos diciendo que observamos en esta clase un marco portador de ocasiones de aprendizaje de la lengua oral que se sustenta en dos pilares: el dispositivo didáctico (altamente significativo, muy ligado a la actividad del alumno, recurrencia de las actividades con pequeñas variaciones –gran equilibrio entre lo conocido y lo nuevo–, actividades de reflexión sobre la actividad realizada, etc.) y las regulaciones locales de la maestra (su gran capacidad empática, plantea problemas y responsabiliza al alumno en la solución, distribuye responsabilidades –el alumno a veces ejecuta la acción y otras hace ejecutarla–, ritualiza las actividades –para el comienzo y el fin de la actividad, del juego–, apoya al alumno en sus producciones orales, etc.).

Atendiendo a la especificidad del alumnado (el 50% realiza el currículo en la L2) queremos resaltar algunos aspectos relevantes de la asunción por parte de la maestra de esta característica. Detallamos a continuación las acciones conscientes de la maestra que demuestran la respuesta a esta situación particular. Por una parte, identificamos como tal el hecho de programar la lengua articulada a otra área curricular (las matemáticas), metodología utilizada en el aprendizaje de segundas lenguas y que recibe diversos nombres (CLIC, Navés y Muñoz, 1999) y la presencia de la lengua en muchas de las regulaciones locales de la maestra. Destacamos la atención continuada y repetitiva a la lengua a lo largo de toda la sesión de clase. En general, fomenta el diálogo para diversos propósitos (ensayar la tarea respecto a cómo decirlo, resolver problemas, evaluar la tarea, invitar a otras personas a realizar grupos etc.), proporciona modelos de cómo decir, etc. Respecto a la atención más específica de la lengua, nos fijamos en la atención a la denominación particular de los sufijos que indican agrupación (de tres en tres, etc.) que son objeto de aprendizaje en esta sesión de clase.

Respecto a las producciones de los alumnos

Una de las dificultades observadas se refiere a la dificultad de la autorregulación del discurso en los niños de esta edad. La maestra se siente obligada a formular las preguntas una y otra vez, esperando que los alumnos intuyan las respuestas múltiples que la maestra espera, sin conseguirlo. Por otro lado, se observan dificultades para realizar los avisos («vete y dile») que la maestra les sugiere que realicen para completar los agrupamientos (Hudelot, Préneron, y Salazar Orvig, 1990). Para estos autores estas situaciones de interlocución presentan dificultades para los alumnos de cuatro años. Respecto a las verbalizaciones de los alumnos, la mayoría se refieren a los números, que aunque se repiten una y otra vez, siempre se enmarca la tarea en un contexto nuevo y significativo para los alumnos: contar los elementos de un grupo, el número de grupos, evaluar la tarea, realizar estimaciones, razonar etc. Lo mismo podemos decir de los números ordinales, de las comparaciones, etc. Podríamos sintetizar diciendo que las producciones de los alumnos también resultan repetitivas pero significativas debido a que siempre responden a una nueva actividad. En este sentido, se considera interesante como la repetición de las mismas verbalizaciones ayudan a aprender tanto los conceptos matemáticos (de cantidad; de orden; de seriación, de estimación, etc.) como la lengua para poder hablar de ellos.

Este doble aprendizaje pone de manifiesto una de las maneras de entender y de llevar a cabo la enseñanza de la lengua por medio de contenidos curriculares o, si se quiere, la manera de entender la articulación entre las didácticas de diferentes disciplinas escolares.

REFERENCIAS

Aeby-Daghé, S. y Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques á l´enseignement /apprentissage du texte d´opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l`enseignement du français* (p. 83-105). Bruxelles : De Boeck.

Amigues, R., Mercier, A., y Zerbato-Podou, M.F. (1997). Quel est le rôle des savoirs pour l'entrée dans la culture scolaire que réalise l'école maternelle ? Actes du colloque « *Défendre et transformer l'école pour tous* » Marseille: IUFM d'Aix –Marseille.

Bennet, M. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication*. By M. Bennet Intercultural Press, 207-213.

Bronckart, J.P. y Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, *Pratiques*. 97-98, 35-58.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.7-2.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigne*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1992).Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12 (1), 73-112.

Conseil de l`Europe (2001). *Cadre européen commun de référence: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Council of Europe, 5-37.

Favrat, J-F. (2001-2002). L'oral dans les séances de résolution de problèmes de mathématiques a l'école primaire : des exemples de débats au CE1. *Repères*, 24-25, 151-182.

Fillietaz, L. y Plazaola- Giger, I. (2004). Oralité et cadrage des activités en clase d´immersion. Une approche praxéologique, In : A. Rabatel (ed). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Froment, M. y Leber-Marin, J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Gajo, L., Koch, P. y Mondada, L (1996). La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l`acquisition. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 64, 61-86.

Garcion-Vautor, L. (2002). L`entre dans le contrat didactique à l`école maternelle. Le rôle des rituels dans la construction d`un milieu pour apprendre a l`école maternelle. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23 (2-3), 285-308.

Garcion-Vautor, L. (2005). Le rôle des rituels dans la construction d`un milieu pour apprendre a l` école maternelle. In Salin, H-H., Clanché, P. y Sarrazy, B. (2005). *Sur la théorie des situations didactiques* (p 235-241). Grenoble : Le Pensée sauvage éditions.

Garro, E., Sainz Osinaga, M., Perez, K., Ozaeta. A. y Egizabal, D. (2009). Bases lingüísticas para la comprensión de los enunciados matemáticos en la Educación Primaria en contextos multilingües, *Actas del XXVII Congreso Internacional de AESLA «Modos y Formas de la comunicación Humana»*, Universidad Castilla-la Mancha [CD-ROM].

Hudelot, C., Préneron, C. y Salazar Orvig, A. (1990). Explications, distance et interlocution chez l'enfant de deux à quatre ans. *CALAP*, 7/8, 241 – 255.

Idiazabal, I. y Larringan, L-M. (2002). La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo, *Actas del II. Simposio Internacional Bilingüismo*, Vigo, 2002.

Iriskhanova, K., Rocklinberg, Ch., Ozolina, O. y Zaharia, I.A. (2003). In Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H, *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes, 109-142.

Kramsch C. y Nelson, P. (1996). *Acquiring Cross-cultural Competence*. Singerman Alan J. ed.

Laplante B. (1993). Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion français: Le cas d'une enseignante. *The Canadian Modern Language*, 49,3, 566-588.

Laplante B. (2005). Aprendre a parlar ciencies en la inmersió: implicacions en les altres matèries. In J. Arnau (dir.). *Cap al plurilinguisme des de lénsenyament-aprennentatge de la segonda llengua*. III Jornades Institut Europeu de Programes d´Inmersió. Immersió Lingüística, 7, 8-20.

Legrand, M. (2001). Sciences, enseignement, démocratie et humanisme. *Actes du XXVII colloque inter-IREM des formateurs et professeurs de mathématiques charges de la formation des maitres,* IREM de Grenoble.

Mercier, A. (1995). La biographique didactique d'un élève et les contraintes temporelles de l'enseignement. Un cas en calcul algébrique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 15(1), 97-142.

Mercier, A. (1998). La participation des élèves a l'enseignement. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 18 (3), 279-310.

Navés. T. y Muñoz, C. (1999). Implementation of CLIL in Spain. In A Marsh, D. y G. Langé (eds). *Implementing Content and Language Integrated Learning. A research-driven TIE-CLIL foundation course reader*. Jyväskylä: Universtiy of Jyväskylä.

Ozolina, O. (2009). Le rôle de l`émotion dans l`enseignement/apprentissage des langues. Université de Namur : *Enjeux*, 72, 103-114.

Plazaola Giger, I. (2000). Développement des compétences langagières en contexte scolaire plurilingue. In L. Collées, J.-L. Dufays, J.-L. G. Fabry et C. Maeder (coord.). *Actes du colloque International des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant,* 507-513.

Plazaola Giger, I. (2005). Cuando enseñar lengua se convierte en objetivo permanente. *Articles*, 37, 82-92.

Plazaola- Giger, I. y Leutenegger, F. (2003). Enseñar matemáticas en una segunda lengua. Análisis de la interacción didáctica. *Cultura y Educación* 15(4), 357-371.

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partie de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (3), 487-14.

Ronveaux, Ch. (2009). Reconstruire les mouvements d' une objet d'enseignement à l'aide d'un synopsis. In S. Canelas-Trevisi, M.C. Guernier, G. Sales Cordeiro y D-L. Simon (coord.). *Langage, Objets enseignés et travail enseignant* (153-179). Grenoble Cedex: ELLUG.

Schneuwly, B. (2002). La tache : outil de l´enseignant. Métaphore ou concept ? In : J. Dolz, B. Schneuwly, Th. Thévenaz-Christen (ed.). *Les taches et leurs autours en classe de francais* : *Actes du 8º colloque international de la DFLM* (Neuchatel, 26-26 Sep. [CD-ROM]

Schneuwly, B. (2009). Objet enseigné et travail enseignant. Eléments théoriques pour une recherche empirique. Présentation générale. In S. Canelas-Trevisi, M.C. Guernier, G. S. Cordeiro y D.L. Simon (coord.). *Langage, objets enseignes et travail enseignant* (131-151). Grenoble Cedex: ELLUG.

Schneuwly, B. y Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Paideia, Presses Universitaires de Rennes.

Schneuwly, B. y Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In L. Allal, D. Bain y P. Perrenoud (éd.). *Evaluation formative et didactique du français* (219-238). Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B., Cordeiro, G.S. & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseignée : une démarche multifocale. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J-M. Baudouin & J. Friedrich (coord.). *Théories de l'action en éducation* (203-224). Collection Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck Université.

Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur, a propos de la Course a 20. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 20 (3), 263-304.

Thévenaz-Christen, T. (2002). Milieu didactique et travail de l´élève dans une interaction maître-élève: apprendre à expliquer une règle de jeu à l´école enfantine genevoise. In P. Venturini; Ch. Amade-Escot, A.; Terrise, A. (coord.). *Études des pratiques effectives: l´approche des didactiques*. La Pensée sauvage Editions.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier y D., Penz, H, (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/Centre européen pour les langues vivantes.

IV.

La formación del profesorado plurilingüe

El reto del plurilingüismo aditivo: una planificación lingüística en los estudios de grado de Educación Infantil y Educación Primaria

Eneritz Garro, Begoña Pedrosa, Karmele Perez Lizarralde & Pilar Sagasta
Mondragon Unibertsitatea/Universidad de Mondragon

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Huhezi) de Mondragon Unibertsitatea viene desarrollando la labor de formación inicial del profesorado en euskara desde el año 1976. Dicha facultad, conocida en sus comienzos como Irakasle Eskola, se creó en los albores de la escolarización del euskara, con la vocación de formar maestros y maestras preparados para impartir las clases de Educación Infantil y Primaria en la lengua autóctona. En los últimos años debido, por una parte, a la cooficialidad de las dos lenguas –el euskara y el castellano– y por otra, a las directrices recomendadas por la Comisión Europea, las escuelas de nuestra comunidad asumen el gran reto de incorporar en su currículo la enseñanza y el aprendizaje de tres lenguas: el euskara, el castellano y una lengua extranjera.

Es por ello que, siguiendo criterios desarrollados por diferentes investigaciones en el ámbito de la educación plurilingüe, trabajamos para que los futuros enseñantes se formen en las tres lenguas, de tal manera que adquieran competencias en todas ellas asegurando en todo caso el desarrollo de la lengua autóctona.

La finalidad de este trabajo consiste en describir el modelo de plurilingüismo aditivo que queremos fomentar y, asimismo, mostrar el desarrollo de nuestro plan de formación lingüístico en la formación inicial del profesorado.

1. EL MODELO DE PLURILINGÜISMO ADITIVO

El plurilingüismo es uno de los pilares fundamentales de nuestro proyecto educativo, según consta en el Proyecto Educativo que se redactó en el año 2000 (Mondragon Unibertsitatea, 2000a). A partir de ese proyecto educati-

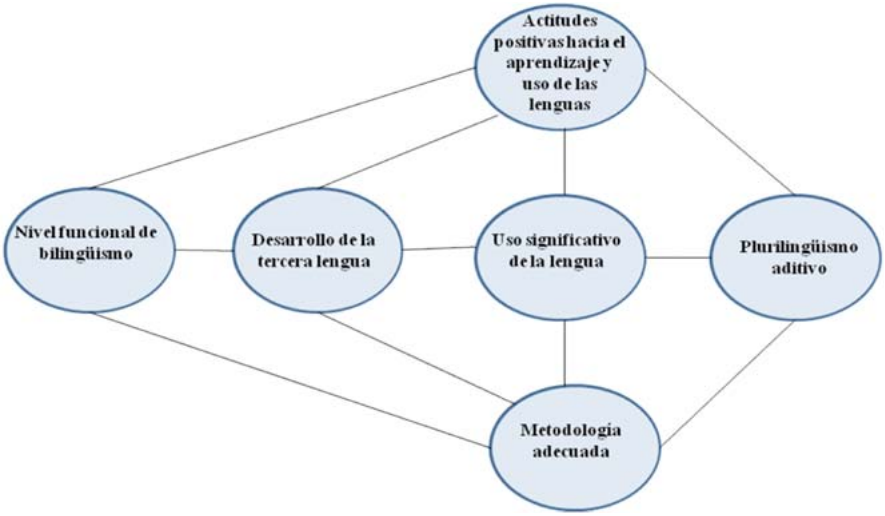
vo, se analizaron diferentes modos de entender la organización de un plan de formación plurilingüe y se optó por una perspectiva holística y no fraccionada del desarrollo de la competencia plurilingüe. Entendemos que la competencia plurilingüe no es la suma de competencias monolingües (Grosjean, 1989; 2008) y, que por lo tanto, la planificación no se debe hacer desde una perspectiva monolingüe del plurilingüismo. Partiendo de estas premisas se diseñó el primer marco general (Mondragon Unibertsitatea, 2000b; 2002) y se constató que cada una de las tres facultades de Mondragon Unibertsitatea debía desarrollar su propio plan de formación plurilingüe, ya que el punto de partida era distinto. En el caso de Huhezi, llevamos una década experimentando, evaluando y compartiendo dicho plan con los diferentes agentes que participan en el mismo. Esto nos ha servido para cuestionarnos e ir construyendo las bases teóricas que sustentan dicho plan de formación. El marco que presentamos a continuación es fruto de ese proceso.

1.1. **Bases del modelo**

Diversos estudios realizados en el País Vasco (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1998a; Sagasta, 2000) muestran que el nivel de bilingüismo de los escolares influye en la adquisición del tercer idioma. Es decir, cuanto mayor sea el nivel de bilingüismo que se posee, mejores resultados se obtienen en la tercera lengua. Según parece, los escolares que utilizan dos lenguas desarrollan ciertas competencias cognitivas y, en consecuencia, están mejor preparados para aprender una tercera lengua (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1998b; Thomas, 1988). Sin embargo, si el sujeto bilingüe posee un bajo nivel de alfabetización en una de las dos lenguas puede que ese beneficio no se manifieste. Por tanto, podemos afirmar que los procesos de lectoescritura cumplen una función determinante en el proceso de desarrollo de la competencia bilingüe, ya que son éstos los que garantizan la competencia académica (Cummins y Swain, 1986; Cummins, 1991). Así pues, cuando hablamos de alto nivel funcional de bilingüismo, queremos decir competencia comunicativa y competencia académica, tanto en euskera como en castellano.

Si bien el nivel de bilingüismo es una variable importante, como vemos en la figura 1, hemos seleccionado otros tres factores para promover el plurilingüismo aditivo: las actitudes, el uso significativo de las lenguas y la metodología.

Figura 1. **Factores que influyen en el desarrollo del plurilingüismo aditivo**



Se han realizado ya en el País Vasco diversos estudios a fin de analizar la influencia de las actitudes, y ha quedado de manifiesto que las actitudes que los estudiantes muestran con respecto a la lengua influyen en el uso, en el proceso de aprendizaje o en ambos factores (Arratibel, 1999; Espí, 1994; Larrañaga, 1995; Lasagabaster, 2001, 2003, 2007; Madariaga, 1994; Perales, 2001; Sagasta, 2000). Si, además, el estudiante es un futuro docente, es preciso trabajar las actitudes con respecto a las lenguas, ya que sus creencias y emociones con respecto a cada lengua se transmiten fácilmente en el aula. Se han realizado varios estudios sobre este tema, en otros contextos de lenguas en contacto: Cataluña, Galicia, Valencia, Bruselas, Frisia, Irlanda y Malta (Lasagabaster y Huguet, 2007). En dichos estudios se analiza el conocimiento, el uso y las actitudes hacia las dos lenguas del territorio y, asimismo, el conocimiento, uso y actitud hacia el inglés de los futuros enseñantes. Los resultados muestran que la introducción de la lengua autóctona en el sistema educativo ha derivado en una actitud más favorable hacia dicha lengua, sin embargo, no parece haber aumentado el uso de la misma; las actitudes hacia la lengua inglesa son favorables. En nuestro caso vemos la necesidad de trabajar motivaciones y actitudes no solamente con los futuros docentes sino también con el profesorado que participa en el proyecto educativo. Con relación al alumnado, organizamos talleres de manera integrada

en el currículum, donde intentamos impulsar la reflexión sobre el conocimiento, el uso y las actitudes lingüísticas hacia el euskara, el castellano y el inglés: ¿qué lenguas utilizo?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo me siento?, ¿qué relación mantengo con la lengua?, etc. A través de esos talleres, los alumnos elaboran su autobiografía lingüística. Asimismo compartimos con los alumnos el plan de educación lingüística y las bases teóricas que lo sustentan. Con el profesorado que participa en las materias no lingüísticas compartimos objetivos y retos.

En lo que respecta al uso, éste ha de ser significativo al objeto de facilitar el aprendizaje de la lengua, por lo tanto, las lenguas se han de utilizar para trabajar las áreas de conocimiento. Las áreas ofrecen un contexto donde la lectura y la producción de textos están dirigidas al desarrollo de conceptos y destrezas en el área en cuestión. Este uso significativo de la lengua no siempre se consigue en una clase de lengua ordinaria. Además, cuando la lengua se aprende sólo como objeto, la competencia que se fomenta es muy restringida y no resulta suficiente para promover el uso de la lengua (Genesee 1987; ISEI-IVEI 2004). Sin embargo, es preciso trabajar la metodología para integrar el aprendizaje de la lengua junto con el aprendizaje de un área de conocimiento, de tal modo que el estudiante adquiera simultáneamente la lengua y los contenidos de la materia correspondiente. Por tanto, la planificación por parte del enseñante ha de ser doble: por un lado, ha de diseñar los contenidos de la materia y, por otro lado, ha de analizar los contenidos lingüísticos de dicha materia (vocabulario, expresiones, estructuras sintácticas y características discursivas) lo que Snow, Met y Genesee (1989) han denominado la *dimensión materia* y la *dimensión lingüística*. A este respecto Laplante (2005) asevera que numerosos aprendizajes se negocian y se producen a través de la dimensión lingüística. Y éste es el módelo de aprendizaje de lenguas que estamos experimentando actualmente, tal y como lo describiremos en los siguientes apartados.

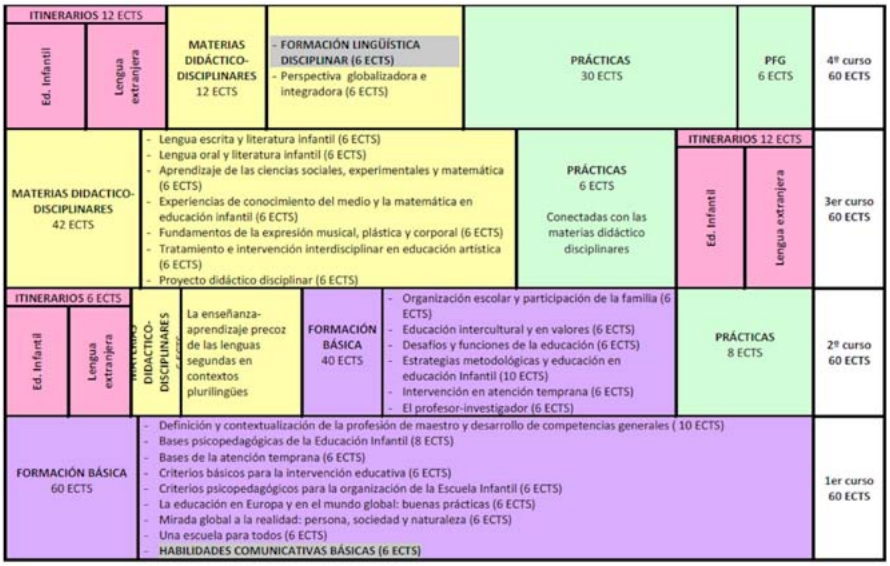
2. CÓMO SE ESTÁ CONFORMANDO EL CURRÍCULUM LINGÜÍSTICO

En primer lugar, recordemos cuáles son los protagonistas de nuestra formación: actualmente son estudiantes de universidad que deben acreditar un nivel C1 en euskera y castellano y un nivel B2 en inglés (Council of Europe, 2001). Además, en el futuro serán docentes, y por lo tanto, modelos lingüísticos de sus aprendices.

En relación a los niveles de acreditación, el Marco Común Europeo de Referencia (2001) establece que en el nivel C1 el alumno es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea, sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. En el nivel B2, el alumno es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas concretos como abstractos. Pueden relacionarse con hablantes nativos con naturalidad. Puede producir textos claros y detallados sobre temas generales, así como defender un punto de vista. Y son estos los niveles que esperamos nuestros alumnos puedan acreditar al finalizar los estudios de grado.

Los estudios de grado en Educación Infantil y Primaria no contemplan asignaturas específicas de lengua y hemos optado por potenciar su desarrollo a través de contenidos. A pesar de que no exista una materia específica de lengua, hemos creado dos materias que contemplan el desarrollo de las competencias comunicativas de manera integrada y explícita. En esas materias se pretende reflexionar y trabajar las competencias comunicativas y los criterios que han de regir los usos, la norma y las trasferencias entre lenguas. Y, teniendo en cuenta el recorrido de toda la carrera, dichas materias se han situado de forma estratégica: en el primer curso, para fijar los criterios de inicio y marcar las bases para todo el grado; y en el cuarto curso, para retomar lo aprendido, completarlo, afianzarlo y evaluarlo. Hemos dispuesto y organizado nuestras materias con arreglo a esa lógica. He aquí, por ejemplo, el mapa general del grado de Educación Infantil en el que se puede ver esa correlación de materias:

Figura 2. **Mapa general de Educación Infantil**



Ahora bien, pensamos que estas dos materias no garantizan el desarrollo de todas las competencias comunicativas y académicas que ha de adquirir nuestro alumnado, como aprendiz de hoy y docente de mañana. Para conseguir esos altos estándares que pretendemos, hemos visto la necesidad de organizar nuevas vías. Reivindicamos que el alumnado precisa una alta competencia de lengua en beneficio también de todas las demás áreas y, consecuentemente, que en todas ellas se deberían trabajar y evaluar las competencias comunicativas y académicas. No debemos olvidar que todas las materias se vehiculan, necesariamente, en y a través de una lengua, y que de la propia institución depende la importancia y el tratamiento que se le quiera dar.

Los docentes del departamento de Didáctica de las lenguas y de la literatura, dentro del marco del nuevo grado nos encaminamos hacia la consecución de ese objetivo globalizador. El primer paso en ese sentido consistió en identificar desde el principio dos cuestiones:

1. Qué materias se impartirán en inglés, ya que, siguiendo los criterios hasta ahora definidos, cada lengua necesita un contexto significativo y real para poder desarrollarse.

2. Qué competencias comunicativas y académicas concretas pueden desarrollarse en cada una de las materias. Desde el diseño se determinaron las actividades relacionadas con el desarrollo de las competencias comunicativas y académicas que se llevarían a cabo en cada materia: presentaciones orales, informes, debates, foros, lecturas, etc.

A partir de esas dos premisas se elaboró el currículum lingüístico. A modo ilustrativo explicaremos cómo se desarrollan las competencias comunicativas en euskera, castellano e inglés en el primer curso de grado.

3. EL CURRÍCULUM LINGÜÍSTICO EN LA PRÁCTICA

3.1. **Primera materia para las competencias en las tres lenguas: *Habilidades comunicativas (materia 1.4.)***

La materia denominada *Habilidades comunicativas* consta de 6 ECTS. En ella se abordan diferentes destrezas y contenidos relacionados con la lengua, y está impartida en euskera, castellano e inglés; es decir, integra las tres lenguas de nuestro proyecto lingüístico. Eso no significa que a las tres lenguas se les dedique el mismo tiempo ni la misma intensidad, ya que, son precisamente el euskera y el castellano las lenguas que mayor peso toman dentro de la materia[1]. De todas formas, son constantes las conexiones que se realizan entre las tres lenguas, de modo consciente y programado, y se subrayan tanto los recursos como las estrategias que pueden ser transferidas de una lengua a otra.

En cuanto a los contenidos que se han priorizado para integrar las competencias de euskera y castellano, se ha tomado en consideración el perfil profesional que los aprendices deberán lograr, para garantizar así el uso y aprendizaje significativo de la lengua. De tal modo que nuestros estudiantes trabajan la lengua al mismo tiempo que reflexionan a propósito de diversos temas relacionados con el uso de la lengua, ya que, tanto en su vida personal como profesional, deberán tomar decisiones –a veces, conscientemente; otras, de forma no consciente– concernientes a la lengua: gestión de registros (si deben comunicarse con determinado estudiante en euskera unificado o en dialecto),

[1] El conjunto del currículo también sigue un criterio lingüístico: 80% en euskera, 10% en castellano y 10% en inglés. Ese criterio permite que los estudiantes que acrediten todas las materias del grado reciban, junto con el título de grado, un certificado en el que se acreditará el nivel C1 alcanzado.

gestión de género (si deben dirigirse a una niña como *princesa* o a un niño como *campeón*), gestión de lenguas (si deben hablar con el aprendiz recién llegado en euskera desde el primer día o hacerlo en su primera lengua; en qué idioma se desarrollarán las reuniones/entrevistas con las familias), etc.

La materia pretende ofrecer criterios y un lugar de reflexión donde los futuros docentes se planteen dichas cuestiones y puedan debatir y decidir la alternativa más adecuada ante cada situación. Además, como ya hemos dicho, el trabajo de las habilidades comunicativas y académicas se hace de un modo contextualizado, ya que se concede a los contenidos un espacio en la materia, de forma que al estudiante le resulten significativos, tomando en cuenta las bases del aprendizaje basado en contenidos (Snow, Met y Genesse, 1989).

Asimismo, sabemos que la forma empírica de realización de las lenguas naturales es el texto, entendido como una producción verbal situada, oral o escrita, que se inscribe en un conjunto o en un género (Bronckart, 2004) y, por ello, analizados los perfiles académicos y profesionales de los aprendices, se han identificado diversos géneros de texto que los estudiantes deberán usar de forma adecuada como, por ejemplo, el informe, el artículo divulgativo o el artículo de opinión. Para ello, hemos diseñado Secuencias Didácticas siguiendo las propuestas de Dolz y Schnewly (1998). En dichas secuencias hemos incluido la norma del euskera y del castellano, y las hemos adecuado a las necesidades de los respectivos tipos de texto (informe académico, abstract/síntesis, artículo de opinión y exposición oral). Los tipos de textos trabajados en esta materia están relacionados con tareas que se proponen y se gestionan desde otras materias, lo que da muestra de la transversalidad de las competencias comunicativas y académicas y del trabajo en equipo llevado a cabo entre los tutores de las materias.

En esta materia el inglés abarca un tiempo limitado y está relacionada con otra materia del primer curso en la que el inglés es lengua vehicular y lengua objeto (la materia *Education in Europe and in the Global World. Good Practices*). Por eso, la materia *Habilidades comunicativas* ha establecido como objetivo principal con respecto al inglés incentivar la motivación, hacer sentir su necesidad y evaluar el nivel lingüístico inicial del alumnado. Se destina una de las nueve semanas que corresponden a la materia a la consecución de dichos objetivos. En esas sesiones el punto de partida consiste en identificar los puntos fuertes y débiles que los estudiantes tienen en la lengua extranjera y fijar los objetivos para el curso. Cada estudiante debe reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y su experiencia; con ello se pretende impulsar la motivación del estudiante, de tal manera que logremos

estimular su apego o simpatía hacia la lengua extranjera. Como afirma Van Lier: «*Language is part of other message systems that are tied up with our sensory systems, and all our memories, and all the stories we construct to create and nurture our identity*» (Van Lier, 2004: 1).

Debemos añadir que en el último curso de grado se imparte la materia *Formación Lingüística Disciplinar* en la que se profundizan aspectos relacionados con el perfil académico y profesional del futuro docente en euskera y castellano. El objetivo principal de esta materia es retomar los aspectos trabajados a lo largo del grado y afianzar-evaluar las capacidades estratégicas con respecto a la competencia comunicativa. Para ello se trabajan las exposiciones orales, el artículo científico y los criterios lingüísticos aplicables en la escuela y en el aula en el marco del Proyecto Lingüístico del Centro.

3.2. **La materia en inglés:** ***Education in Europe and in the Global World. Good Practices***

En general, digamos que la finalidad de esta materia es conocer y analizar diferentes sistemas educativos y dar cuenta de los sistemas de calidad en el ámbito académico. Más concretamente, deseamos dar a conocer a los estudiantes experiencias de diversos centros educativos de 0-18 años para compararlos con sistemas educativos de su entorno inmediato e identificar y analizar buenas prácticas. De hecho, vemos que es preciso reflexionar sobre las prácticas del aula, para que podamos mejorar la tarea del docente.

En lo que respecta a las competencias comunicativas y académicas, a lo largo de esta materia se retoman en lengua extranjera diversos tipos de texto trabajados en la materia *Habilidades comunicativas*: diversos aspectos tratados en el informe, la elaboración adecuada de la introducción y las conclusiones de un texto, la escritura adecuada y correcta de un texto completo, etc. Es decir, se fomentan las transferencias de aspectos tratados anteriormente en otras lenguas.

Es necesario aclarar que esta materia de primer curso no es la única que se imparte en inglés. En segundo curso se imparten sendas materias en inglés en los dos estudios de grado, para continuar desarrollando las competencias comunicativas y académicas.

En lo que respecta al grado de Enseñanza Primaria, la materia se denomina *La enseñanza-aprendizaje de lenguas por medio de contenidos curriculares en contextos de L2 lengua curricular*. Su objetivo principal es conocer los principios básicos de la enseñanza-aprendizaje mediante contenidos curriculares. El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en lengua extranjera, para poder incidir eficazmente en situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües y multiculturales. En efecto, debemos centrar nuestra atención en las estrategias precisas en contextos plurilingües y en otros contextos donde se imparte el currículum en la segunda lengua, para poder llevar a cabo su planificación y evaluación. Nos van a ser de gran ayuda, en ese sentido, las herramientas para la gestión de factores afectivos.

En lo que respecta al grado de Educación Infantil, se imparte una materia denominada *Enseñanza-aprendizaje precoz de segundas lenguas en contextos plurilingües*, mediante la cual pretendemos dar a conocer y activar estrategias de desarrollo de la empatía hacia los niños en situación de inmersión lingüística.

3.3. **Programa transversal de las competencias comunicativas y académicas**

Además de todos los contextos para utilizar la lengua y las propuestas expuestas hasta el momento, quedan todavía dos aspectos que merecen nuestra atención. Por una parte, queremos mostrar la manera de abordar el desarrollo de la competencia comunicativa oral fuera de los espacios de la materia *Habilidades comunicativas*, ya que la materia finaliza en el primer trimestre y el desarrollo de la competencia oral necesita una temporalización más extensa (Garro, Perez Lizarralde, Azpeitia e Irizar, 2012). Y por otra parte, el tratamiento que se les da a aquellos estudiantes que puedan presentar dificultades a la hora de conseguir unos niveles básicos necesarios para el logro del nivel requerido en sus estudios.

En cuanto al primer aspecto, debemos señalar que se realizan varios talleres tanto en otras materias como en espacios intermedios a lo largo de los trimestres reservados para trabajar las competencias transversales, entre ellas las comunicativas. Estos espacios se reservan especialmente para el desarrollo de las competencias orales, tales como la presentación pública o la entrevista.

Asimismo, se oferta un servicio de asesoramiento lingüístico dirigido a aquellos estudiantes que presentan un bajo nivel funcional en euskera, lo cual puede llevarles a tener dificultades en otras materias y a no conseguir el nivel suficiente requerido en la titulación de grado.

4. LA IMPORTANCIA DE LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE

Como hemos expuesto, se trata de un proceso de aprendizaje que se desarrolla mediante secuencias didácticas y se basa en la perspectiva comunicativa y en la enseñanza-aprendizaje a través de contenidos curriculares. Este planteamiento exige que el currículum esté centrado en el estudiante, y se adecúe a las necesidades requeridas por su perfil; ha de estimular sus motivaciones y, simultáneamente, le ha de presentar retos. Además, ha de plantear objetivos concretos y realizables, ha de priorizar metodologías activas y significativas, y ha de conjugar el trabajo individual con el trabajo en equipo.

Por lo tanto, resulta fundamental prestar atención a la intervención del docente universitario que debe diseñar el proceso pedagógico a largo plazo, y tener en cuenta aspectos de futuro: los objetivos que se quieren conseguir, las competencias que ha de desarrollar el estudiante y lo que ha de hacer para llegar a esas metas. De cualquier forma, también son importantes las determinaciones a corto plazo, muchas veces como consecuencia de las necesidades que surgen en el aula, con motivo de las modificaciones que debemos realizar. Y es fundamental un equilibrio entre esas dos proyecciones.

4.1. **Intervenciones relativas a las secuencias didácticas**

Existen unos principios comunes que se repiten en todas las secuencias: por ejemplo, los conocimientos previos del estudiante son la base para el inicio del proceso de aprendizaje, por lo tanto, hay que activarlos. Es primordial, igualmente, retomar lo que se ha trabajado en una secuencia anterior o en otra lengua (Sagasta y Sainz, 2006) y trabajarlo en profundidad. Por último, resulta imprescindible posibilitar la transferencia de una lengua a la otra de los procedimientos utilizados en las tareas y, asimismo, garantizar una evaluación coherente, mediante listas de control en lenguas diferentes. Para que estos principios sean efectivos es necesario que los tutores implicados actúen de forma coordinada y consciente (Carrasquillo y Rodríguez, 1996; Gibbons, 2002).

4.2. **Agrupación de alumnos**

Se parte del reconocimiento de que todos los alumnos poseen ya un nivel de competencia en la lengua a aprender. El agrupamiento de los alumnos se realiza teniendo en cuenta dos criterios principales: el nivel de competencia y la titulación que está realizando. De tal manera que se crean pequeños grupos heterogéneos atendiendo tanto a su nivel de competencia como a su titulación, grado en educación infantil o en educación primaria. En nuestra opinión, esa diversidad enriquece el propio proceso de aprendizaje: los estudiantes que tienen una competencia comunicativa más baja trabajan en el grupo con compañeros cuya competencia es mayor. Es decir, los grupos son heterogéneos porque creemos que se desarrolla un mayor nivel de aprendizaje en estos grupos y se benefician todos los miembros. Es necesario desarrollar en el alumno la conciencia de que su implicación es importante para el trabajo del grupo. Debe creer que lo que hace es útil y que está aprendiendo, y en este proceso le será fundamental la ayuda de los compañeros. Todo eso influirá en la motivación y en las actitudes, en la implicación del estudiante y en su participación. Para su logro se organizan proyectos cooperativos (Coelho, 2004). Toda la clase forma una sola comunidad y todo cuanto ocurra en ésta repercutirá en el proceso. Por ejemplo, en la materia *Education in Europe and in the Global World. Good Practices* la finalidad de la comunidad consiste en reflexionar sobre los sistemas educativos, y cada uno de los pequeños grupos de alumnos se convierte en experto en algún sistema educativo. Cada grupo ha de asumir unos compromisos para conformar el puzle. Al final, el éxito de cada grupo se fundamenta en el éxito de todo el grupo de clase y, además, ese proyecto cooperativo resulta muy útil para trabajar otras competencias transversales además de la comunicación eficaz tales como el trabajo en grupo y las estrategias para solucionar conflictos.

A lo largo del proceso de aprendizaje el rol del profesor consiste en encauzar dicho proceso y, cuando sea preciso, asesorar. De esta manera, el discurso del profesor se reduce y el estudiante o el grupo toma mayor protagonismo en el aula (Short, 1991). En lo que respecta a la lengua extranjera, en las experiencias en que se programen conjuntamente lengua y otros contenidos curriculares, los propios estudiantes deberán desarrollar diversas estrategias a lo largo de su proceso de aprendizaje: *«Today we know that we cannot wait until students develop English proficiency to teach them grade-level content-information. **They can and will learn, given appropriate instruction, support and assistance**. We need to recognize that as students*

learn English, they must also develop strategies to critically analyze and effectively learn» (Vogt y Echevarría, 2008:65).

4.3. **Reflexión metalingüística y práctica colaborativa entre alumnos**

Otra de las estrategias relacionadas con el proyecto cooperativo es la colaboración entre iguales con diferentes niveles de competencia. Esta estrategia se fomenta especialmente en las materias impartidas en lengua extranjera, donde la disparidad de competencia entre los aprendices es más acusada. Nos referimos a la tutoría entre iguales (Coelho, 2005; Gibbons, 2002; Short, 1991). Para garantizar que los alumnos asumen este rol es necesario que tomen conciencia de ello. Esta toma de conciencia, además, les beneficia en la formación como futuros maestros. Los estudiantes que se implican en esa dinámica asumen, con el tiempo, el rol de dinamizadores y utilizan estrategias comunicativas eficaces para animar a los estudiantes que poseen una menor competencia a que se integren en el grupo y participen. Es preciso detectar a esos estudiantes desde el comienzo y trabajar con ellos, para que tomen conciencia de su rol.

Por otra parte, hemos de fomentar la reflexión en el alumnado acerca de la enseñanza de lenguas y el proceso de aprendizaje (Van Lier, 2002). Es necesario implementar estrategias eficaces que les ayuden a desarrollar competencias comunicativas como, por ejemplo, que un grupo de estudiantes evalúe a otro mediante un cuestionario sobre un tema concreto, se corrijan y evalúen textos, evalúen los trabajos realizados por el grupo, etc. Queremos lograr, pues, que ellos asuman las observaciones y evaluaciones entre compañeros como una estrategia útil. Realizando sistemáticamente dichas evaluaciones entre iguales, se percatarán de que la actividad es funcional. Además, preparar actividades de evaluación tiene también su aspecto didáctico-pedagógico, ya que ayuda a estos futuros profesores a asumir el papel de docentes.

En lo relativo a las competencias comunicativas, no podemos obviar la importancia de la consideración metalingüística. El docente anima a sus estudiantes a que reflexionen acerca del vocabulario utilizado y de las estructuras discursivas. Tal como manifiesta Laplante (2005), a la hora de aprender una segunda lengua, puede resultar estimulante que el proceso de aprendizaje se base en un modelo proactivo para que los estudiantes tengan mayores opciones de identificar por sí mismos los aspectos referentes a la lengua.

Para finalizar, otro de los aspectos a recalcar es que el estudiante debe saber en todo momento qué está haciendo, por qué y para qué (Coelho, 2004; Short, 1991). Compartir la información con el estudiante es una primordial estrategia discursiva por parte del docente, que se ha de poner en práctica de manera sistemática. El docente debe garantizar que los estudiantes puedan reflexionar o cuestionar sistemáticamente el material que utilizan. De ese modo, por una parte, van desarrollando la competencia de aprender a aprender y, por otra, se va contextualizando lo que realizan y, así, perciben la utilidad que eso tendrá en su vida profesional y personal.

5. CONCLUSIONES Y RETOS

La conclusión fundamental que podemos extraer es que estamos en camino y que sentimos que aquella planificación lingüística que comenzamos a diseñar hace una década va adquiriendo cuerpo, se va puliendo y enriqueciendo. En este proceso de reflexión y mejora continua, estos son los retos que impulsan nuestro trabajo a partir de ahora:

- Vemos la necesidad de cambiar los prejuicios y creencias que nuestros estudiantes poseen acerca de trabajar las competencias comunicativas y académicas. Efectivamente, para la mayoría el cultivo de la lengua no va mucho más allá del aspecto gramatical y difícilmente comprenderían que están trabajando las competencias comunicativas y académicas para su trabajo cotidiano mediante la elaboración de textos y la pragmática lingüística. Es, pues, una de nuestras prioridades unificar el imaginario de nuestra didáctica lingüística, para consensuar no sólo las diferencias que tenemos con los estudiantes, sino también las que tenemos entre los docentes.

- Nos parece muy importante trabajar e impulsar las actitudes positivas que tienen los estudiantes con respecto a las lenguas, porque sabemos que eso tiene una gran repercusión en el proceso de aprendizaje (Sánchez Carrión, 1991). Actualmente realizamos un gran número de actividades de reflexión sobre el uso, el conocimiento y la motivación que tenemos –nosotros como institución y los estudiantes como jóvenes y futuros educadores– sobre las lenguas, pero, para que las reflexiones que realizan vayan siendo cada vez más profundas, para que nuestra relación con la lengua sea cada vez más consciente y coherente… hemos de diseñar un seguimiento sistemático.

- Hemos de aprovechar el hecho de que estamos diseñando nuevas titulaciones y materias, por lo que desearíamos fortalecer y sistematizar la unión entre las materias desde el principio, ya que, de igual manera que es preciso tener una alta competencia comunicativa y académica para obtener ciertos logros en esas materias, para conseguir una alta competencia comunicativa es fundamental el contexto significativo que ofrecen las materias.
- Es importante, como ya hemos dicho, la relación de contenidos intramateria y entre-materias, pero no es menos importante la relación entre los docentes que ejercemos de tutores: tanto para lograr la coordinación y la coherencia deseada entre los tutores de la materia, respecto a cómo trabajar y lograr la participación y concienciación de los tutores de las otras materias. Tal como manifestábamos al referirnos al trabajo en equipo y trabajo cooperativo de los estudiantes, el trabajo en equipo y cooperación entre los docentes son imprescindibles para que avance una planificación como ésta.
- El hecho de que las competencias comunicativas sean transversales exige que los docentes de otras materias puedan evaluar dichas competencias, por lo cual, es fundamental que se lleven a cabo sesiones de formación con todo el claustro, al objeto de debatir, negociar y consensuar criterios para la evaluación de dichas competencias.
- Para finalizar, se plantea un proceso de investigación en torno a tres ejes: por un lado, queremos observar la intervención del docente, para conocer la repercusión que tiene en el proceso de aprendizaje de contenidos y lengua; por otro lado, nos cuestionamos la efectividad y la metodología para una doble programación de contenidos y lengua; por último, queremos conocer las competencias y el modo de adquisición por parte de los estudiantes desde que comienzan en el primer curso hasta que finalizan en el cuarto, y qué mecanismos se transfieren de una lengua a otra. Para poder responder a estas cuestiones se están registrando en video algunas sesiones de aula y las producciones orales de los alumnos, y se están recogiendo y catalogando los dispositivos didácticos y producciones escritas de los alumnos. De esta forma podremos evaluar la efectividad del sistema que estamos construyendo.

REFERENCIAS

Arratibel, N. (1999). *Helduen euskalduntzean eragiten duten prosezu psikosozialak: motibazioaren errola*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal. Textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Carrasquillo, A.L.; Rodriguez, V. (1995). *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (1992). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Coelho, E. (2004). *Adding English: a guide to teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pippin English.

Coelho, E. (2005). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. Barcelona: Horsori.

Council of Europe (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.Cummins, J.; Swain, M. (1986). *Bilingual education*. Essex: Longman Group.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. En E. Bialystok (ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dolz, J.; Schnewly, B. (1998). *Pour un enseignement de l´oral: Initiation aux genres formels à l´école*. Paris: ESF.

Espí, M. J. (1994). "Adquisición de segundas lenguas en la escuela. El papel de lo psicosocial". En I. Idiazabal y A. Kaifer. Eds. *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*. Colección Tesis Doctorales. Instituto Vasco de Administración propia.

Garro, E.; Perez Lizarralde, K.; Azpeitia, A.; Irizar, A. (2012). Jendaurreko ahozko aurkezpenen lanketa unibertsitatean sekuentzia didaktiko eta praktika gogoetatsuaren bidez. *Ikastaria*, 18, 195-219.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of Inmersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language/Scaffolding Learning. Teaching Second Language Leraners in the Mainstream Classroom*. Porstmuth, NH: Heinneman.

Grosjean, F. (1989). «Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person», *Brain and Language*, 36, 3-15.

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

ISEI-IVEI (2004). *Las lenguas y su aprendizaje en el sistema educativo vasco. Educación Primaria*. Bilbao: ISEI-IVEI.

Laplante, B. (2005). Aprendre a parlar ciènces en la immersió: implicacions en les altres matèries (Apprendre à parler sciences en immersion: implications pour les autres matières). *Immersiò Lingüística*, 7, 8-20.

Larrañaga, N. (1995). *Euskararekiko jarrerak eta jokabideak*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Lasagabaster, D. (1998a). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Tesi Doktoralen Saila. Euskal Herriko Unibertsitatea. Ingeles eta Aleman Filologiaren Departamentua.

Lasagabaster, D. (1998b) The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1 (2), 119-133.

Lasagabaster, D. (2001). «University students´attitudes towards English as an L3». En J. Cenoz, Hufeisen y U. Jessner (eds) *Looking beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg Verlag. 43-50.

Lasagabaster, D. (2003). *Trilinguismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.

Lasagabaster, D. (2007). «Language use and language attitudes in the Basque Country». En Lasagabaster, D. y Huguet, A. Eds. *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters. 65-89.

Lasagabaster, D.; Huguet, A. [Eds.] (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language use and attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.

Madariaga, J. (1994). «El papel de las actitudes en la educación bilingüe. Estudio comparativo realizado segun los modelos A y D». En I. Idiazabal y A. Kaifer Eds. *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*. Colección Tesis Doctorales. Instituto Vasco de Administración propia.

Mondragon Unibertsitatea (2000a). *Mendeberri proiektua Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean: H.H.ko irakaslearen profil profesionala*. Mondragon: Mondragon Unibertsitatea.

Mondragon Unibertsitatea (2000b). *Eleaniztasuna*. Mondragon: Mondragon Unibertsitatea.

Mondragon unibertsitatea (2002). *HUHEZIko hizkuntza proiektu eleanitza*. Mondragon Unibertsitatea.

Perales, J. (2001). Gainbegirada bat hizkuntza jarrerei Euskal Herrian. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 40, 89-110.

Sagasta, M.P. (2000). *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de Inmersión*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibertsitatea.

Sagasta, P.; Sainz, M. (2006). Gure ikastetxean hezkuntza-proiektu eleanitza eraiki nahi dugu: lagungarri izan daitezkeen hainbat aldagarri. *Jakingarriak 57*, 56-61.

Sanchez Carrión, J.M. (Txepetx) (1991). *Un futuro para nuestro pasado*. Donostia.

Short, D.J. (1991). *How to integrate language and content instruction. A training manual*. Center for Applied Linguistics: Washington.

Snow, A.M., Met, M., Genesee, F. (1989). «A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language instruction». *TESOL Quartely,* 23, 201-217.

Thomas, J. (1988) The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-246.

Van Lier, L. (2002). La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas. En Cots, J.M. y Nussbaum, L. (Eds.), *Pensar en lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston. Dordrecht: Kluwer Academy Press.

Vogt, M. y Echevarría, J. (2008). *99 Ideas and Activities for Teaching English Learners with the SIOP Model*. Boston: Allyn & Bacon.

Didáctica de la lengua oral y formación continua del profesorado. Una experiencia desde la práctica reflexiva

Arantza Ozaeta & Matilde Sainz Osinaga
Mondragon Unibertsitatea/Universidad Mondragón

El trabajo[2] que presentamos se inscribe en un único proyecto cuyo objetivo es doble: por un lado abarca un programa de formación continua del profesorado y, por otro, una investigación. Ambos ejes giran en torno a una problemática muy presente en la escuela vasca, concretamente, el de la didáctica de la lengua oral. Dicho proyecto tiene su origen en una propuesta del Gobierno Vasco en el año 2006 para realizar un proyecto piloto sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en el que estuviera implicado todo el profesorado del claustro de una escuela[3], con el último propósito de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado. Desarrollar esta competencia resulta estratégica en contextos de lengua minoritaria como es el euskara, cuya presencia social es baja en diversos contextos y se demanda a la escuela dotar a los alumnos[4] con un *corpus* que les lleve a desarrollar el currículo escolar con éxito así como aprender a desenvolverse en contextos sociales variados. Para el logro de este objetivo es necesario tener en cuenta estudios realizados sobre el aprendizaje de la lengua minoritaria en la escuela (Sagasta y Sainz, 2003) que muestran que para alcanzar competencias similares en las distintas lenguas es necesario partir de un currículo plurilingüe planteado desde el tratamiento central de la lengua minoritaria. Por eso, tal y como veremos, los enseñantes de la escuela en la que se ha desarrolla-

[2] Este proyecto de investigación ha sido realizado gracias a las ayudas HU2007-24 y EDU-2008-0567/EDUC.

[3] Queremos agradecer a todo el claustro de la escuela Kurtzebarri, y especialmente a las seis maestras que se prestaron para grabar sus sesiones en videocámara, por su participación e implicación en el proyecto. Agradecemos también a los alumnos la buena acogida que nos han brindado en las sesiones de clase a las que hemos asistido.

[4] En adelante usamos el masculino genérico para designar a mujeres y hombres.

do la formación no sólo asumen compromisos respecto a la lengua misma, sino que demandan el trabajo integrado en este caso de matemática y lengua oral.

El proyecto se desarrolla en la escuela pública Kurtzebarri, ubicada en Aretxabaleta (Guipúzcoa) y comprometida con la innovación desde sus comienzos. La escuela se situa en un contexto sociolingüístico donde el 65% de la población es vascoparlante y el 50% de los alumnos de la escuela realizan el currículo en la L2 euskara. La formación del profesorado se realiza con todo el claustro (38 profesores), durante un período de tres cursos escolares (2006-2007, 2007-2008, 2008-2009) dentro del programa formativo IRALE.

Dentro de este contexto, el grupo MIKER al que pertenecemos se propone, por un lado, que la formación y la investigación que sobre la formación desarrollaremos sea en un contexto natural de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, se hace necesario indagar la práctica y la «realidad» del aula respecto a la didáctica de la lengua oral, dada la escasa información que sobre el trabajo en el aula teníamos: ¿Qué saberes movilizan los profesores para la didáctica del oral?, ¿qué trabajo se realiza con los géneros orales? (Dolz y Schnewly 1998), ¿cómo se aborda la interacción didáctica?, hay verdadera «articulación» entre didácticas partiendo del texto? (Bronckart, 1997). Por otro lado, y respecto a la manera de abordar la formación del profesorado, optamos por la metodología de la práctica reflexiva (Lieberman 1988, Korthagen 2001, Esteve 2007, Esteve y Carandell 2009). El objetivo de nuestro doble enfoque es claro: tratar de mejorar la práctica docente del profesorado y, en consecuencia, la incidencia de la acción educativa en el alumnado.

En este artículo que presentamos nos centraremos únicamente en el plan de formación desplegado durante el proceso formativo, y haremos especial hincapié en: a) el diagnóstico inicial o punto de partida de dicho plan de formación, y, b) la fase final o reflexiones, aprendizajes y compromisos asumidos por el claustro en relación a las estrategias interactivas del enseñante que favorecen el desarrollo de la lengua oral en los alumnos. En cuanto a la investigación llevada a cabo en el seno del proyecto, parte de los resultados se encuentran en la bibliografía (Sainz y Perez-Lizarralde (2008); Garro y Perez-Lizarralde (2009); Sainz, Garro, Ozaeta, Perez-Lizarralde y Egizabal (2009); Sainz, Ozaeta y Garro (2009); Garro, Sainz, Perez-Lizarrade, Ozaeta y Egizabal (2009); Sainz, Ozaeta, Garro, Perez-Lizarralde y Eguizabal (2010); Sainz Osinaga (2010a, 2010b).

1. ANTECEDENTES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La finalidad última de cualquier actividad de formación del profesorado sería incidir en los procesos de enseñanza que se producen en las aulas para aumentar la eficacia de la acción docente en el aprendizaje de los alumnos (Esteve y Carandell, 2009). En este sentido, son muchas, tal y como señala Bronckart las iniciativas que desde la instauración de las escuelas públicas y obligatorias a finales del siglo XIX se han llevado a cabo para reformar y/o renovar los sistemas de enseñanza con miras a renovar o incrementar la calidad de la educación formal y de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en ella, o, para «adaptar la escuela a las evoluciones sociales y económicas y a los nuevos conocimientos científicos» (Bronckart, 2007). Con todo, sabemos que muchas veces se llevan a cabo programas de formación de profesorado que no cumplen de manera satisfactoria ese objetivo, y que los resultados obtenidos no son ni consistentes ni duraderos en el devenir cotidiano de las aulas.

A lo largo de la historia de la formación del profesorado, esta actividad se ha contemplado de diversas maneras. Así, se ha planteando como transmisión de conocimientos declarativos provenientes de disciplinas teóricas sobre las cuales el profesorado no ha sabido implementar una práctica real aplicada al aula. Por el contrario la experiencia muestra que las preguntas de los profesores no provienen, muchas veces, de un saber externo («de arriba abajo»), sino de los profesores mismos –extraídos de su actividad como docentes– y de los procesos reales del aula («de abajo a arriba») (Esteve, 2007).

Otras veces la visión de la formación se ha basado en un recetario listo para usar o consumir, consistente en «buenas prácticas» o un modelo praxeológico exportable a todo contexto, que tampoco ayudan al profesor a desarrollar una visión profunda y crítica de su metodología didáctica en un mundo en construcción permanente. En esta perspectiva situamos también los programas formativos que simplifican la labor del enseñante y aseguran el éxito en la intervención bajo el lema «hazlo de esta manera y tendrás éxito en tu labor de enseñante» (Schneuwly, 2009). Otras tantas veces se ha confiado en enfoques espontaneístas y activistas (*«A enseñar se aprende enseñando»*) (Porlán et al., 2001) que han desprofesionalizado al profesor puesto que le han privado de una visión compleja, crítica y constructiva de las múltiples interacciones que concurren en el aula.

Se han acometido asimismo planes de formación que no han tenido en cuenta el propio profesor, dado que los cambios han provenido de la meto-

dología educativa, del rediseño de los currículos, del cambio de libros de texto, de la incorporación de las nuevas tecnologías, pero sin contar con el profesor (Fullan, 1993).

Es por ello que para que la formación sea efectiva es necesario tener en cuenta algunos aspectos, entre otros: a) reconocer al enseñante como una persona con conocimientos sobre la experiencia didáctica y capaz de reflexionar sobre su actividad (Coail, 2008); b) aprovechar los conocimientos experienciales del enseñante para relacionarlos con los saberes científicos que conocemos (los conocimientos expertos); c) crear situaciones, con la ayuda de dispositivos diversos, que ayuden al enseñante en formación a evidenciar las tensiones entre el currículo y la intervención en la clase, y, d) tener en cuenta que la formación en grupos estables dentro de la institución escolar (grupo de enseñantes de la misma disciplina de un centro; colectivo de profesores del mismo centro, etc.) son más significativos y eficaces, ya que dan sentido al Proyecto de Centro y los enseñantes se sienten identificados con el sentido de la formación.

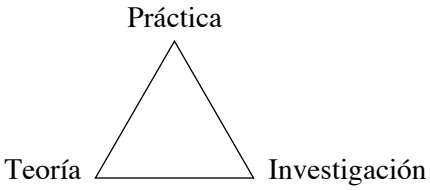
2. EL APRENDIZAJE REFLEXIVO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación de profesorado ha de partir, por lo tanto, no de los modelos teóricos sino de los conocimientos experienciales del profesor. Para ello, al profesor, se le concede *de facto* un conocimiento y un bagaje: el de su propia experiencia docente. Será precisamente esa experiencia, fruto de la práctica, la que será puesta de manifiesto para ser analizada, categorizada y sometida a toma de conciencia, a revisión crítica y también a desarrollo y teorización.

Este método de abordar la formación del profesorado se sustenta en el *aprendizaje reflexivo*, el cual sitúa al sujeto y su práctica en el centro de su propio proceso. Por eso el punto de partida de este modelo formativo es siempre la persona y su «acción» habitual, Schön (1983).

El punto de partida es la toma de conciencia personal sobre su actividad: tomar distancia en la práctica de cada uno y discriminar lo que emana de las prácticas sociales históricas de esa disciplina, y preguntarse cuestiones como: *dónde* se sitúa cada uno, el *qué,* el *cuándo,* el *cómo*, el *porqué*... El profesor ha de realizar un trabajo personal reflexivo y autocrítico para abordar este tipo de formación. Y más allá, se ha de triangular un proceso en el

que se combinen la realidad docente, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula, tal y como señala van Lier.



(van Lier, 1996)

En este modelo sustentado por la propia práctica docente, es especialmente relevante la reflexión sobre lo observado en ésta, y la necesidad de identificar y relacionar los problemas prácticos de la enseñanza con los contenidos teóricos de la disciplina en particular, puesto que toda práctica obedece más o menos explícitamente a una teoría. La relación entre teoría y práctica no se plantea en términos jerárquicos, sino dialécticos (Porlán y Martín, 1991).

En cuanto a la investigación, recae mayoritariamente en el profesor, dicho de otro modo, en uno de los actores del proceso de enseñanza. Se trata de combinar la práctica docente con la investigación en el aula, y que ambas actividades tengan la máxima conexión entre ellas. El desarrollo de los nuevos modos de actuar que necesariamente deriven de la reflexión serán los propósitos que se llevan a la investigación en un ciclo recursivo, tal y como veremos a continuación.

Se consigue así un modelo de profesional más autónomo, más centrado en la realidad de su propia aula que le lleva a adecuarse mejor a la realidad en continuo devenir.

3. ETAPAS DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Puesto que nos plateamos realizar una formación del profesorado basada en la práctica reflexiva, surge la pregunta de ¿cómo conseguir en la formación permanente una vinculación entre la propia experiencia, la práctica docente y el conocimiento científico vinculado a la misma? Como hemos señalado ya, partir de las experiencias puede ser una forma viable para ayudar a integrar nociones teóricas en la práctica del profesor. Sin embargo este

enfoque no garantiza el éxito en su totalidad. Es necesario hacerlo de una forma estructurada, planificada y supervisada. Asimismo, se debe garantizar la alternancia entre la acción y la reflexión. Representamos el modelo de práctica reflexiva según Esteve y Carandell (2009), que resume en tres los clásicos cinco pasos de Korthagen (2001).

Esteve y Carandell, 2009:52

Describimos brevemente estas fases: la fase 1 es la fase de la acción o de la práctica. En la fase 2 el docente reflexiona sobre su práctica o un aspecto concreto de su práctica y toma conciencia del aspecto que quiere someter a revisión (t minúscula). Lo somete a revisión crítica y confrontación con otras miradas, perspectivas y maneras de hacer: bien con la mirada entre iguales y asimismo con el saber teórico o T mayúscula. En la fase 3, el docente pone en práctica el conocimiento desarrollado. El ciclo se repite y no ha de obviarse la forma circular del mismo, que implica que durante el proceso hay muchas idas y venidas de una fase a otra, y que indica asimismo su naturaleza recursiva.

4. LOS OBJETIVOS DE FORMACIÓN DESARROLLADOS POR EL EQUIPO

La práctica reflexiva es una metodología aplicable a multitud de contextos u objetos. En nuestro caso el objetivo ha sido llevar a los profesores del claustro a la observación y reflexión sobre su actividad con la intención de teorizar sobre ella y articularla con la perspectiva teórica para volver otra vez a la práctica. En este trabajo este ciclo de teoría con t minúcula-teoria con T mayúscula-rediseño de la práctica se ha realizado sobre el objeto de la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, contemplada ésta desde tres ángulos distintos y complementarios: trabajo de la lengua oral en cuanto objeto en sí mismo (diseño e implementación de secuencias didácticas planificadas), interacción didáctica (profesor-alumno(s), alumno-alumno) y enseñanza de lengua por medio de contenido curricular. Se han desarrollado instrumentos de autoanálisis y heteroanálisis de la práctica pedagógica respecto al trabajo con lengua oral. El objetivo de la formación ha sido hacer el oral programático, dentro del centro y el aula, para así mostrarlo visible y explícito a los ojos de los alumnos.

5. CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR DONDE SE REALIZA LA FORMACIÓN

Se trata de la escuela pública Kurtzebarri ubicada en una población de Guipúzcoa situada en la comarca del Alto Deba. Esta escuela después de grandes transformaciones decidió ya en el curso 1979-80 impartir en el modelo D (la escolaridad en euskara excepto las lenguas: español e inglés). Por lo tanto, en la actualidad, todos los alumnos, independientemente de cuál sea su lengua familiar, están escolarizados en euskara y por consiguiente realizan el currículum en esta lengua. Atendiendo a los datos sociolingüísticos que poseemos (Urrutia, 2001) el %65 de esta población es vascoparlante, el 10,8% bilingüe pasivo, y el 24,2% restante castellanoparlante. Tomando como referencia la lengua familiar de los alumnos de esta escuela, aproximadamente el 50% estudia en su lengua familiar y el otro 50% en la L2, euskara. Esta decisión ha llevado a la escuela a realizar diversas transformaciones metodológicas y organizativas.

Se trata de una escuela reconocida en su entorno y en la Administración Autonómica por su gran sentimiento identitario y su carácter innovador. En su proceso de transformaciones ha servido de modelo a otras escuelas. Los enseñantes, en su compromiso con la innovación y la transferencia de cono-

cimientos, poseen publicaciones en las que describen el proceso realizado (Sainz, Etxebarria y Etxabe, 1998; Profesores y profesoras de Kurtzebarri Eskola, 1997). Cabe señalar que la publicación de los proyectos escolares en revistas científicas no es una práctica habitual en el contexto en el que la escuela está ubicada.

Respecto a la dimensión de la escuela, en el curso 2008-2009 trabajan en ella 38 enseñantes que se encargan de la educación de 368 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 11 grupos de Educación Infantil y 13 de Educación Primaria.

Los motivos que llevaron al grupo externo de apoyo de la universidad a elegir este centro para la formación no es fruto de la casualidad, la Facultad del equipo de investigación, HUHEZI (Mondragon Unibertsitatea), ha colaborado en diversas ocasiones con esta escuela en proyectos de innovación y la respuesta ha sido siempre muy satisfactoria para ambos colectivos.

6. AGENTES PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Debido a que se trata de una formación *ad hoc,* y por lo tanto compleja, distinguimos las siguientes agrupaciones e instrumentos de formación reflexiva:

– *El claustro de profesores* de la Escuela Kurtzebarri, en total 38 enseñantes, en su mayoría tutores de Educación Infantil y Primaria. Este colectivo participa con mayor implicación en los siguientes momentos de la formación: a) diagnóstico inicial sobre el trabajo real de los profesores en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral; b) reflexión en torno a las estrategias de interacción del profesorado y diagnóstico sobre el desempeño del alumnado; c) construcción de una secuencia didáctica (SD), cada uno en su ciclo de enseñanza; d) reflexión por ciclos acerca de la actividad de la maestra que ha sido grabada en cada ciclo, en grupos, una vez visionado el vídeo grabado de la sesión de clase en la que se ponía en marcha la SD y leída su transcripción y e) toma de decisiones y definición de compromisos que se asumen para trabajar la lengua oral en cada ciclo; presentación de éstos ante el claustro de profesores.

– *Las seis maestras* que se ofrecen voluntarias, en las dos etapas formativas desarrolladas, para llevar a la práctica la SD, grabar las sesiones de clase y posterior reflexión sobre su actividad en el aula: dos maes-

tras de Educación Infantil y cuatro de Educación Primaria (dos representantes de 1º, 2º, 3º, 4º curso y otras dos representantes de 5º y 6º curso).

– *El grupo de formadores externos* de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI), formado por 5 personas.
– *Los alumnos de las seis aulas distintas (tres en cada etapa de formación)* en las que se llevaron a cabo las SD: dos aulas de Educación Infantil (4 años), dos de 1º y 2º curso, y dos de 5º y 6º curso. En todas ellas participaron todos los alumnos del grupo y se desarrolló como una actividad «habitual» de clase.
– *Las producciones del alumnado*: a) producciones dialogales que se refieren a la interacción maestra-alumno en diferentes talleres; b) producciones monologales de géneros de texto (descripción de acciones, reglas de juego y texto contrapublicitario); c) interacción entre maestra-alumno en la clase de matemáticas (en la segunda etapa de formación).
– *Las SD y su proceso de construcción*: la SD (Dolz y Schneuwly, 1997, 1998) es la metodología que se eligió para el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología era ya conocida para las maestras lo cual facilitó la fase del diseño. A pesar de ello se consideró necesaria una fase previa de formación en la que todos los participantes consensuaran los principios metodológicos que debía tener una SD. Para este fin, se llevaron a cabo varias sesiones de formación participativa en las que se redactó un documento que recogía los principios de la SD. Para la segunda etapa formativa se introdujeron dos novedades en el diseño de las clases: a) se consideró interesante articular dos disciplinas curriculares en la misma secuencia de enseñanza, de tal manera que se eligieron para ello la lengua oral y las matemáticas, y, b) todas las SD presentaban un apartado añadido en el que se explicitan las estrategias del enseñante con el objeto de potenciar en el alumno el uso de la lengua oral. Estas estrategias emanan de los compromisos asumidos por el profesorado al final de la primera etapa formativa (ver punto 9.2. de este trabajo).

7. DESARROLLO DEL PROCESO

El programa de formación abarca tres cursos escolares, agrupados en dos etapas (una de dos años entre 2006-2008, y otra de uno entre 2008-2009). En nuestra descripción y análisis diferenciamos y relacionamos las

dos etapas formativas[5]. Respecto al proceso de formación, los formadores externos, en las dos etapas, presentaron al centro escolar la propuesta del proyecto y, después de reuniones con el claustro, se llegó a un acuerdo en los programas de acción. Dicho programas se recogieron en sendos documentos que han guiado el proceso formativo.

7.1. **Primera etapa formativa**

Los formadores externos propusieron a la dirección del centro la participación en un proyecto de formación reflexiva y el equipo de dirección consideró oportuno reunir el claustro; una vez tomada la decisión de participar de forma activa en dicha formación, se concretó de la manera que exponemos a continuación. La escuela, por su parte, asumió involucrarse en un programa de formación reflexiva del profesorado sobre la enseñanza de la lengua oral.

Para la consecución de este objetivo general se concreta la siguiente hoja de ruta:

a) Partir de la experiencia del profesorado, para lo cual es necesario que los profesores reflexionen sobre lo que ya realizan. Esta opción les parece novedosa dado que les proporciona la asunción del rol de profesor-investigador.

b) Este trabajo es asumido por el colectivo como Proyecto de Centro, por lo tanto es necesaria la participación de todo el profesorado.

c) Los principios metodológicos asumidos por el profesorado serán los de la SD. La formación se llevará a cabo mediante la reflexión sobre las actividades del profesorado y de los alumnos grabadas en vídeo durante la implementación de la SD.

d) Tanto las grabaciones como el proceso de reflexión se realizarán mediante el acompañamiento de los formadores externos.

e) El trabajo comprende varias acciones: diseñar la práctica (la SD), implementarla en clase, realizar las grabaciones y las transcripciones, realizar la reflexión sobre el visionado del vídeo (cada profesor individualmente y posteriormente todo el grupo de profesores del mismo nivel), sacar las conclusiones y tomar las decisiones conjun-

[5] A lo largo del documento nos referimos a estas etapas como primera y segunda etapa formativa.

tas respecto a las transformaciones que se perciben como susceptibles de cambio.

Acciones que se desarrollan

Describimos a continuación las acciones que, después de la construcción conjunta del programa, se desarrollaron y su descripción:

1) *Primer diagnóstico del centro*. Por medio de este análisis pretendemos la aproximación a lo que se considera enseñar y aprender los usos orales en la escuela, cuándo y cómo se realizan, etc. Para ello se utilizó «el diario del profesor». Gracias a la información que los profesores recogieron en sus diarios se realizó el primer diagnóstico del centro sobre: a) las acciones que llevaban a la práctica los profesores, b) las creencias que se inferían sobre la lengua oral, y, c) su proceso de enseñanza y de aprendizaje que subyacían en dichas actividades. Detallamos en el punto 9.1. los resultados de dicho diagnóstico.
2) *Sesiones de formación*. En la primera sesión se reflexionó conjuntamente sobre la lengua oral, sus formas, características y usos partiendo de la información recogida en los diarios del profesorado. *A posteriori* se llevaron a cabo una serie de sesiones partiendo precisamente de las necesidades detectadas por los propios enseñantes, entre otras: caracterizar lengua oral vs. lengua escrita, modalidades del oral, tipos de género, aspectos emocionales que intervienen en la comunicación oral, interacción didáctica, trabajo conjunto de contenido curricular y lengua, ámbitos de la escuela que abarca la lengua oral, etc. Todas estas sesiones teóricas fueron realizadas por los formadores externos y siempre atendiendo a las necesidades que surgían *ad hoc* a partir de la práctica y reflexión sobre ésta.
3) *Construcción de las SD* y su implementación en la clase. Se decidió construir tres SD, una por cada ciclo (una de Educación Infantil y dos de Educación Primaria). Para ello contaron con la ayuda del equipo formador. Posteriormente tres maestras las llevaron a la clase y son estas tres aulas las que se grabaron en vídeo. Suman un total de 10 sesiones de una hora de duración por grupo, es decir, 30 horas de clase.
4) *Reflexión de las maestras* que llevaron a la clase la SD y transformaciones de mejora. Para ello se utilizó la metodología de *«entrevista abierta»*, en la que la maestra se enfrentaba a su actividad siguiendo

un guión abierto. Esta confrontación comprende dos pasos: a) la maestra con la ayuda del vídeo y su transcripción y del guión de preguntas realiza una reflexión individual por escrito; b) mediante una entrevista con los formadores externos, la maestra reflexiona sobre su actividad en la clase.

5) *Reflexión conjunta de las maestras por ciclos*. En esta fase cada maestra protagonista comparte con los profesores de su ciclo las reflexiones sobre su actividad y la de sus alumnos y se extraen conclusiones conjuntas.
6) *Reflexión del claustro y propuestas concretas de acción y mejora*. El profesorado extrae de todas las reflexiones realizadas algunos principios a tener en cuenta sobre la actividad del enseñante. Estos principios se asumen a modo de compromisos de acción para ser integrados en la propia actividad en el aula. Queremos resaltar la importancia que tiene el trabajo conjunto de todo el claustro de una escuela, y, más si cabe, la asunción por el grupo de unos principios concretos que afectan a la manera de concebir la interacción del enseñante con los alumnos. Remarcamos este hecho debido a las dificultades que ello entraña pero también a las mejoras que pueden deducirse de este logro.

Una vez realizado el diseño del proyecto entre las dos instituciones (la Escuela y la Universidad) se procedió a definir un contrato en el que se recogen los compromisos que cada parte asume. El contrato se diseñó en una tabla de doble entrada en la que se describen los compromisos asumidos por cada institución.

7.2. **Segunda etapa formativa**

La segunda etapa formativa surge de la demanda de la propia escuela. En esta etapa se introdujeron dos elementos nuevos: a) los profesores asumieron y llevaron a la práctica los compromisos adoptados en la primera etapa de formación acerca de las estrategias del enseñante, y, b) asumieron la articulación de las matemáticas y la lengua oral en la misma SD de aprendizaje; es decir, la formación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral por medio de áreas curriculares, en este caso de las matemáticas.

Para conseguir estos objetivos se concretan los siguientes compromisos:

a) Al igual que en la etapa anterior se considera necesario que el profesorado reflexione sobre lo que ya realiza en la clase de matemáticas.

b) Este trabajo, al igual que en la etapa anterior, se asume como Proyecto de Centro, por lo tanto es necesaria la participación de todo el profesorado. Esto implica asimismo el seguimiento de los compromisos asumidos al final de la etapa formativa anterior.

c) En este caso se decide que la unidad didáctica sea más reducida que las de la etapa anterior y se diseñan seis sesiones de clase (dos por cada nivel). Se graban un total de 6 horas de clase.

Las siguientes etapas se llevan a cabo de la misma manera que en la primera etapa formativa.

Describimos a continuación las acciones que se desarrollaron y su descripción:

1) *Sesiones de formación*. Se reflexiona sobre la lengua de las matemáticas, sus formas, características y sus usos.

2) *Construcción de las sesiones de clase de matemáticas* y su implementación en la clase. Las tres maestras llevaron al aula la programación diseñada y son estas seis sesiones las que se grabaron en vídeo.

3) *Reflexión de las tres maestras* y las transformaciones de mejora. Para ello se utilizó la metodología de *«entrevista abierta»*, al igual que en el plan de formación anterior. Las fases 4 y 5 de este plan son similares a las descritas en la primera etapa formativa

8. DESCRIPCIÓN DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Resumimos en la siguiente tabla las programaciones que se han llevado a la práctica en cada etapa formativa y que han servido de base para el análisis reflexivo y, en definitiva, para la mejora en la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la escuela.

1ª Etapa formativa (2006-2008): La lengua oral en la escuela		
Educación Infantil (5 años)	**3º curso de Educación Primaria**	**6º curso de Educación Primaria**
Tipo de texto trabajado: Descripción de acciones	Tipo de texto trabajado: Descripción de las reglas de juego	Tipo de texto trabajado: La contrapublicidad

2ª etapa formativa (2008-2009): Las matemáticas y la lengua oral: la atención bifocal		
Educación Infantil (4 años)	**3º curso de Educación Primaria**	**6º curso de Educación Primaria**
Los números cardinales y ordinales. La longitud, la posición y las seriaciones.	Identificar el procedimiento para llegar a la solución de un problema de aritmética (suma y resta)	Formulación de hipótesis y resolución del enigma.
Léxico: los números cardinales y ordinales	Tipo de texto trabajado: Explicación y justificación del desarrollo de un problema	Tipo de texto trabajado: Argumentación. Formulación de hipótesis y conclusiones.

Primera etapa formativa

En la etapa de Educación Infantil (4 años) el último objetivo consiste en la escenificación por parte de los alumnos del cuento «Belzunzeko Oihana» (*El bosque de Belzunze*) y los niños tienen que construir un castillo para el decorado. El último objetivo de la SD consiste en explicar al alumnado de 5 años de la escuela el proceso de construcción de dicho edificio. Se trata del aprendizaje de la descripción de acciones.

Para la Educación Primaria (1º-4º curso) el último objetivo consiste en que los alumnos de 6 y 7 años expliquen y hagan jugar a los alumnos de 5 años un juego que les gusta. Se trata del aprendizaje del género de descripción de acciones referidas a la descripción de las reglas de juego (Thévenaz-Christen, 2002) .

Para la Educación Primaria (5º y 6º curso) el último objetivo de la SD consiste en analizar sesiones de televisión y doblaje para realizar *a posteriori* un proyecto sobre la contrapublicidad.

Segunda etapa formativa

En esta segunda etapa en Educación Infantil (4 años) el objetivo didáctico consiste en que los niños adquieran las nociones matemáticas (la cantidad, la longitud, la posición y las seriaciones) y de lengua («adelante»,

«atrás», las comparaciones («más que»…) y la comprensión de hipótesis por medio de juegos. Respecto a la tarea del enseñante, se explicitan algunas estrategias de interacción: realizar preguntas abiertas y cerradas, formular hipótesis, dar tiempo al alumno para que responda, asegurar la participación de todos los alumnos, animar a éstos a realizar las actividades y tener en cuenta sus respuestas, retomar las ideas y recordar las ya mencionadas, parafrasear para asegurar la comprensión y promover la interacción entre iguales[6].

Para la Educación Primaria (1º-4º curso) se preparan dos sesiones de clases. La primera consiste en la comprensión y resolución de dos problemas de matemáticas que pretende que los alumnos desarrollen capacidades para identificar, resolver y exponer de forma oral el procedimiento y la solución del problema. Para ello, los alumnos seguirán los pasos habituales de resolución de problemas: leer y comprender el enunciado matemático, realizar la recta numérica, realizar el algoritmo, escribir la solución y explicarlo al grupo de clase. La segunda sesión trata de la resolución de un problema ficcionalizado por la maestra cuya resolución consiste en realizar una suma múltiple.

En cuanto al último ciclo de Educación Primaria (5º y 6º curso) el último objetivo consiste en crear un problema de lógica matemática para que otro grupo de la clase lo solucione. La primera sesión sirve de modelo para que los alumnos, en la segunda sesión, diseñen el problema de lógica. Respecto al objeto matemático a trabajar, se han elegido los siguientes contenidos: comprobar la veracidad de una proposición lógica, y recogida y sistematización de datos; respecto a la lengua se programa trabajar: las expresiones de argumentación, las formas de expresar (causa-consecuencia) y la forma condicional del verbo. Respecto a la tarea del enseñante se explicitan algunas estrategias: comunicar tranquilidad, ofrecer ayuda al alumno, conceder tiempo al alumno para que responda y realizar preguntas abiertas.

Por último, todas las secuencias diseñadas en ambas etapas formativas se llevaron a la práctica pero sólo se grabaron las sesiones de clase de seis maestras (tres de cada etapa). Un total de 36 horas. Dichas sesiones de clase se grabaron en vídeo y se realizaron las transcripciones utilizando el instrumento TRANSANA. Las grabaciones y sus transcripciones, tal y como se ha dicho, se han utilizado como material de reflexión en las posteriores sesiones formativas: visionado del video y entrevista indagadora.

---

[6] El grupo Miker presenta en este mismo volumen el análisis de esta sesión de clase (ver Sainz Osinaga).

9. INSTRUMENTOS DE AYUDA A LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

La formación reflexiva necesita de instrumentos mediadores que ayuden a las personas en formación a reflexionar sobre su actividad y sobre la actividad de otros profesores. En nuestro programa de formación utilizamos los instrumentos que describimos a continuación:

– *El diario del profesor* (Porlán y Martín, 1991). Utilizado al principio de la primera etapa de formación con objeto de conocer la experiencia del profesorado y poder reflexionar sobre el punto de partida. Se entiende por diario del profesor el instrumento reflexivo de recogida de datos por escrito que éste utiliza a modo de memoria y donde registra su actividad y los elementos que la conforman: el dispositivo didáctico, las actividades que ha desarrollado en clase, los instrumentos didácticos utilizados, etc. La recogida por escrito de la propia actividad requiere del profesor una reflexión después de la acción (Schön 1983, Widdowson 1998, en Camps 2000), dado que además de describir las acciones realizadas tiene que justificarlas o darles sentido, o, en su caso, asociarlas a un conocimiento teórico.

– *Metodología de reflexión y contraste*. Se introduce al principio del proceso de formación para reflexionar con mayor profundidad sobre las estrategias de las maestras y sobre las capacidades del alumnado en lengua oral; se recogen en un documento con forma de parrilla. Consiste en un proceso donde el profesorado parte de una parrilla individual que va completándose hasta llegar a construir una parrilla común, siguendo estos pasos: reflexión individual → reflexión colectiva → contraste con los expertos (Esteve, 2007). La metodología parte de la auto-confrontación de cada profesional (los conocimientos, valores, actitudes, representaciones previas), y se va ampliando, concretando y justificando gracias a la reflexión y contraste con las reflexiones individuales de cada componente del grupo. Una vez establecida una única parrilla, se construye la última versión que surge del contraste de las reflexiones colectivas con el conocimiento científico experto. Ésta es la última reflexión asumida por todo el grupo de ciclo correspondiente. En nuestro caso, para este último contraste se han creado dos plantillas que recogen los conocimientos científicos expertos: a) para las capacidades de los alumnos se han elegido las aportaciones de Grandaty (2001-2002) y del currículo de Quebec (2001), y, b) para las estrate-

gias del profesor se han seleccionado aportaciones de Coll y Onrubia (2001); Coelho (2005) y Aeby y Dolz (2008).

– *Entrevista abierta*. Se ha utilizado este instrumento para ayudar al enseñante a analizar su propia actividad y a reflexionar sobre ella, valiéndose de la SD ya programada. Por eso la hemos utilizado casi al final de todo el proceso de formación. Se trata de una modalidad de la entrevista mediante la cual el profesor, con la ayuda de los formadores, reflexiona sobre su propia actividad en clase. Se realiza una observación crítica sobre aquellos aspectos que surgen del visionado de la grabación realizada en la clase durante la SD. Como hemos dicho ya, la entrevista indagadora comprende varias fases: a) fase individual en la que el enseñante reflexiona sobre su actividad y la de sus alumnos mientras realiza el visionado del video. Dicha autoreflexión es guiada por un cuestionario abierto que recoge aspectos de su actividad y la de los alumnos y que consiste en las siguientes preguntas*: «de lo que ves*, *con qué te quedas*, *qué cambiarías*, *qué añadirías*, *qué nuevas cosas necesitas saber*; b) el enseñante acompañado de los formadores mantiene una entrevista abierta, con objeto de ayudar a la maestra a reflexionar más profundamente sobre lo que de forma individual ha realizado en clase con los alumnos. Este mismo proceso se repite con los enseñantes de cada ciclo utilizando el mismo cuestionario. Las conclusiones se llevan al claustro de profesores.

– *El claustro de profesores*. El claustro de profesores se ha utilizado para compartir las conclusiones de cada ciclo y para negociar/ aunar/ adoptar decisiones conjuntas que afectan a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, y asimismo a la enseñanza de la lengua por medio de las matemáticas. La reunión de todo el claustro ha tenido lugar al principio, en el intermedio y al final del proceso de formación.

10. ALGUNOS RESULTADOS DE LA FORMACIÓN REFLEXIVA[7]

Debido a la limitación de espacio hemos seleccionado para este artículo dos de los resultados obtenidos en el proceso de formación: a) resultados de los diarios iniciales de los enseñantes; y, b) los compromisos asumidos por el claustro de profesores al final de la primera etapa de formación.

[7] El grupo MIKER ha elaborado otros estudios parciales relacionados con esta modalidad de formación (ver Garro y Pérez-Lizarralde, 2008)

10.1. **Punto de partida de la formación. Análisis de los diarios de los profesores**

En total se analizaron 29 diarios que suman 140 horas de clase. Se le propuso a cada profesor que eligiera tres asignaturas y que recogiera por escrito en el diario del profesor todas las actividades que promovía durante una semana con la intención de trabajar los usos de la lengua oral de los alumnos. El formato del diario era libre, de tal manera que el profesor podía recoger lo que era más relevante en su opinión. Las disciplinas que eligieron los profesores fueron prácticamente todas las que se desarrollan en el currículum escolar, desde la clase de Lengua hasta la de Educación Física, pasando por la de Matemáticas o el Conocimiento del Medio.

Los diarios se recogieron y fueron analizados por los formadores externos. Los resultados se compartieron y examinaron en una sesión de formación con todo el claustro. El objetivo consistía en conocer su experiencia, reflexionar sobre las representaciones y creencias que expresaban acerca de los usos orales, y su enseñanza y aprendizaje en la escuela. En defitiva, se trataba de confrontar el profesorado con su práctica. Y eventualmente, tomar decisiones para identificar las necesidades de formación, transformar la práctica, tomar decisiones conjuntas, asumir nuevos retos de cambio, etc.

Para el análisis de los diarios se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: la muestra, las características de las actividades que se relacionan con la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, el grado de intencionalidad de la enseñanza, la naturaleza de los contenidos de lengua, los géneros que se trabajan, los recursos didácticos que se utilizan y la adecuación a la diversidad del alumnado en función de su lengua familiar (Dolz y Schneuwly, 1998).

Educación Infantil

Se analizaron 10 diarios correspondientes a las maestras de los niños de entre 2 y 5 años. Las actividades descritas pertenecen a las rutinas que se desarrollan en diferentes «rincones» de la Educación Infantil. En todas las actividades aparece la interacción entre alumno-maestra con diferentes propósitos. Respecto a la intencionalidad de dichas interacciones, la maestra ocasionalmente explicita el objetivo lingüístico que persigue con esa actividad. La lengua oral se utiliza así como instrumento de mediación para otros aprendizajes (para aprender los números, los colores, etc.). Se observa que a veces la maestra

interviene para corregir la forma lingüística. Respecto a los contenidos de enseñanza-aprendizaje, el léxico y el orden de la frase son los contenidos más recurrentes, junto con la corrección de la lengua. Los géneros textuales declarados son: la conversación, la narración y la descripción de acciones. Las maestras se apoyan en algunos recursos no lingüísticos para hacerse entender (señalizaciones, dibujos, objetos, ilustraciones de cuentos, etc.). Algunas maestras justifican en el diario la intencionalidad de dichos recursos. Respecto a la adecuación a la diversidad atendiendo a la lengua familiar de los alumnos, diferencian la forma de dirigirse a alumnos según realicen el currículu en su L1 o en su L2. En este sentido, alguna maestra subraya en su diario la necesidad de partir del dialecto que el alumno trae consigo a la escuela.

Educación Primaria (1º-4º nivel)

Se han analizado 9 diarios. Las actividades descritas se refieren a las disciplinas siguientes: Lengua Vasca, Matemáticas, Taller del Cuento y de Teatro, Educación Física y rutinas en las que se cuenta a los compañeros lo que se ha hecho el fin de semana.

Las actividades descritas para el trabajo del oral son las siguientes: dar consignas y negociar el significado, mediar en los conflictos, resolver las dudas de los alumnos, etc. Constatamos que la lengua oral se utiliza pero no se observa que exista intencionalidad ni sistematización para su trabajo, es decir: no existe un programa del oral, unos contenidos a trabajar, una secuenciación o progresión. Los géneros textuales identificados son: narración de acciones y de cuentos, conversación, descripción, realización de hipótesis y estimaciones en matemáticas. Los contenidos se reducen al léxico y a aspectos relacionados con la formación de la frase. Los recursos utilizados son los siguientes: el juego «quién es quién», textos para la lectura en voz alta, algunas grabaciones, dibujos, etc. Al alumno se le proporcionan ayudas tales como negociar la comprensión, la corrección y la presentación del modelo correcto.

Educación Primaria (5º y 6º nivel)

Se han analizado 10 diarios. Las actividades se refieren a las disciplinas siguientes: Lengua Vasca, Matemáticas, Taller del Cuento y de Teatro y Educación Física.

Hemos clasificado las actividades que se describen en tres grupos atendiendo a su finalidad: a) l*a lengua para la construcción de conocimientos*. Persigue distintos objetivos: aclaraciones de la comprensión, explicaciones del maestro, respuestas del alumno, lecturas en voz alta, corrección de ejercicios (en pequeño y gran grupo), juegos de lengua (acertijos, etc.); b) *la lengua oral para la gestión de la clase,* y, *c) la lengua como objeto lúdico-estético*: acertijos, taller de teatro, etc.

Respecto a la intencionalidad, no se considera el trabajo de la lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje. Fundamentalmente la lengua oral aparece como mediadora del aprendizaje, sin embargo, sí se entrevé intencionalidad para trabajar la oralidad en la clase: se trabajan los acertijos, se crea una rutina, etc. Los contenidos, cuando se trabajan, se inscriben en la concepción discursiva de la lengua (el orden del texto, el objetivo comunicativo, la cohesión textual). A estos contenidos hay que añadir los correspondientes al trabajo lingüístico: el léxico, la declinación, la utilización del verbo, etc. Se trabajan los siguientes géneros textuales: la conversación, la narración de acciones, la explicación, el texto instructivo y la argumentación.

La mayor parte de las interacciones son dirigidas por el profesor (para explicar, dar consignas, asegurar la comprensión, realizar preguntas). Se requiere la participación del alumnado para los siguientes propósitos: aclarar la comprensión, trabajar en grupo, compartir los conocimientos y recordar la consigna de trabajo. La reflexión sobre la lengua aparece en la clase de lengua y ocasionalmente requerida por el alumno. Se observa que el único modelo de lengua oral que se le ofrece al alumno se limita al discurso del profesor.

Conclusiones y propuesta que se desprenden de la situación inicial

Una vez compartidos los datos observados en los diarios de los profesores se llegó a las siguientes conclusiones. Existe la creencia por parte del profesorado que enseñar y aprender la lengua oral es crear espacios para que el alumno pueda «hablar». En general, no se observa el trabajo sistemático e intencionado de géneros orales, sin embargo, nos consta que ésta es una práctica habitual en la lengua escrita. Se distinguen diferentes actividades para el trabajo de la lengua oral: negociar el significado, construir conocimientos, mediar en los conflictos, narrar acciones, jugar, etc., pero todas ellas son producciones libres exentas de intencionalidad didáctica y por

tanto de reflexión. En la mayoría de los casos, el único input es el de la maestra. Las maestras utilizan instrumentos paralingüísticos para hacerse entender, sobretodo en Educación Infantil. En definitiva, *grosso modo*, podríamos caracterizar el trabajo sobre la lengua oral de la siguiente manera: no existe un espacio curricular para trabajar los usos orales y reflexionar sobre ellos. Queda implícita la creencia de que a hablar se aprende hablando y de que para ello es suficiente crear espacios.

Respecto a la propuesta de acciones, una vez conocida la situación de partida, el objetivo consiste en crear dispositivos para que las maestras lleguen a la conclusión de que para trabajar los usos orales en la escuela es necesario sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje e integrar la reflexión sobre el uso, de la misma manera que lo vienen haciendo con la lengua escrita. Para ello, se les propone varias sesiones de formación en torno a los usos y los géneros orales que sintetizamos a continuación:

– Reflexión sobre las diferencias entre la comprensión y la producción en la adquisición de las lenguas segundas. La adecuación y respuesta a la diversidad del alumnado, (Cummins, 1979).

  Aspectos epistemológicos de la lengua oral: los textos monologales y los textos dialogales.

– Lengua oral vs lengua escrita. Los géneros orales y sus características.

– Principios didácticos: la intencionalidad en la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y la reflexión sobre el oral. La SD como instrumento que posibilita la enseñanza-aprendizaje de los géneros orales (Dolz y Schnewly, 1998).

10.2. **Compromisos del profesorado que emanan de las reflexiones y aprendizajes**

Al finalizar cada etapa de formación los enseñantes, a modo de conclusión, han asumido públicamente, por ciclos, algunos compromisos sobre el dispositivo didáctico y las estrategias a utilizar en las interacciones con los alumnos. Con la aceptación de estos compromisos se persigue, por un lado, favorecer la participación del alumnado en las situaciones de interacción que se presentan en las clases de todas las disciplinas y, por otro, mejorar la calidad de los usos de la lengua oral en el alumnado. La asunción de dichos compromisos incide en la implementación de cambios sustanciales que

afectan tanto al Proyecto Educativo y Lingüístico del Centro como a aspectos metodológicos.

Detallamos a continuación las reflexiones, aprendizajes y compromisos asumidos por el profesorado en las dos etapas formativas.

Primera etapa de formación (2006-2008)

Las aportaciones de los tres ciclos se han clasificado en diferentes apartados. Damos cuenta de las aportaciones más relevantes de cada uno.

Los enseñantes de Educación Infantil identifican como imitables las siguientes estrategias observadas en la maestra sobre la que han realizado las sesiones de reflexión. Han observado aspectos remarcables que ayudan al alumnado a participar en las intervenciones en la clase. Dichos aspectos se refieren a la organización de la clase (rutinas, organización por medio de rincones), a la gestión del tiempo y sobretodo a los aspectos relacionados con las estrategias de la maestra, tales como la complicidad maestra-alumno, el ambiente tranquilo, el fededback positivo, el tono de voz, la manera de definir expectativas de aprendizaje y de transmitir ilusión y emocionalidad positiva.

Por otro lado, han observado que los alumnos participan en las interacciones de clase y conocen las normas que rigen los intercambios verbales. Sin embargo, se presentan críticos ante las producciones monosilábicas de los alumnos y desearían observar intervenciones más elaboradas por parte de éstos.

En el proceso de formación han reconocido que tenían poca conciencia reflexiva sobre sus acciones como enseñante. Se preguntan si es suficiente escuchar para aprender una lengua. Perciben las normas sociales de interacción como muy importantes.

En consecuencia asumen una serie de compromisos tales como utilizar actividades que ayuden a motivar al alumno, aprender a escuchar al alumno, promover la interacción entre iguales, realizar diversos tipo de preguntas, mantener una relación individualizada con todos los alumnos, etc.

Para finalizar, reflexionan sobre la presencia de la lengua oral como objeto de enseñanza. Subrayan algunas características propias de la interacción: mantener la mirada, organizar el espacio, atender a los alumnos con

mayor dificultad, etc. Otras propias del objeto a enseñar: la narración, los acertijos, la descripción de procesos (la receta), etc.

Los enseñantes de Educación Primaria (1º-4º curso) subrayan los siguientes aspectos: es necesario hacer saber a los alumnos de qué van a hablar, es decir, crear un marco social común por medio de preguntas, de explicaciones, de vivencias, etc.; crear un ambiente tranquilo con el fin de lograr la participación de los alumnos. Respecto a los aspectos que cambiarían, se encuentran, entre otros, el contexto, la duración de algunas sesiones y el hecho de tener en cuenta la diversidad lingüística del alumnado.

Los enseñantes han descubierto que para enseñar la lengua oral es necesario programarla y que el dispositivo didáctico (el tiempo, el espacio y la manera de agrupar los alumnos) es muy importante.

Los enseñantes de Educación Primaria (5º y 6º curso), se han fijado en los siguientes aspectos: en las situaciones comunicativas se conforman con asegurar la comprensión sin reparar en la forma; las preguntas que formula la maestra son cerradas; no se le da al alumnado oportunidades de trabajar la lengua oral; en las secuencias observadas de interacción es el enseñante el que habla, se considera excesiva su intervención; la enseñanza de la lengua oral está muy sesgada hacia algunas características de la oralidad (la entonación, la pronunciación, etc.).

Se dan cuenta de que existen varias maneras de entender la lengua oral: los textos monologales, los dialogales, los diferentes géneros textuales. Reparan en la diferenciación entre oir y escuchar y en la importancia de la carga emocional en el desarrollo de la lengua oral. Subrayan la importancia de crear contextos de utilización de la lengua. Para concluir, reflexionan sobre la incidencia de las intervenciones del enseñante en las producciones orales del alumnado.

Consideran aspectos mejorables algunas intervenciones de los alumnos, tales como, el nivel de expresividad de algunos alumnos, la modulación de la voz, la utilización de instrumentos no lingüísticos; la distribución de roles (enunciador, oyente, interlocutor, etc.).

Segunda etapa de formación (2008-2009)

Las aportaciones en esta segunda etapa de formación se han recogido de los portafolios escritos por los enseñantes. En ellos se han compartido los

aspectos que han tenido en cuenta, los aspectos que cambiarían y las acciones que programan para llevarlas a la acción. Al igual que en el punto anterior las diferenciaremos según los niveles de escolaridad.

Los enseñantes de Educación Infantil reconocen que la evolución que han observado respecto a la importancia que le atribuyen a la lengua oral se manifiesta en que consideran que han logrado convertir ésta en una actividad consciente. Lo que les ha llevado a dedicar más tiempo y a cuidar más algunas posturas, tales como la mirada o la actitud corporal. Antes de contar un cuento, se aseguran de que se reúnen las condiciones necesarias. Se preguntan sobre la adecuación de la forma y se esmeran en cumplir los compromisos asumidos sobre sus estrategias de intervención. Reconocen utilizar con mayor frecuencia el encerado como ayuda para la comprensión.

Los enseñantes de Educación Primaria (1º-4º curso) reconocen realizar su actividad conscientes de tener más presente que antes la intencionalidad de las actividades que realizan y los objetivos que persiguen. Afirman estar más familiarizados con la articulación de la Lengua y el Conocimiento del Medio y reconocen sentir desconocimiento sobre la articulación de la lengua con la Matemática. Cuidan la comprensión utilizando para ello diversas estrategias.

Los enseñantes de Educación Primaria (5º y 6º curso) afirman dar un mayor protagonismo a los alumnos. Cuidan la manera de formular preguntas y también la corrección de la forma en las respuestas de los alumnos. En la clase de matematicas cuidan las intervenciones de los alumnos aunque reconocen que para ellos se necesita mucha paciencia. El hecho de dar mayor participación disminuye el tiempo de dedicación al curriculum y esto crea cierta ansiedad en el profesorado.

Constatamos que los análisis más detallados de las interacciones (regulación local) de las clases de matematicas, correspondientes a la segunda fase de formación (2008-2009), arrojan datos interesantes acerca de la conciencia adoptada por los maestros que llevan a cabo la secuencia didáctica. Por un lado, en las programaciones de las secuencias didácticas, aparece un apartado correspondiente a las estrategias que la maestra llevará a la clase. Por otro lado, los análisis más detallados dan cuenta de que estas estrategias se ponen en práctica en la articulación de la enseñanza de la lengua oral y las matemáticas.

Por otro lado, cabe señalar que los tres grupos de enseñantes hacen hincapié en la evolución que han observado durante la formación hacia una

forma de actuar más reflexiva y consciente. Esta actitud se refleja en la puesta en marcha de los mecanismos necesarios para trabajar la oralidad.

Para finalizar, observamos en los enseñantes de 5º y 6º de Educación Primaria la preocupación por la disminución del tiempo para trabajar el currículo. Aspecto que no se percibe en los otros grupos de enseñantes.

11. CONCLUSIONES

Este trabajo nos ha permitido conocer el tratamiento de los usos orales en el aula y ayudar a los profesores a desarrollar estrategias para intervenir en su práctica a fin de mejorar las destrezas orales de los alumnos.

Hemos constatado una evolución en los profesores desde el cuaderno inicial a los compromisos adoptados tanto en la primera fase como en la segunda fase de formación, que pueden resumirse en más conciencia, sistematización y trabajo integrado de lengua oral. Respecto al multilingüismo aflora la necesidad de trabajar el currículum y la lengua de forma articulada, asicomo la sensibilidad hacia el dialecto y la necesidad de contextualizar (sobre todo en Educación Infantil) la tarea a realizar.

Pensamos que a la vista de los compromisos adoptados por el profesorado de cada ciclo de enseñanza, toda iniciativa de cambio curricular (como era en este caso la enseñanza de la lengua oral) ha de ir acompañada de un trabajo paralelo de desarrollo profesional. A este respecto que la metodología de la práctica reflexiva ofrece un marco adecuado para impulsar el desarrollo profesional del equipo docente, puesto que le dota de una mirada más profunda, crítica e investigadora de su propia práctica.

Es necesario que el profesorado someta a examen su propia práctica docente, puesto que son los profesores los agentes imprescindibles para reproducir, revisar y desarrollar las prácticas históricas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del área disciplinar que les ocupa. Es verdad también (Schnweuly 2009) que es necesaria una estrategia compleja de cambio para que éstos se materialicen de manera global en el conjunto del sistema, pero no es menos cierto que ningún cambio sustancial es posible sin la implicación activa y consciente del profesorado y sin que estos perciban su desarrollo profesional de una manera multidimensional y compleja.

Queremos remarcar la importancia de mantener relaciones fluidas entre la universidad y la escuela, más necesaria si cabe en contextos multilingües y multiculturales como el nuestro donde se han acometido y acometen multitud de actividades de formación e innovación en los centros. Es necesario que estas iniciativas se conviertan en proyectos de investigación colaborativa, como ha sido nuestro caso, para tratar de evaluar y mejorar la incidencia de dichas iniciativas con las necesidades de formación de los alumnos.

Por último, los equipos formadores externos, trabajando de cerca con los profesionales de la escuela, tiene opción de conocer la realidad del aula, los obstáculos, los procesos que se producen en el ámbito escolar, el tipo de formación que se demanda, etc. Este contacto es de crucial importarcia para los profesionales que nos dedicamos a la formación inicial del profesorado. El profesor de la escuela se convierte en investigador de su propia práctica, y el investigador externo aporta resultados de investigación de dichas actividades de formación e innovación, que a la vez revierten en la formación inicial. Creando, recursivamente, nuevos ciclos de práctica reflexiva.

REFERENCIAS

Aeby Daghé, S. y Dolz J.(2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques á l´enseignement /apprentissage du texte d´opinion. In D. Bucheton, J.-Ch. et O. Dezutter (dir.). *Le développement des gestes professionnels dans l`enseignement du français*. Bruxelles: De Boeck, 83-105.

Bronckart, J-P. (2008). ¿Es pertinente la noción de competencia en la educación? *Novedades Educativas*, 211, 4-9.

Bronckart, J-P. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo del docente. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 167-186.

Bronckart, J-P. (1997). Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. In VV.AA. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Camps, A. (2000). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Coail, E. (2008). L´articulation théorie-pratique: une entrée par la notion d´enseignant en activité, *Diptique*, 14, 15-30.

Coelho, E. (2005). La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación. In J.M. Sierra y D. Lasagabaster. *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona. ICE-HORSORI, 91-109.

Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela, 45*, 21-31.

Cummins, J. y Swain M. (1986). *Bilingualism in education*. London and New York: Longman.

Currículo de Quebec (2001). http://www.mels.gouv.qc.ca/scolaire/educqc/systemeScolaire/ [consulta 4-5-2013].

Dolz J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona, *Textos*, 11, 77-98.

Dolz J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

Dolz, J. (2009). Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. V Siget. Simpósio Internacional de Estudos de Géneros Textuais. Caxias do Sul, Brasil http://www.ucs.br/ucs/tplSigetIngles/extensao/agenda/eventos/vsiget/ingles/anais/textos_autor/arquivos/los_cinco_grandes_retos_de_la_formacion_del_profesorado_de_lenguas.pdf [consulta 4-5-2013]

Esteve, O. (2007). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o «aprender a través de la prática», *Associació de Professors d´Anglés de Catalunya*, 61, 34-41.

Esteve O. y Carandell Z. (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. *Articles*, 49, 47-62.

Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio*, Madrid: Akal.

Garro, E., Perez-Lizarralde (2008): La reflexión sobre la práctica de la maestra como instrumento de formación profesional en la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral en educación infantil. *Actas de XXVI Congreso AESLA*. "De la lingüística aplicada a la lingüística de la mente: hitos, prácticas y tendencias. Almeria [CD-ROM]

Garro, E., Sainz Osinaga, M., Ozaeta, A., Perez K. y Egizabal, D. (2009). Bases lingüísticas para la comprensión de los enunciados matemáticos en la Educación Primaria en contextos multilingües. *Actas de XXVII congreso AESLA*. 26-28 de marzo de 2009, Ciudad Real. [CD-ROM]

Grandaty, M. (2001-2002). Evaluation des apprentissages oraux au Cycle 1, *Repères*, 24-25, 137-150.

Khortagen, F.A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education,* London: LEA.

Lieberman, A; Miller, L (eds). (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro

Profesores y profesoras de Kurtzebarri Eskola (1997). Evolución del tratamiento de la lengua en Kurtzebarri Eskola, *Textos*, 13, 37-47.

Porlán, R., Martín, R. (1991). *El diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.

Porlán Ariza, R., Martin del Pozo, R., Martin Toscano, J., Rivero Garcia, A. (2001). *La Relación Teoría-Práctica en la Formación Permanente del Profesorado: Informe de una Investigación*. Sevilla: Díada.

Sagasta Errasti, M.P. y Sainz Osinaga, M. (2003). Un modelo de gestión ecológica de las lenguas en un centro de Educación Primaria, In, G. Luque Agulló, A. Bueno Gonzalez y G. Tejada Molina (ed.). *Las lenguas en un mundo global. Actas del XX Congreso Internacional de AESLA*, Universidad de Jaén, 2002 [CD-ROM].

Sainz Osinaga, M. (2010a). Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral por medio de contenidos del currículum en contextos escolares plurilingües. *Actas del Congreso II. Congrés Internacional de Didactiques*. Girona, nº 460.[CD-ROM]

Sainz Osinaga, M. (2010b). Estudio de las regulaciones del enseñante en una clase de matemáticas en un contexto de inmersión: efecto de las interacciones en los usos orales de los alumnos. In: Bueno Alonso, J.L., González Álvarez, D., Kirsten Torrada, U., Martínez Insua, A., Pérez Guerra, J. Rama Martínez, E. & Rodríguez Vázquez, R. (ed.) , XXVIII Congreso Internacional de AESLA, Universidad de Vigo, Enseñanza de lenguas y Diseño Curricular [CD-ROM].

Sainz Osinaga, M. y Perez Lizarralde K. (2008). Análisis de los gestos didácticos de una maestra y actividad discursiva de los alumnos. I. Congrés Internacional de Interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües, Valencia 2008 (documento no publicado).

Sainz, M., Ozaeta, A & Garro, E. (2009) «Ahozko hizkuntza lantzen: Haur Hezkuntzan hasi eta Unibertsitateraino», *Hik Hasi*, 140, 6-13

Sainz, M.; Garro, E.; Ozaeta, A.; Perez, K. & Egizabal, D. (2009) «Gelako interakzioa: irakasleen esku-hartzea eta ikasleen ahozko ekoizpena. Jolas arauen azalpena lehen hezkuntzako ikasleen eskutik», *Euskera, 2009.2*

Sainz, M.; Ozaeta, A.; Garro, E.; Perez, K. & Egizabal, D. (2010). Interacción en el aula: lengua oral de los alumnos y mediación de la maestra. Explicar las reglas de juego en una escuela de Educación Primaria. «AICLE/CLIL/EMILE. Educació Plurilingüe: Experiencias, Research & Politiques».

Sainz Osinaga, M. y Perez Lizarralde, K. (2004). Ikerketa-jarduera, hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntza prozesua hobetzeko. *XI. Jardunaldi Pedagogikoak*. Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa, 129-173.

Sainz Osinaga, M., Etxeberria L. y Etxabe M. (1995). Programación conjunta del euskera y del Conocimiento del Medio en programas de inmersión en la Educación Primaria. *Comunicación. Seminario « LLengues i Educació»* Sitges. Barcelona. 1995.

Sainz Osinaga, M, Etxeberria, L. y Etxabe M. (1997). Hizkuntza eta ingurunearen ezagutza batera lantzeko programazio murgiltze ereduan. *Eusko Ikaskuntza. Eskola eleaniztunaren planifikazioa eta eraketa. Kongresoaren aktak. Gazteiz. Eusko Ikaskuntza*: *Ikastaria*. 9, 75-85.

Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. In Schneuwly, B. y Dolz J. *Des objets ensegnés en clase de français*. Rennes Cedex: Presses Universitaires de Rennes.

Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NYX: Basic Books

Thévenaz-Christen, T. (2002): "Milieu didactique et travail de l´élève dans une interaction maître-élève: apprendre à expliquer une règle de jeu à l´école enfantine genevoise». In Venturini, P., Amade-Escot, Ch., Terrise, A. (coord.) *Études des pratiques effectives : l´approche des didactiques*, La Pensée sauvage Editions, 47-69.

Urrutia, H. (2001). Usos y actitudes sociolingüísticos en la CAV. I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe, Ayuntamiento de Vitoria, Noviembre 19-21, 2001. http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa /EDUCACION/usos%20y%20 actitudes.doc]

Van Lier (1996). *Interaction in the Language Curriculum : Awareness, Autonomy & Authenticity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1998). Aspectos de la enseñanza de la lengua. In, D. Cantero, F. Mendoza y A. Romea (comp.). *Didáctica de la lengua y la literatura en una sociedad plurilingüe del S. XXI*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Didáctica integrada del euskera y formación lingúística para profesionales: desarrollando las capacidades orales

Ines M. Garcia Azkoaga
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

La estandarización de la lengua vasca es aún muy reciente si tenemos en cuenta que fue en 1968 cuando se sentaron las bases de lo que conocemos como euskera batua, y que su oficialidad no llegó hasta 1978[8]. Por un lado, es evidente que para que los procesos de estandarización y normalización sean efectivos la sociedad necesita profesionales capaces de comunicarse en las dos lenguas oficiales, y la universidad puede y debe contribuir a ello. Por otro lado, hay que recordar que el conocimiento de las lenguas por sí solo no implica tener las capacidades comunicativas que se requieren para desenvolverse en los distintos ámbitos profesionales y académicos. Desde ese punto de vista, la universidad nos ofrece un espacio nada despreciable para entrenar a los estudiantes en el uso de los distintos géneros textuales, tanto escritos como orales, por medio de una didáctica integrada de la lengua.

A continuación, vamos a centrarnos en una de las capacidades lingüísticas que durante los últimos tiempos está siendo objeto de un creciente interés tanto en el ámbito académico como en el profesional. Se trata de la exposición oral. Tras un primer acercamiento a la formación lingüística en euskera para situarla en el contexto del ámbito académico y profesional de una sociedad bilingüe, abordaremos la didáctica de la exposición oral en cuanto género textual; además del interés que tiene para los estudiantes, trabajar con ese género nos permite poner en práctica una didáctica en la que se pueden trabajar de forma transversal otras materias propias de la titula-

[8] En 1978 se aprobó la constitución española; en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) el Estatuto aprobado en 1979, le otorga carácter cooficial al euskera junto con el castellano y en la Comunidad Foral de Navarra la Ley de Restablecimiento del Régimen Foral de Navarra de 1982.

ción. Para hacer efectivo ese aprendizaje, no obstante, necesitamos conocer en primer lugar cuáles son las dificultades que los estudiantes tienen a la hora de producir ese género textual, cuestión que abordaremos a través del análisis de exposiciones orales de dos especialidades académicas distintas. Por otro lado, necesitaremos diseñar unidades o secuencias didácticas que permitan trabajar ese género textual de forma significativa para los estudiantes, aspecto al que nos acercaremos muy someramente a través de un esquema de Secuencia Didáctica propuesto por Joaquim Dolz.

2. DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA AL USO DE LA LENGUA: LA FORMACIÓN EN EUSKERA DE LOS ADULTOS Y DE LOS UNIVERSITARIOS

El proceso de estandarización y normalización de la lengua vasca ha implicado muchos agentes y en el ámbito de la alfabetización y formación lingüística de adultos hay que subrayar el importante papel que han jugado y están jugando instituciones y centros de enseñanza del euskera como HABE, AEK y los numerosos *euskaltegis* (centros o academias de aprendizaje de lengua vasca para adultos) repartidos por toda la geografía vasca. Esos centros imparten cursos de euskera desde los niveles iniciales hasta los avanzados de acuerdo con las directrices marcadas en el Marco Europeo de Referencia. Sin embargo a raíz de los estudios sociolingüísticos realizados en torno a la evolución del euskera y a las demandas de formación surgidas desde los distintos ámbitos profesionales, son cada vez más habituales los cursos dirigidos específicamente a trabajadores de una empresa o de un ámbito profesional dado, los cuales muchas veces se imparten en la propia empresa; se trata en general, de cursos dirigidos a personas que tienen ya un cierto conocimiento de la lengua y necesitan conocer usos más específicos ligados a sus necesidades comunicativas en el trabajo, bien por tratarse de léxico más especializado, por la necesidad de profundizar o actualizar los conocimientos normativos de la lengua, o por la necesidad de adaptar al euskera los distintos documentos y géneros textuales en vigor en los ámbitos laborales, etc. A fin de cuentas, es un intento de pasar del conocimiento de la lengua al uso de la lengua. El creciente interés de este tipo de cursos formativos queda patente, entre otras, en iniciativas como las del plan de euskera de la empresa JEZ Sistemas Ferroviarios, o el plan *Goazen* del Instituto de la Máquina Herramienta (IMH) y las jornadas *30+10 Mintegia* sobre la gestión lingüística en las empresas, que han sido reconocidas recientemente (13-12-2009) con el premio Bai Eus-

karari por el esfuerzo realizado en la normalización del euskera en el ámbito socio-económico[9].

En lo que respecta a la universidad, la preocupación por la normalización lingüística se refleja en los recursos desplegados durante los últimos treinta años para su desarrollo y para la formación de profesores y alumnos. Gran parte de los estudiantes que llegan a la universidad son bilingües (e incluso plurilingües) y han realizado sus estudios previos en euskera, de forma que, salvo que procedan de otra comunidad, todos han tenido la oportunidad de estudiar esa lengua en mayor o menor medida. Una vez llegados a la universidad, en muchas licenciaturas los estudiantes pueden elegir entre realizar sus estudios en euskera o en castellano.

En el ámbito del euskera tienen una especial importancia los estudios de Magisterio, pues tienen la responsabilidad de formar futuros profesores que sean capaces de desenvolverse sin problemas en las dos lenguas oficiales de la comunidad (euskera y castellano); ellos serán la columna vertebral de la euskaldunización de los alumnos desde que entran en la escuela hasta que finalizan sus estudios primarios.

Esa situación difiere cuando se trata de otras licenciaturas, ya que en otros ámbitos profesionales el euskera no ha tenido un carácter prioritario. A pesar de todo existen distintas iniciativas para potenciar la presencia y el uso de esa lengua en el ámbito de especialidad correspondiente. Es lo que sucede, por ejemplo, en el caso de los estudios de Medicina, donde gracias al interés de algunos profesores y profesionales del campo de la salud se han llevado a cabo iniciativas destinadas a estandarizar el lenguaje técnico-científico en ese ámbito profesional. No obstante, aunque los estudios de Medicina todavía no pueden ser realizados en su totalidad en euskera sí es posible realizar los tres primeros cursos en esa lengua. Además esos alumnos tienen la oportunidad de recibir formación en el uso del euskera técnico propio de su especialidad.

La no obligatoriedad o discrecionalidad de los estudios en euskera y del euskera no impide que sean muy numerosos los estudiantes tanto de lengua familiar euskera como los que han aprendido esa lengua en la escuela (normalmente en el modelo B e incluso algunos en el modelo A) que optan por elegir la asignatura de Euskera Técnico para completar su formación lingüística.

---

[9] http://www.noticiasdegipuzkoa.com/2009/12/15/sociedad/euskadi/jez-sistemas-ferroviarios-eta-imh-enpresek-jaso-dituzte-bai-euskarari-sariak
http://www.baieuskarari.org/default.cfm?atala=albisteak_ikusi&hizkuntza=1&id=42
http://www.erabili.com/zer_berri/berriak/1260950579

3. LOS GÉNEROS TEXTUALES Y LA EXPOSICIÓN ORAL EN LA UNIVERSIDAD

El lenguaje verbal se presenta bajo la forma de actividad verbal (o comportamiento comunicativo) (Habermas, 1987) y su función es regular las actividades colectivas generales o no lingüísticas. Esa actividad verbal se realiza por medio de una lengua natural que da lugar a formas semióticas que se organizan en textos que constituyen unidades comunicativas. Por su parte, esos textos presentan modalidades de organización diferentes porque se construyen en el marco de interacciones comunicativas muy diversas, lo cual da lugar a la existencia de clases de texto distintas que constituyen la manera en que los grupos sociales construyen y transmiten conocimientos colectivos (Bronckart, 2005). Esos subgrupos sociales a las que Focault (1969) denomina formaciones discursivas y Bronckart (1997) formaciones socio-verbales, construyen y transmiten los conocimientos colectivos. El intento de clasificación de esos textos nos lleva a hablar de géneros textuales. En ese sentido, la producción de un texto (escrito u oral) implica la consideración de los condicionamientos socio-culturales y la adscripción a un género determinado.

El aprendizaje de la lengua a partir de los textos es ya un hecho en lo que se refiere al ámbito no universitario, y es también una perspectiva cada vez más adoptada y reconocida en el ámbito de la enseñanza de lenguas para usos específicos, especialmente cuando se trata del ingles. No obstante, también en la enseñanza del euskera se ha constatado la necesidad de centrarse en la comunicación especializada y de ahí los cursos y manuales orientados a ámbitos de trabajo específicos como la banca, la sanidad, el comercio, etc.

Sin embargo para desarrollar con eficacia planteamientos didácticos basados en el uso de los géneros textuales de los distintos ámbitos profesionales es necesario un trabajo de caracterización de los distintos géneros a partir de la descripción de sus particularidades estructurales y configuracionales, así como un trabajo sobre las restricciones socioculturales y cognitivas que afectan a los criterios de validez de un texto en función de sus contextos socioculturales, es decir los condicionamientos socioculturales que hacen que un determinado texto funcione eficazmente en una comunidad sociocultural y no en otra.

Durante los últimos años se ha extendido en la universidad una orientación más práctica en la impartición de algunas asignaturas y como consecuencia es bastante habitual que a los alumnos se les solicite la presentación oral de algunos trabajos como forma de evaluar los contenidos de la asignatura. Se da por

hecho así que el alumno sabe ya cómo se realiza una exposición oral y no se tiene en cuenta que ese conocimiento (o su falta) puede afectar al resultado de la tarea encomendada. Efectivamente, la experiencia nos muestra que a falta de un trabajo sistemático con ese género textual, no todos los alumnos resuelven la tarea con eficacia. Como ya ha sido constatado en algunos trabajos realizados sobre la lengua oral (Dolz & Schneuwly, 1998) los textos producidos en situaciones formales e institucionales mejoran con un aprendizaje previo que puede ser abordado desde la didáctica de las lenguas.

Si a eso le añadimos el hecho de que el euskera es una lengua aún en proceso de normalización en una sociedad diglósica en la que el castellano es la lengua predominante, la comunicación especializada en esa lengua se topa con algunas dificultades como el hecho de que el desarrollo de los géneros profesionales sea relativamente nuevo en euskera.

Por otro lado, en lo que respecta al euskera, aunque tenemos algunos trabajos que abordan el análisis de textos informativos (Sainz, 2002), tenemos pocos trabajos que aborden el análisis de la exposición oral en cuanto género textual (Garcia-Azkoaga, 2006, 2007, 2009) y su estudio es sin duda necesario si queremos contribuir a la caracterización y análisis de los géneros bien sea con el objeto de profundizar en el análisis discursivo, de crear recursos didácticos, etc. De contribuir, en definitiva, a un mejor conocimiento del funcionamiento de la lengua y a su normalización en los distintos campos profesionales.

La exposición oral es un género textual concreto que como todos, surge como resultado de una actividad verbal construida en el marco de una interacción comunicativa concreta, y que por lo tanto tiene unas características que nos permiten identificarla como perteneciente a ese género. Entre otras cosas, generalmente se trata de un texto que tiene como punto de partida un texto escrito y cuya espontaneidad la mayoría de las veces es sólo aparente (Goffman, 1987). Es un texto en el que un locutor transmite la información adaptando su discurso a las características de los oyentes, de forma que sus contenidos sean más o menos especializados en función del auditorio. Una de las formas habituales de transmitir el conocimiento en entornos académicos, es a través de un discurso (divulgativo)-pedagógico. No obstante, cuando nos referimos al texto expositivo lo hacemos en un sentido amplio y teniendo en cuenta que puede estar constituido por fragmentos discursivos que lo pueden hacer más o menos explicativo, argumentativo, etc.

Una de las hipótesis que se plantean en este trabajo está relacionada con el grado de especialización de la lengua. Creemos que la complejidad técnica o el nivel de especialización de las informaciones a transmitir pueden influir en los recursos discursivos que se movilizan y en las dificultades que los estudiantes tienen para ponerlos al servicio de la actividad verbal. Prevemos, además, que esas dificultades estarán relacionadas con la manera en que los estudiantes representan la actividad verbal, lo que a su vez afectará a la reelaboración de la red conceptual y a la identificación del género en cuestión.

A través del análisis de algunas estrategias como la definición y la reformulación, identificaremos esas dificultades y por lo tanto, algunas de las necesidades de formación de los futuros profesionales. Asimismo, el estudio de las definiciones y de las reformulaciones nos debería ayudar a identificar la exposición oral como más o menos pedagógica o más o menos divulgativa en relación con la clasificación de Loffler-Laurian (1983).

4. METODOLOGÍA

Con el fin de explorar cuáles son los principales obstáculos con los que los universitarios se encuentran a la hora de realizar una exposición oral, en este trabajo analizamos los textos producidos por dos grupos de alumnos, uno perteneciente a la especialidad de Medicina y otro perteneciente a la especialidad de Magisterio.

En ambos casos se trata de alumnos que realizan sus estudios en euskera, pero con algunas diferencias. En el caso de los estudiantes de Medicina no todos los cursos de la licenciatura pueden cursarse en esa lengua y una vez terminados los estudios, para esos especialistas tampoco es preceptivo el conocimiento del euskera aunque en los planes de normalización lingüística que afectan a la sanidad pública se contempla ese aspecto en algunos puestos de trabajo. En cuanto a los estudiantes de Magisterio, tienen la posibilidad de cursar sus estudios completamente en euskera y es la opción más elegida; además para estos futuros profesionales el conocimiento del euskera es preceptivo para trabajar en la red educativa pública y en la mayor parte de la concertada de la Comunidad Autónoma Vasca.

Otra de las diferencias entre ambas especialidades es que en Medicina el euskera es una asignatura opcional, más orientada a la terminología especializada, en la que los alumnos se matriculan por distintos motivos y en la que los matriculados tienen un nivel de conocimiento lingüístico muy desigual. Por el contrario, en Magisterio el euskera es una asignatura obligatoria y los alumnos han de superar el nivel de conocimiento lingüístico que les habilita para ejercer su profesión en euskera.

No obstante, para todos ellos el texto expositivo es un género que no ha sido objeto de aprendizaje ni en euskera ni en otra lengua y al que tienen que enfrentarse con bastante frecuencia en la universidad. Además, desde el punto de vista profesional tanto a unos como a otros les puede resultar útil estar entrenados en el uso de ese género textual; en el caso de los médicos, por ejemplo, para comunicarse entre los distintos colegas y entre distintos profesionales, para comunicar resultados de investigación o incluso para transmitir sus conocimientos (o informaciones) de forma más pedagógica y comprensible a sus pacientes. En el caso de los profesionales de la enseñanza, sin duda, la necesidad de sentirse cómodo en la exposición oral es más imperiosa habida cuenta de que es una actividad intrínseca a su profesión, pero no sólo para eso, también para comunicarse entre colegas, entre distintos profesionales o ante los padres de sus alumnos les puede ser de utilidad trabajar la exposición oral.

Como ya hemos dicho más arriba, para una adecuada intervención didáctica orientada a la enseñanza de los géneros de la comunicación profesional, es necesario caracterizar esos textos pero también conocer los problemas y obstáculos de aprendizaje que tienen los alumnos, pues sólo así podemos adecuar los recursos didácticos a sus necesidades reales. En ese sentido, es importante para el profesor inventariar esos obstáculos

tal y como lo señalan, por ejemplo, Astolfi (1997) o Dolz, Gascon & Toulou (2008).

Una de las características del discurso de divulgación es el uso de definiciones y reformulaciones (Jeanneret 1994; Gutiérrez Rodilla 1998; Ciapuscio 2001), así como el uso de un vocabulario especializado. Según Gutiérrez Rodilla (1998: 326), «Los mecanismos más caracterizadores del discurso de divulgación son los que tienen que ver con el vocabulario. Se suelen evitar los tecnicismos, en la medida de lo posible, sustituyéndolos por una paráfrasis construida con palabras del lenguaje común; paráfrasis que pueden recudirse a un pseudo-equivalente del término, originando multiplicidad de parasinónimos o dando lugar a sintagmas explicativos más o menos largos. Lo anterior no significa que estén completamente excluidos de este tipo de discurso, aunque cuando se emplean se hacen generalmente, de forma aislada y con escasas referencias al conjunto terminológico al que pertenecen. En muchos casos se introducen y se intentan definir, al menos, la primera vez que se usan. Otras veces ese intento de definición se ayuda o se ilustra con uno o varios ejemplos; finalmente hay definiciones que recurren a la comparación o a la metáfora.»

En opinión de Mortureux (1985: 132), «En lo que se refiere al uso de la terminología, no ocurre igual en el ámbito de la enseñanza a los futuros especialistas, pues en este caso la comunicación científica no puede ahorrar nada en precisión y exactitud, por lo que debe recurrir a su terminología propia.»

Sin embargo esa afirmación de Mortureux, podría llegar a contradecirse con el carácter pedagógico que ha de tener la transmisión de conocimientos en el ámbito académico. Enseñar no consiste en borrar o hacer desaparecer la terminología compleja, sino en hacerla comprensible y son precisamente la definición y la reformulación algunas de las estrategias discursivas que puede utilizar la exposición oral para hacer más comprensibles los conceptos que se abordan.

En cuanto a las definiciones, Loffler-Laurian (1983) establece las siguientes categorías definitorias:

Categorías definitorias
Denominación: Nombrando la cosa: *– Hay 8 o 10 pirámides las pirámides corticales de Ferdin.* *– A la parte estrecha se le llama píloro.*

Equivalencia: Dando un equivalente léxico de mayor extensión (hiperónimo): – *Los riñones son las vísceras retroperitoneales que vienen del metanefro.* – *Los cirroestsratos son nubes de hielo.*
Caracterización: Indicando las características permanentes del objeto, en general, sobre una forma de adjetivación: – *El estómago es una gran dilatación del tubo digestivo situada debajo del diafragma y tiene forma de gaita.* – *El altoestrato es una capa nubosa de color azul o gris.*
Análisis: Describiendo los constituyentes del objeto: – *La atmósfera como podemos ver ahí tiene cinco capas / la primera la que esta más cerca de la superficie terrestre es la troposfera y tiene unos 10 km / la estratosfera 40 km / la mesosfera 50 km / la termosfera 300 km y la mas grande y extensa la exosfera con 400 km.* – *(El estómago)… Por la parte de arriba se cierra por medio del cardias y por la aparte de abajo por el píloro / estos son esnfínteres compuestos por tejido muscular.*
Función: Exponiendo la función del objeto: – *Se ramifican las arterias bronquiales a la vez que se ramifica el tronco bronquial para irrigar todas esas estrcturas y forman una red de capilares.* – *Después de los cirros aparcen los cirroestratos y eso / como he dicho antes / pues trae mal tiempo.*

Si atendemos a las características generales, la definición carece de marcas personales, de oralizadores, es atemporal, acircunstancial, o sea, universal. Aparentemente tiene cierto distanciamiento del individuo. Según eso el papel de la definición variaría dependiendo del tipo de texto científico. Por otro lado, la autora asocia cada categoría definitoria a un cierto tipo de texto científico escrito (clasificación tipológica basada en las características del emisor, del mensaje y del receptor):

Tipo de texto científico	**Formas definitorias habituales**
Discurso científico especializado	Las definiciones son muy raras y cuando las hay aparecen al principio del texto. Son de todo tipo salvo de función.
Discurso de semi-vulgarización	Sobre todo, definiciones de tipo análisis y función.

Tipo de texto científico	Formas definitorias habituales
Discurso de vulgarización	Las definiciones se realizan tanto para esclarecer información al lector como para dar una apariencia de cientificidad (objetividad).
Discurso pedagógico	Se utilizan sobre todo la denominación, la caracterización y el análisis. Pocas definiciones de equivalencia y de función.

Por otro lado, esta relación entre definición y tipo de texto podría ser un criterio útil para la enseñanza del texto que nos incumbe.

En lo que se refiere a las reformulaciones, cuando se trata de los textos especializados la noción de reformulación va ligada frecuentemente a la de divulgación o vulgarización como nos lo muestran muchos de los trabajos realizados sobre el tema (Loffler-Laurian, 1983; Gallardo, 1998; Ciapuscio, 2003 entre otros). Numerosos autores han considerado la divulgación o vulgarización como la reformulación de un discurso original o primario, o incluso como la traducción del texto original. Por ejemplo, en el caso de Fuchs (1982: 29), la autora considera que «parafrasear es realizar una actividad de reformulación por la cual se restituye el sentido de un discurso (enunciado o texto) ya producido»; para Authier (1982): «Una operación de traducción se produce en el texto D2 sustituyendo al texto D1 como equivalente.» Para muchos autores que han tratado el tema de los textos de divulgación o vulgarización, reformular va asociado a pasar de un discurso muy especializado a un discurso más accesible o más pedagógico. No obstante, podemos hablar de reformulación bien desde el punto de vista de una reformulación que afecta al discurso para reelaborarlo completamente, o bien podemos hablar de reformulación para referirnos a ciertos segmentos de discurso cuya reelaboración está orientada normalmente por el uso de algunos marcadores discursivos. Para este trabajo vamos a tener en cuenta la aproximación de reformulación que nos proporciona Garcés (2006) partiendo de los trabajos de Roulet (1987), Gülich & Kotschi (1983, 1987, 1995), Rossari (1994), Zorraquino & Portolés (1999) entre otros. Según la clasificación que nos ofrece esta autora, la reformulación consistiría en «una vuelta a un segmento anterior, que puede estar presente o permanecer implícito, para expresarlo de una manera distinta». Esa reformulación estará introducida por distintos tipos de marcadores en función de los cuales el segmento reformulado estará destinado a explicar,

rectificar o precisar, en el caso de las reformulaciones parafrásticas, o bien a reconsiderar, recapitular o distanciarse de una formulación previa en el caso de las reformulaciones no parafrásticas.

Entenderemos pues, la reformulación como una estrategia que permite recuperar un segmento anterior para reelaborarlo con el objetivo de facilitar la comprensión de la información por parte del auditorio. Identificaremos cuáles son los marcadores que aparecen en las exposiciones de los estudiantes y cuál es su finalidad, para explicar cuál es el papel que juegan en la (re) elaboración conceptual del discurso.

No obstante, tendremos en cuenta también las repeticiones ya que constituyen una estrategia de refuerzo que ayuda a regular la densidad informativa del discurso, lo mismo que sucede con las reformulaciones parafrásticas que contribuyen a esa regulación actuando como estrategias de expansión destinadas a facilitar la comprensión de los conceptos o informaciones nuevas por parte del auditorio (Cros, 1996).

Respecto a los textos analizados, a lo largo de varios cursos se ha trabajado la exposición oral con estudiantes universitarios de varias especialidades y se han recogido grabaciones con sus producciones iniciales y en algunos casos, también finales. Con objeto de realizar una primera aproximación al tema, en este trabajo se analizan solo dos exposiciones orales iniciales, que por su longitud y por estar realizadas entre varios estudiantes, pueden ser bastante representativas de lo que un estudio más pormenorizado nos permitirá constatar. Se trata de dos exposiciones orales realizadas por estudiantes universitarios de dos especialidades distintas, una de Medicina y la otra de Magisterio. La consigna proporcionada a los estudiantes para preparar sus exposiciones orales fue que debían preparar un tema relacionado con su especialidad para exponerlo ante el resto de sus compañeros. El grupo de estudiantes de Medicina eligió el tema «Anatomía del tórax» y el grupo de estudiantes de Magisterio «Los fenómenos meteorológicos». En ambos casos, el total de la exposición dura algo más de 25 minutos y dentro de cada grupo los alumnos se van turnando para desarrollar el tema. Como parte del trabajo sobre la exposición oral en la clase de lengua vasca, las exposiciones se grabaron para comentarlas y analizarlas después con los propios estudiantes.

Tras transcribir ambas exposiciones, se procedió a identificar las definiciones y reformulaciones utilizadas para hacer una análisis cuantitativo y cualitativo de de las mismas.

5. RESULTADOS

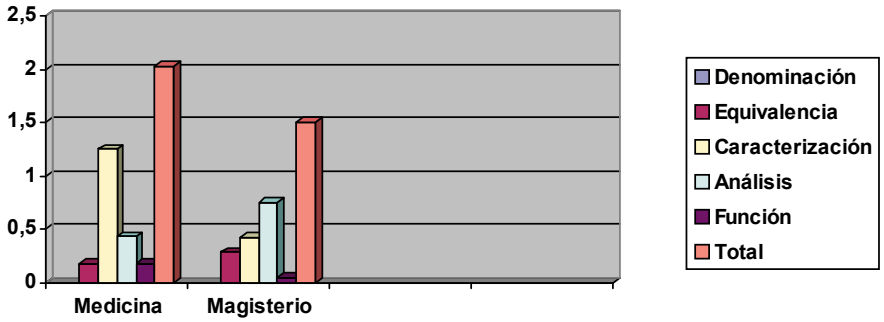
Junto con la consigna, una de las instrucciones proporcionadas a los alumnos insistía en la necesidad de identificar adecuadamente el género textual deduciendo según sus conocimientos las características pragmáticas de esa actividad verbal, paso necesario para una adecuada planificación textual. Otra de las instrucciones incidía en el carácter cogestionado de la exposición oral; al tratarse de una exposición realizada en grupo, el resultado no podía ser la mera suma de exposiciones individuales recogidas en una misma grabación.

A pesar de que las instrucciones fueron las mismas para los dos grupos de estudiantes, los resultados muestran bastantes diferencias. La planificación textual de la exposición de los estudiantes de Medicina no responde a un texto cogestionado en el que se articulan las intervenciones de los distintos estudiantes, cada estudiante se presenta a sí mismo y presenta su parte del tema pero ignorando a los demás participantes; tampoco hay una presentación general o fórmula de inicio para la exposición del grupo. Por el contrario, la exposición de los estudiantes de Magisterio se cogestiona mas eficazmente, pues aunque tampoco hay una presentación general para la exposición, sí que se articulan las distintas intervenciones, de forma que cada uno de los participantes tras su intervención pasa la palabra a un compañero que hablará de otro aspecto del tema expuesto.

Respecto a las definiciones, en las exposiciones analizadas se han identificado cuatro de las cinco categorías definitorias propuestas por Loffler-Laurian (1983), pero distribuidas de distinta manera en uno y otro grupo, aunque en general el uso de definiciones es mayor en las exposiciones del grupo de Medicina que en las del grupo de Magisterio.

En la exposición de anatomía realizada por el grupo de Medicina predominan las definiciones por caracterización, seguramente por influencia de la utilización de una aproximación bastante técnica para el desarrollo del contenido referencial, ligada al uso de una terminología que tiene más de especializada que de divulgativa.

Gráfico 1. **Definiciones en las exposiciones de Medicina y Magisterio**

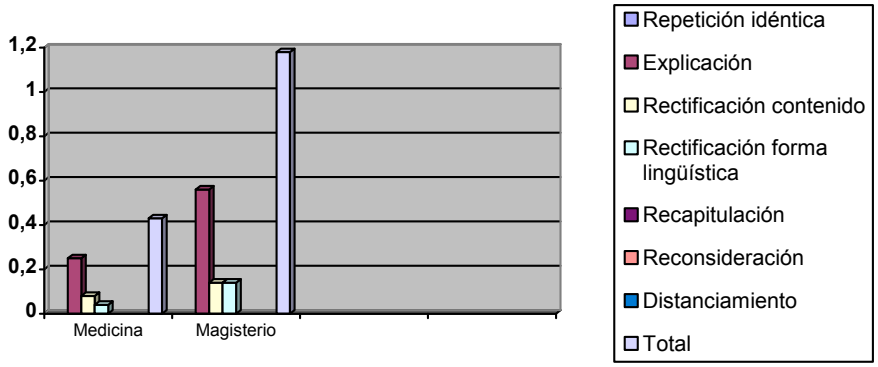


A la vista de esos datos, cabría pensar que el uso de las definiciones podría estar condicionado por el propio tema, o por la pertenencia del tema a ámbitos de especialidad diferentes, tal vez porque se pudiera considerar que los contenidos de una especialidad son más técnicos que los de la otra y que por lo tanto requieren de una terminología específica y menos familiar para los profanos.

Si adoptamos el punto de vista de Loffer-Laurian (1983) las exposiciones de Medicina, por el hecho de contener más definiciones por caracterización, deberían ser más pedagógicas que las de Magisterio, pero la impresión es bien distinta, por lo que creemos que la razón no hay que buscarla sólo en las definiciones sino también en el uso de las reformulaciones y del léxico especializado.

Respecto a las reformulaciones, son mucho más abundantes en el grupo de Magisterio, y al igual que en el grupo de Medicina, predominan sobre todo las que se utilizan para precisar alguna información, es decir, aquellas que tienen un carácter explicativo o especificativo y se trata siempre de reformulaciones que mantienen una relación de equivalencia con el fragmento anterior, es decir de tipo parafrástico.

Gráfico 2. **Las reformulaciones en las exposiciones de Medicina y Magisterio**



He aquí algunos ejemplos de reformulación:

- Repeticiones que sirven para organizar el discurso y para subrayar la importancia de una idea.

  (1) Luego / la humedad también es necesaria / la humedad es necesaria / ¿p*or qué digo esto*? / *(Gero / hezetasuna ere beharraezkoa da / hezetasuna beharrezkoa da / Zer ba esaten dut hau?)*

- Reformulaciones para explicar o precisar un concepto:

  (2) Ee el píloro seguirá con la primera parte del intestino delgado es decir con el duodeno (*Ee piloroa heste meharraren lehen zatiarekin jarraituko da hau da duodenoarekin)*

  (3) marchando o sea empujando poco a poco las papillas ácidas hacia el intestino delgado *(poliki poliki sortzen ari den ahi akzidoak hestemeharrerantz abiatuz osea bultzatuz)*

A pesar de todo, en el grupo de Medicina, las reformulaciones explicativas que se utilizan para especificar o precisar la información proporcionada previamente por una definición, introducen frecuentemente nuevos términos técnicos que pueden ser poco accesibles para los no especialistas:

(4) El íleo es la zona donde entran y salen los conductos del riñón / la cavidad de los riñones el espacio donde entran las arterias del riñón y de la pelvis / ee es una dilatación ee de la uretra *(ileoa giltzurrunetako hodiak sartzen eta ateratzen diren zona da / giltzurrunetako*

hustgunea giltzurrunetako arteria zainak eta pelbisa sartzen diren zulogunea da / uretrerraren ee zabalkuntza zabalkuntza ee da)

Por otro lado, hay reformulaciones explicativas en las que se omite totalmente el marcador de reformulación, como en el ejemplo (1). La función del marcador viene remplazada entonces por rasgos no lingüísticos como la entonación, y por rasgos lingüísticos como la repetición de la forma verbal, que contribuye a completar la definición en curso.

A pesar de tratarse de exposiciones realizadas en lengua vasca, en ambos casos, para introducir una reformulación de precisión o explicación, o de corrección se utiliza con asiduidad el reformulador *o sea* del español:

(5) … marchando o sea empujando las papillas ácidas hacia el intestino delgado *(…akzidoak hestemeharrerantz abiatuz osea bultzatuz)*

En algunos casos es la entonación la que asume la función de marcador de reformulación; también aparecen elementos fónicos que hacen las veces de marcadores como e*ee* en los ejemplos (5, 6), así como otros elementos característicos de la lengua oral, por ejemplo *ba*, *bueno* en los ejemplos (6, 7):

(6) Primero se cristaliza / eee a veces por medio de ciertos materiales puees / como resultado de la congelación / si por la congelación de los minerales a consecuencia de algunas materias químicas / y eso primero se cristaliza *(lehenengo kristalizatu egiten da / eee batzutan zenbait materialez bidez baaa / izozketaren ondorioz bai mineralez izozketaz / zenbait gai material kimikoen ondorioz / eta hori lehenengo kristalizatu egiten da)*.

(7) Pues / nuestro planeta tiene cuatro capas / hidrosfera litosfera atmosfera y biosfera / la hidrosfera sería toda la zona de nuestra superficie terrestre / la de los océanos y la de los ríos / o bueno / la de las aguas dulces y las saladas *(Ba/ gure planetak lau geruza ditu / hidrosfera, litosfera, atmosfera eta biosfera / Hidrosfera izango litzateke, gure lurrazaleko ur eremu guztia / bai ozeanoetakoa eta bai erreka edo bueno / ur gazikoak eta ur gezakoak)*.

También se aprecia el uso inadecuado de algunas unidades lingüísticas como marcadores de reformulación, por ejemplo, *egia esanda* en el ejemplo (8):

(8) La ligadura redonda es el resto izquierdo del ombligo / en realidad va del ombligo a la ligadura falciforme *(lotura borobila zilborraren ezkerreko arrastoa da / egia esanda zilborratik lotura faltziformera doa)*.

En ese mismo ejemplo, hay también un uso bastante impreciso de la terminología, y se aprecia cierta dificultad lingüística para construir el enunciado de forma adecuada.

El uso combinado de definiciones y reformulaciones permite observar cómo se sitúa el orador en relación al auditorio, cómo elabora los objetos de saber y cómo orienta las informaciones hacia los destinatarios y si efectivamente llegan a elaborar un discurso divulgativo-pedagógico.

En este sentido, teniendo en cuenta la asociación que hace Loffer-Laurian (1983) entre el discurso pedagógico y las definiciones del tipo denominación, caracterización y análisis, las exposiciones de los estudiantes de Medicina deberían ser más pedagógicas por contener más definiciones por caracterización (1,25%), pero al mismo tiempo, son las definiciones de ese mismo grupo de Medicina las que menos se reformulan de forma explicativa (0,25%). La cuestión es que en ese grupo las definiciones de caracterización se realizan por medio de una terminología especializada y luego no se ofrece una reformulación que permita precisar o comprender mejor el significado de los nuevos conceptos que se expresan. Este dato se contrapone al que nos ofrece el grupo de Magisterio. Aquí, las definiciones más abundantes son las de análisis (0,75%) y a su vez, las reformulaciones explicativas constituyen un 0,56%.

En definitiva, en Medicina caracterizan o describen un órgano pero utilizando términos especializados que luego no reformulan, dicho de otra manera no hay una correspondencia entre el uso de definición por caracterización y reformulación explicativa. En Magisterio, en cambio se usan menos definiciones por caracterización pero más por análisis y la abundancia de reformulaciones explicativas contribuye a construir un texto más pedagógico o al menos más cercano a un auditorio ante el que actúan como expertos.

Veamos algunos ejemplos:

La anatomía del tórax; una alumna hablando de los riñones:

(9) Las glándulas adrenales / son las vísceras retroperitoneales situadas en los polos superiores *(guruin adrenalak / giltzurrunetako goiko poloetan kokaturik dauden errai erretroperitonealak dira)*

Los fenómenos meteorológicos; una alumna hablando de las nubes:

(10) Y finalmente el estrato / el estrato es una nube de agua / e / e cuando el sol se introduce en él se puede ver con claridad e / los rayos de sol / E / e / esta es / o sea / la nube que queda más cerca de la

capa de la tierra / *(Eta azkenik estratua / estratua urezko hodeia da / E / e eguzkia bertatik sartzen denean argi ikus daiteke e / eguzkiaren izpiak / E /e / hau da lurreko kapatikan / osea / lurretikan gertuen geratzen den hodeia /)*

Finalmente, hay que destacar que las reformulaciones que se emplean en la exposición de los estudiantes de Magisterio tiene un valor regulador del discurso que contribuye, por un lado, a acentuar la diferencia de este texto con la producción de los estudiantes de Medicina, y por otro lado, a hacer de la exposición de los estudiantes de Magisterio un texto más pedagógico.

No obstante, y aunque el objeto de este trabajo ha sido analizar la definición y la reformulación, no podemos dejar de mencionar las estrategias destinadas a situar el discurso en el contexto, como por ejemplo las marcas enunciativas que revelan la relación entre destinatario y locutor, el uso de deícticos y voces, etc. A este respecto, hay que señalar que en la exposición de anatomía son prácticamente inexistentes expresiones tan propias de la lengua oral como las preguntas retóricas que sirven como estrategias de enfatización, expresiones como la del ejemplo (1) (¿*Por qué digo esto*?) que por el contrario, son más frecuentes en las exposiciones de Magisterio:

(11) Luego / la humedad también es necesaria / la humedad es necesaria / ¿por qué digo esto? / *(Gero / hezetasuna ere beharrezkoa da / hezetasuna beharrezkoa da / zer ba esaten dut hau?)*

6. DISCUSIÓN

Las exposiciones orales de los estudiantes nos muestran un uso muy distinto de definiciones y reformulaciones en los dos grupos, que además, en muchos casos, no son las más adecuadas para garantizar la progresión temática de los contenidos. Podríamos pensar que la diferencia se debe al propio ámbito de especialidad, es decir, discurso técnico-científico de medicina vs discurso de humanidades, y eso nos podría llevar a hablar de tipos discursivos distintos (discurso de la medicina, discurso de la escuela…) en función de los ámbitos sociales (Maingueneau, 2005) de uso, aunque también podríamos plantearnos que es el propio tema el que requiere una adaptación textual distinta en uno y otro caso, e incluso podríamos hablar de variación textual dentro de un mismo género (Bronckart, 2004).

Las exposiciones sobre el tema de anatomía resultan más densas y más técnicas. Si nos atenemos a la clasificación de Loffer-Laurian, de acuerdo

con las definiciones que se utilizan, las exposiciones de los alumnos de Medicina estarían más próximas al texto científico-pedagógico y las de Magisterio serían más cercanas al texto científico-divulgativo. Sin embargo, en las exposiciones sobre el tema de anatomía los estudiantes utilizan menos reformulaciones explicativas, utilizan un léxico más especializado y además, se esfuerzan por memorizar el contenido, por lo que el mismo no llega a ser reformulado de forma adecuada para facilitar su comprensión. Por esa razón nos inclinamos a pensar que si bien en la modalidad escrita la diferencia entre textos pedagógicos y textos divulgativos podría residir en el tipo de definiciones que se emplean, en el caso de la exposición oral es más determinante el uso de las estrategias de reformulación que se emplean, pues, entre otras, son precisamente las estrategias de enfatización y expansión las que marcan la diferencia principal entre las dos exposiciones.

Creemos, además, que esa diferencia está ligada por un lado, a la forma en que cada uno de los grupos representa y se sitúa frente a la actividad verbal, es decir, contenidos elegidos, nivel de complejidad del tema elegido, qué conocimientos presuponen en los destinatarios, etc. Las representaciones previas que tienen condicionarían el proceso de adaptación del género.

A lo anterior hay que añadir la relación que los alumnos tienen con el euskera. De hecho, los alumnos de Magisterio, por sus características académicas, están más sensibilizados ante el aprendizaje de la lengua, el cual, además constituye una materia obligada dentro de sus estudios, y aunque no han trabajado previamente la exposición oral, están más familiarizados con la perspectiva de los géneros textuales. En consecuencia, estos últimos comprenden mejor que hay modos diferentes de entrenarse en el uso de la lengua y son conscientes de su importancia, mientras que los alumnos de Medicina se muestran más preocupados por el dominio de la lengua que por lo que representa el uso del lenguaje y la adecuación del discurso a las necesidades comunicativas, ven las clases de lengua como una forma de aprender euskera, como un lugar donde están obligados a demostrar lo que saben sobre la norma, pero todavía no lo llegan a ver como una forma de comunicarse en su ámbito profesional que trasciende el hecho de que se trate de una u otra lengua, de ahí, en nuestra opinión, el esfuerzo memorístico que hacen y que les lleva a no reformular los nuevos términos introducidos.

Volviendo a la cuestión de las definiciones, hemos visto que las definiciones van frecuentemente seguidas de reformulaciones y que éstas pueden estar introducidas por distintos tipo de marcadores, pero siempre de tipo parafrástico. Si bien el uso de reformulaciones explicativas y de precisión es

fundamental para la comprensión de los contenidos, creemos que la ausencia de reformulaciones no parafrásticas se debe por un lado, a las propias características del texto o a los condicionantes del tema elegido, pero por otro lado, también pueden ser un síntoma de las dificultades que conlleva realizar este tipo de reformulaciones, ya que implican saber reconsiderar una formulación previa, recapitular sobre lo dicho, o incluso distanciarse enunciativamente de las informaciones que se están exponiendo. No obstante, habría que contrastar este aspecto con exposiciones realizadas por hablantes entrenados.

Aunque los resultados no son generalizables nos dan una idea de qué es lo que podemos encontrar y de algunos de los índices que se pueden tener en cuenta a la hora de canalizar la didáctica de este género textual o de abordar un análisis más en profundidad que nos permita un mejor conocimiento de las estrategias discursivas y su tratamiento didáctico. Como hemos dicho más arriba, el ámbito de las lenguas de especialidad en la universidad, y en nuestro caso concreto la enseñanza o la didáctica de la comunicación especializada en euskera nos ofrece un marco muy adecuado para el trabajo de los distintos géneros textuales y también de la exposición oral, incluso desde una perspectiva de transversalidad con otras asignaturas de los estudios de grado o posgrado (Garcia-Azkoaga, 2006).

Así pues, si queremos desarrollar un aprendizaje de la lengua basado en el uso real de la misma y consideramos que el texto es la unidad comunicativa que nos permite analizar la lengua contextualizada dentro de una actividad verbal dada, necesitamos profundizar en tres aspectos fundamentales: la caracterización de los textos, las capacidades de los alumnos y la adaptación didáctica para el aprendizaje de esos géneros, tanto si se trata de la enseñanza de lenguas en niveles universitarios como en niveles no universitarios, en lengua primera como en lenguas segundas.

7. PROPUESTA DE TRABAJO DIDÁCTICO

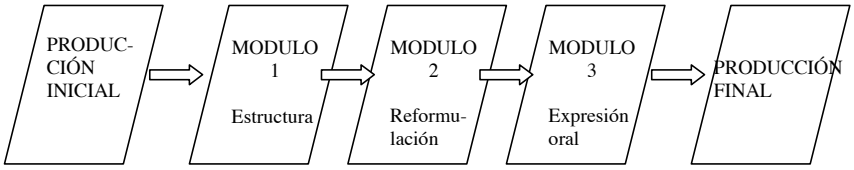
Teniendo en cuenta la evolución que se está produciendo a lo largo de los últimos años en torno a la enseñanza de la lengua y la puesta en valor de los aspectos comunicativos de la misma y los usos lingüísticos ligados a cada contexto, tanto cotidiano como académico o profesional, implica repensar el trabajo gramatical sobre la lengua para integrarlo en una perspectiva más amplia como es la de los géneros textuales. En este sentido, las observaciones realizadas en las producciones textuales de los alumnos de-

ben de ir acompañadas de propuestas didácticas que contribuyan a una reflexión sobre la importancia del lenguaje en todos los ámbitos de la vida y a una mejoría de sus textos.

Durante los últimos años la actividad didáctica de los profesores en los niveles no universitarios se apoya fundamentalmente en el trabajo por tareas y por proyectos, modelo que abarca también la enseñanza de las lenguas. Muchas de las investigaciones y propuestas didácticas que han llegado hasta nosotros se basan en el concepto de Secuencia Didáctica (SD) fruto de la investigación de expertos en didáctica de la lengua de la Universidad de Ginebra (Dolz & Schneuwly (1997), Bronckart eta al. (1985), Bronckart (1997), Schneuwly (2003), …..) quienes han llegado a elaborar una verdadera ingeniería didáctica en torno a la enseñanza de la lengua en uso, siempre, desde una perspectiva interaccionista. Estas secuencias didácticas consisten fundamentalmente en un proyecto dentro del cual hay un conjunto de tareas que se organizan sistemáticamente alrededor de una actividad verbal (Dolz & Schneuwly, 1998: 93) para trabajar un género textual dado.

Como muestra de las posibilidades que ofrecen para la didáctica integrada de las lenguas las metodologías basadas en esos modelos metodológicos, contamos con el esquema de una SD realizado con la colaboración de Joaquim Dolz:

SECUENCIA DIDACTICA PARA LA EXPOSICIÓN ORAL
Esquema de la secuencia didáctica:



MÓDULO 1: Mejorar la organización de la exposición oral.
Hemos observado que todos los estudiantes presentan problemas en la organización de la estructura de la exposición. Las dos principales necesidades constatadas en prácticamente todas las exposiciones orales son las siguientes:
Introducción de la exposición presentándose uno mismo y presentado el tema, y sobre todo, creando «captatio benevolentiae», o sea, captando la atención del destinatario, y anunciando el sumario de la presentación.
1. Estructuración y marcaje de las grandes partes de la exposición.
2. Utilización de formas de implicación referidas a los destinatarios.

Creemos que vale la pena iniciar el trabajo de la exposición con un módulo colectivo destinado a la estructura de la exposición ya que aporta beneficios a todos los estudiantes y conlleva una mejora inmediata y fácilmente constatable en el conjunto de la producción oral.
Las primeras actividades que proponemos conciernen a la introducción. En la segunda parte se proponen actividades destinadas a mejorar la estructuración de la exposición.

1ª. PARTE: Actividades para trabajar la introducción.

ACTIVIDAD 1: *Escucha y análisis de introducciones de exposiciones orales en euskara*.
Es una actividad de observación. Los alumnos van a observar dos inicios de exposición en vídeo y dos audios en euskera. Unas pautas de observación permiten identificar no solamente los elementos introductorios de la exposición, como son la presentación del conferenciante, la presentación del tema y la justificación del interés del tema para captar la atención del público, sino también la presencia de un sumario y el uso de soportes externos para fijar la atención del público. La actividad también nos ofrece un espacio para tomar nota de las estrategias utilizadas en cada uno de los puntos citados y de las expresiones lingüísticas en euskera que lo permiten. Trabajando por parejas, los estudiantes individualmente anotan estos elementos y los comparan luego con los elementos anotados por su compañero. A continuación, individualmente, cada uno elige y anota los elementos que utilizará en su propia exposición oral.

ACTIVIDAD 2: *Los estudiantes se entrenan grabando las presentaciones en audio o video*.
En grupos de cuatro estudiantes, se propone a los participantes grabarse mutuamente haciendo introducciones de las presentaciones, siempre en función de las anotaciones recogidas al final de la actividad 1. En una primera discusión los participantes evocan, por un lado, los aspectos de la introducción que mejor han funcionado o más conseguidos están y que por lo tanto merecería la pena retener en cada una de las introducciones, y por otra parte evocan un punto que debería mejorarse, también en cada una de ellas. El desafío consiste en que cada participante mejore el aspecto elegido por sus compañeros.

ACTIVIDAD 3: *Buscar alternativas en la reformulación en euskera para diversificar su uso*.
Los estudiantes de los grupos se cruzan o se mezclan entre ellos para que los participantes no sean siempre los mismos, y para provocar una mayor interacción entre ellos.
El ejercicio consistirá en elaborar reformulaciones valiéndose de distintas expresiones que el hablante tiene a su disposición cuando utiliza el euskera.

El objetivo es enriquecer y diversificar los usos de esa lengua. Todos los estudiantes, al final, deberían poder realizar la presentación de la exposición con fórmulas convencionales distintas y lingüísticamente adecuadas, evitando la memorización de una sola.

2ª PARTE: Actividades para estructurar mejor la presentación.

ACTIVIDAD 1: *Del plan a su realización a partir de la lectura de un texto breve*.
A partir de la lectura de un texto de una página, se propone la elaboración de un plan en tres partes. Todos los alumnos realizan la misma actividad.
Primero se realiza una lectura del texto subrayando las palabras claves. Luego, se nombran los tres capítulos en los que podría organizarse la exposición. En tercer lugar, se eligen los organizadores textuales más adecuados para marcar las tres partes. La actividad, realizada en un tiempo limitado, debería permitir la realización de una pequeña exposición en público por parte de la mayoría de los alumnos.
Por otra parte, cada alumno está encargado de dar un feedback a la exposición de sus compañeros. El profesor interviene únicamente después de cada tres presentaciones comparando y poniendo en valor las novedades y sugiriendo alternativas.

ACTIVIDAD 2: *Actividad de escucha y análisis de una exposición realizada por un profesor*.
En una hoja de ejercicios los estudiantes anotan el título de las partes, los organizadores textuales y los enunciados metadiscursivos utilizados para introducir las distintas partes y estructurar el texto.
A continuación, se elabora de forma colectiva de una lista de los organizadores textuales y enunciados metadiscursivos que se utilizan en euskera para estructurar la exposición oral, primeramente los que aparecen en la exposición del profesor y seguidamente, los que podrían aparecer en ese mismo contexto; eso permitirá analizar las funciones de esas unidades lingüísticas y expresiones. En contraste, se realizará una discusión sobre el papel de las muletillas orales y unidades como los marcadores de discurso orales, las posibilidades de sustitución por otros marcadores y su función en el discurso oral.

ACTIVIDAD 3: *Cada alumno busca una estrategia para terminar implicando al público*.
Al final del módulo, los estudiantes elaboran colectivamente una lista de constataciones que pueda servir de ayuda para todos los compañeros cuando hayan de realizar una exposición oral. Uno de los alumnos se encarga de recopilar la información y distribuirla entre sus compañeros.

MÓDULO 2: ***Aprender a reformular***
Uno de los objetivos de una exposición es hacer comprender un tema del orden del saber a un público con conocimientos limitados sobre ese tema.

En euskera el trabajo sobre el léxico científico-técnico es particularmente importante por el hecho de que en muchos dominios del saber la creación de neologismos es reciente y aún hoy no siempre está estabilizada por los usos. Este módulo es importante en el caso de la enseñanza del euskera técnico o de ámbitos profesionales especializados, pero nuestra propuesta es trabajar al mismo tiempo los campos semánticos, los fenómenos de lexicalización integrados en el discurso y la reformulación de los mismos para precisar su significación pero sobre todo, para facilitar la comprensión del tema que se expone. De esta manera se cruza el trabajo sobre el vocabulario técnico y la lexicalización con el desarrollo de estrategias de reformulación, mecanismo fundamental de un género oral como la exposición.

ACTIVIDAD 1: *Creación de un mapa conceptual de términos especializados*.
A partir de la lectura de textos en distintas lenguas sobre el tema, elaboración de un mapa conceptual sobre el tema en donde aparecen todas las palabras susceptibles de ser consideradas como términos, diferenciando términos generales y específicos. El mapa conceptual se presentará como un campo semántico sobre el tema central de la exposición oral.
A partir de ese esquema se puede trabajar sobre las regularidades en la fabricación de neologismos en Euskara. También pueden fabricarse nuevas palabras.

ACTIVIDAD 2: *Reflexión sobre la adecuación terminológica*.
Cada estudiante elige los tres términos que le parecen más importantes para después reformularlos. Una discusión puede permitir ver cuáles son los términos que indispensablemente exigen una reformulación y los que no la necesitan; esa reflexión va ligada a la reflexión sobre los posibles contextos en los que se puede desarrollar una exposición, y ha de tener en cuenta los públicos o destinatarios posibles: por un lado, aquellos destinatarios que tienen el euskera como lengua segunda o que tienen un mejor dominio del castellano y que a su vez pueden tener un mayor o menor conocimiento del tema, y por otro lado, destinatarios cuya lengua primera es el euskera pero que como en el caso anterior pueden tener un conocimiento desigual del tema.

ACTIVIDAD 3: *Reformulación de los términos*.
Los estudiantes reformulan cada término según tres estrategias: 1) dando el máximo de precisión para un experto, 2) simplificando y vulgarizando para permitir que un público no experto comprenda el significado y 3) dando un ejemplo. Una vez reunidas las reformulaciones de todos los términos se discute la pertinencia de todas ellas en función de los destinatarios.
Se nombra el término y se reformula a la vez que se realiza su grabación.

ACTIVIDAD 4: *Reflexionar sobre las marcas de oralidad*.
Escuchar las reformulaciones grabadas observando por un lado el posible cambio de entonación producido entre el término reformulado y la reformulación, y anotando asimismo los eventuales organizadores textuales orales de reformulación y de ejemplificación que intervienen.

MÓDULO 3: ***Realización de la exposición oral***
Este módulo está centrado en mejorar la expresión en euskera dentro de una exposición oral y pretende abordar la diversidad de los alumnos tanto en lo que se refiere a los conocimientos específicos de la materia como en lo referente a sus capacidades lingüístico-discursivas en euskera. Se constituirán parejas de estudiantes con niveles distintos de dominio del euskera y a ser posible, cruzando los estudiantes con mejores conocimientos del tema y menos conocimiento de la lengua con aquellos estudiantes que tienen un mejor dominio de la lengua y un menor conocimiento del tema. En todo caso, sería conveniente que interactuaran alumnos con buen nivel de euskera con alumnos con menos nivel en esa lengua. Atendiendo a la diversidad y en función de las observaciones de la producción inicial, el profesor puede señalar uno o varios retos a cada uno de los estudiantes para mejorar su expresión en euskera.

ACTIVIDAD 1: *Retroalimentación entre compañeros*.
Entrenamiento cruzado de la exposición oral por parejas, fragmentando las intervenciones para permitir un feedback del compañero. Uno hace una intervención y otro le dice lo que puede mejorar. En cada una de las intervenciones el que escucha debe proponer elementos de variación para mejorar la exposición. En caso de duda sobre la pertinencia de las propuestas consultan con el profesor.

ACTIVIDAD 2: *Grabación completa de la exposición*.
Grabación completa de la exposición, auto-escucha para señalar las partes que se pueden mejorar y búsqueda de ayuda en los compañeros del curso para encontrar alternativas a las partes que no satisfacen al autor o a los que junto a él han escuchado la exposición.

ACTIVIDAD 3: *Empleo de marcas enunciativas para implicar al destinatario*.
Escuchando la grabación completa, los estudiantes identificarán las marcas enunciativas que se utilizan para implicar al destinatario en el discurso. A continuación propondrán otras marcas enunciativas así como su adecuada disposición en la exposición.

ACTIVIDAD 4: *Producción definitiva de la exposición oral*.
Repetición o preparación de la presentación definitiva con la ayuda de un diaporama y vigilando las dimensiones multimodales de la expresión: utilización del cuerpo y los gestos, variaciones entonativas…, es decir, aquellos elementos de comunicación no verbal. También deberán prestar atención a los soportes que utilicen como ayuda de la exposición.

Cuando hablamos del aprendizaje de la comunicación especializada o de los géneros profesionales en el ámbito universitario, también podemos trabajar por proyectos e incluso podemos plantearnos el uso de secuencias didácticas para trabajar contenidos de forma transversal tal como adelantábamos en Garcia-Azkoaga (2006, 2007).

En cuanto a los aspectos a trabajar dentro de esa secuencia didáctica, el resultado del análisis de las exposiciones orales realizadas por los universitarios deja en evidencia la necesidad de incluir tareas que permitan a los estudiantes trabajar sobre las definiciones y sobre las reformulaciones, además de prestar atención a las estrategias que sirven para anclar el discurso al contexto comunicativo. Desde el punto de vista de la lengua, hay que tener en cuenta también, que definir en euskera exige movilizar unas formas lingüísticas específicas, y que tal y como señala Alberdi (2008), muchas veces el problema reside en construir esas definiciones de forma comunicativa, por lo que reconoce que las aplicaciones didácticas para la lengua de especialidad deberían basarse en descripciones y análisis discursivos de las definiciones.

No podemos desarrollar aquí todo el conjunto de ejercicios que se podrían elaborar para trabajar definiciones y reformulaciones, pero sí creemos que el trabajo puede servir para sentar la base de lo que puede ser una SD para el aprendizaje de la exposición oral en la universidad. Partiendo del esquema mostrado más arriba, los contenidos de esa secuencia deberán de ser aún elaborados y adaptados en función de la materia transversal en torno a la cual se quiera articular el aprendizaje de la lengua.

REFERENCIAS

Alberdi, X. (2008). Definizioen idazkera: adierazmoldeak eta diskurtso-estrategiak azalpenezko testu espezializatuetan. En: I. Ugarteburu eta P. Salaburu (arg.), *Espezialitate Hizkerak eta Terminologia III* (pp.77-91). Bilbo: UPV/EHU.

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.

Authier, J. (1982). La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. *Langue Française*, 53: 34-47.

Bronckart, J. P. et al. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Paris: Delachaux & Niestlé

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discoursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Langages,* 153, 98-108.

Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif, *Calidoscopio*, Vol. 3, n. 3, 149-159.

Ciapuscio, G. (2001). Procesos y recursos de producción textual en la divulgación de la ciencia. En J. Brumme (ed.), *La historia de los lenguajes iberorománicos de especialidad. La divulgación de ciencia*, Barcelona: Vevuert/Iberoamericana.

Cros, A. (1996) La clase magistral: aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 22-29.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 11, 77-98.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*, Paris: ESF.

Dolz, J.; Gagnon, R. & Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, Carnets de sciences de l'éducation, Genève: Université de Genève.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard

Fuchs, C. (1982). La paraphrase entre la langue et le discours. *Langue Française,* 53: 22-33.

Gallardo, S. (1998). Estrategias y procedimientos de reformulación en textos de Divulgación Científica. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 67-79.

Garcés Gómez, M.-P. (2006). Las operaciones de reformulación. *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. En: Villlayandre Llamazares, M. (ed.). León: Universidad de León. Publicación electrónica en http://www.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm.

García-Azkoaga, I.M. (2008). Un lugar para la didáctica del oral en el lenguaje de la ciencia y de la tecnología. En: A. Díaz Mediavilla & J. Mas Ferrer (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura desde la atalaya del siglo XXI*.

Garcia-Azkoaga, I.M. (2010). Estrategias textuales y discursivas en el aprendizaje de la exposición oral de dos materias distintas. En: R. Caballero Rodríguez & M.J. Pinar Sanz (coord.), *Modos y formas de la comunicación humana/ ways and modes of human communication* (pp.155-162). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

García-Azkoaga, I.M. (2007). Ahozko azalpena unibertsitatean, ezagutzak ebaluatzeko tresna bat baino gehiago. En I. Idiazabal & I.M. García (ed.). *Ahozko*

hizkuntza. Euskeraren azterketarako eta didaktikarako zenbait lan, Bilbo, Euskal Herriko Unibertsitatea (http://testubiltegia.ehu.es/Ahozko-Hizkuntza).

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris: Minuit.

Gulich, E. & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation paraphrastique dans la consultation La dame de Caluire. En: P. Bange (Ed.). *L'analyse des interactions verbales* (pp. 15–81). Berne: P. Lang.

Gulich, E. & Kotschi, T. (1987). Les actes de reformulation paraphrastique dans la consultation La dame de Caluire. En: Bange, P. (Ed.). *L'analyse des interactions verbales*. Berne: P. Lang. 15–81.

Gulich, E. & Kotschi, T. (1995). Discours e production in oral communication. En: Quasthoff, U.M. (ed.). *Aspects of Oral Communication*. Walter de Gruyter, Berlin/New York. 30–66.

Gutiérrez Rodilla, B.M. (1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*, Barcelona: Península.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, t. I et II*. Paris: Fayard.

Jeanneret, Y. (1994). *Écrire la sciencie. Formes et enjeux de la divulgation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Loffler-Laurian, A.-M. (1983). Typologie des discours scientifiques: deux approches. *Etudes de linguistique appliquée*, 51: 8-20.

Maingeneau, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques, 9*. 1-12.

Rossari, C. (1994). *Les opérations de reformulation*. Berne: Peter Lang.

Roulet, J.J. (1987). Complétude et connecteurs reformulatifs. *Cahiers de Linguistique Française*, nº 8: 111-140.

Sainz, M. (2002). *Azalpenezko testu entziklopedikoaren azterketa eta didaktika*, Donostia, Erein.

Schneuwly, B. (2003). Enseigner la parole publique: une approche socio-historique. En: B. Maurer (ed.), *Didactiques de l'oral* (pp. 58-67). Caen: CRDP de Basse-Normandie.

Zorraquino, M.-A. & Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En: I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Nueva gramática descriptiva de la lengua española*, 3, Madrid: Espasa-Calpe.

Munduko Hizkuntza Ondarearen
UNESCO Katedra

Cátedra UNESCO
de Patrimonio Lingüístico Mundial

UNESCO Chair
on World Language Heritage