

PUBLICACIONES DEL INSTITUTO CARO Y CUERVO  
SERIE TRADUCCIONES

IX

FLORIAN COULMAS (comp.)

MANUAL  
DE  
SOCIOLINGÜÍSTICA

TRADUCCIÓN DEL INGLÉS

CISELLA REYES



BOGOTÁ  
2013

MARCELA OLBANO  
Bogotá 2014

Manual de sociolingüística / compilador Florian Coulmas ; traducción del inglés Gisella Reyes. Bogotá : Instituto Caro y Cuervo, Imprenta Patriótica, 2013.  
602 pp. : il. ; 17x24 cm. (Serie traducciones ; 9)

Incluye bibliografía, p. 499-587.

ISBN: 978-958-611-293-2

1. Sociolingüística - Manuales. 2. Lenguaje y cultura - Investigaciones. 3. Lenguas en contacto - Investigaciones. 4. Lingüística - Investigaciones. I. Coulmas, Florian, 1949- comp. II. Reyes, Gisella, tr. III. Le Page, R. B. IV. Verdoodt, Albert F. V. Milroy, James. VI. Milroy, Lesley. VII. Denison, Norman. VIII. Bright, William IX. Bright, William. X. Honey, John. XI. Wolfram, Walt. XII. Wodak, Ruth. XIII. Benke, Gertraud. XIV. Ecker, Penelope. XV. Roberts, Celia. XVI. Street, Brian. XVII. Leitner, Gerhard. XVIII. Schiffman, Harold F. XIX. Myers-Scotton, Carol. XX. Rickford, John R. XXI. Whortter, John Mc. XXII. Colette, Grinevald Craig. XXIII. Brenzinger, Matthias. XXIV. Nelde, Peter Hans. XXV. Clyne, Michael. XXVI. Tabouret-Keller, Andrée. XXVII. Fishman Joshua A., 1926- XXVIII. McConnell, Grant D. XXIX. Stubbs, Michael. XXX. Kasper, Gabrielle. XXXI. Verhoeven, Ludo. XXXII. García, Ofelia. XXXIII. Finegan, Edward. XXXIV. Daoust, Denise.

SCDD 306.44 21ª ed.  
CO-BoICC

Elaboró: CRA  
Revisó y corrigió: LCMM  
Septiembre 2013

© Florian Coulmas (Comp.)  
© Gisella Reyes (Traductora)

Instituto Caro y Cuervo  
Director General: José Luis Acosta Herrera  
Dirección Editorial: Julio Paredes  
Diseño de carátula: Víctor Galvis R  
Diagramación: Juan Ortega  
Corrección: Roberto Pinzón

Primera edición 2013  
Serie: *Traducciones IX*  
ISBN: 978-958-611-293-2

Impresión:  
Páginas interiores: IMPRENTA NACIONAL  
Carátula: IMPRENTA PATRIÓTICA  
Encuadernación: Doris Padilla y Helena Rubiano  
Hecho en Colombia

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio sea mecánico, fotomecánico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

SOCIOLINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN

LUDO VERHOEVEN

Durante las últimas décadas, lingüistas, psicólogos y pedagogos han estado comprometidos en un debate continuo sobre cómo puede enseñarse la lengua. La investigación en educación lingüística ha buscado respuestas a la pregunta acerca de cómo puede promoverse el desarrollo de la lengua escrita y hablada, desde su origen en la infancia temprana hasta su dominio como sistemas de representación para la comunicación con otros y para el control interno del pensamiento y el sentimiento. Gracias al insumo de la sociolingüística en la investigación educativa, se ha prestado atención también a las maneras como puede incrementarse la equidad social a través de la educación.

En este capítulo se hará una breve revisión del estudio de la educación lingüística. Comenzamos con los procesos implicados en el aprendizaje y enseñanza de la lengua. Adicionalmente, exploramos las maneras como, a través de la educación, pueden promoverse las capacidades lingüísticas y de lectura y escritura. Luego pasamos al tema de la equidad en la experiencia educativa. Puesto que la lengua puede considerarse como un marcador social de género, clase y etnia, discutiremos formas en las que las experiencias en el aula pueden contribuir a la igualdad en los procesos de aprendizaje escolar. Concluimos con algunas generalizaciones derivadas de la teoría sociolingüística y sus implicaciones para la capacitación de los maestros.

## **1. Aprendizaje y enseñanza de la lengua**

### **1.1. *Lengua, comunicación y pensamiento***

La capacidad de las personas para comunicarse por medio de la lengua es una cualidad humana tanto única como universal. La capacidad humana de pensar simbólicamente y de interpretar y producir sonidos hace posible la creación de un sistema lingüístico. La cultura humana, el comportamiento social y el pensamiento no existirían sin el lenguaje. Por otra parte, la comunicación no tendría sentido si no existiera el pensamiento. El lenguaje y el pensamiento están tan íntimamente conectados, que resulta difícil discutir el uno sin el otro, porque el habla puede servir al pensamiento y el pensamiento puede manifestarse en el habla.

Tanto en la epistemología como en la psicología cognoscitiva se han formulado tesis teóricas que sustentan una concepción dicotómica del dominio de la lengua. En estas tesis, el conocimiento lingüístico se diferencia del uso de la lengua. Chomsky (1965), por ejemplo, hizo una distinción entre la competencia gramatical, el conocimiento que posee el hablante nativo idealizado, y el desempeño, que se refiere a los datos lingüísticos reales. De acuerdo con Chomsky, la competencia lingüística puede considerarse como una función biológica innata de la mente, que permite a las personas producir el conjunto indefinidamente extenso de oraciones que constituyen su lengua.

Un número creciente de investigadores consideró inadecuada la idea monolítica e idealizada de la competencia lingüística. Hymes (1971) introdujo un concepto de competencia comunicativa más elaborado, tomando como punto de partida un enfoque sociocultural del lenguaje. Argumentaba que el concepto de competencia debía ampliarse de modo que incluyera el uso de la lengua al igual que la creación de oraciones. Searle (1969) introdujo la expresión "actos de habla" como tesis contraria al énfasis de Chomsky sobre los procesos cognoscitivos. Austin (1962) especuló sobre la idea según la cual la utilización de la lengua puede percibirse, en ciertas circunstancias, como un tipo de acción más que como simple cognición. En el contexto de la enseñanza de la lengua, Canale y Swain (1980) definieron la competencia comunicativa como: "una síntesis del conocimiento de principios gramaticales básicos, del conocimiento de cómo se utiliza la lengua en contextos sociales para desempeñar funciones comunicativas, y del conocimiento de cómo las enunciaciones y funciones comunicativas pueden combinarse de acuerdo con los principios del discurso". Según Canale y Swain, la competencia comunicativa está compuesta por cuatro competencias: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia estratégica y competencia sociolingüística. La competencia gramatical incluye el dominio de las reglas fonológicas, los ítems léxicos, las reglas morfosintácticas y las reglas para la formación de oraciones. La competencia discursiva se refiere al conocimiento de reglas respecto a la cohesión y coherencia de diversos tipos de discurso. La competencia estratégica incluye el dominio de estrategias verbales y no verbales para compensar las fallas en la comunicación y mejorar su efectividad. La competencia sociolingüística se relaciona con el dominio de convenciones socioculturales dentro de contextos sociales cambiantes. Este tipo de competencia incluye reglas que son sensibles a diversos factores, como el contexto y tema del discurso, y el estatus social, el sexo y la edad de los participantes. Estos factores explican las diferencias estilísticas o registros cambiantes de habla.

Respecto al desarrollo de la competencia comunicativa en los niños, es claro que ellos no solo deben adquirir un repertorio de recursos lingüísticos, sino también un repertorio de recursos sociolingüísticos que marcan registros distintivos. Además de la competencia lingüística, deben adquirirse los roles sociales asociados al uso de la lengua en contextos cambiantes (véase Foster, 1990).

## 1.2. Adquisición de la competencia comunicativa

### *Competencia gramatical*

Un problema fundamental de la lingüística es explicar cómo puede una persona adquirir el conocimiento de una lengua. En la tradición de la gramática generativa, se ha intentado resolver el problema de la adquisición de la lengua por medio del estudio de los principios abstractos en la compleja sintaxis de la gramática adulta. Al explicar la adquisición de la lengua, se supone que la capacidad lingüística de los seres humanos está restringida por una gramática universal. Esta se define como una serie de principios específicos de la lengua, que contiene algún tipo de recurso para su adquisición: un mecanismo natural adaptado para la tarea específica de la adquisición de la lengua. Se supone también que la adquisición de la lengua es un proceso transmitido genéticamente, y que las estructuras básicas que hacen posible la adquisición de la lengua son únicamente específicas de la lengua. Uno de los

problemas del  
del tiempo.  
lengua se con  
niño tiene a s  
como todos l  
sulta claro con  
cómo pueden

Los est  
la lengua deb  
cognoscitivas  
la adquisición  
adquieren res  
una extensa s  
principios op  
cree que esto  
aplicación de  
ella, evolucion  
cenamiento

### *Competencia*

Existe eviden  
la aparición  
es la transici  
puede caract  
se producen  
oraciones a  
pacidades e  
contextuale

Un hi  
lengua oral  
decodificar  
registros de  
a la de la len  
conceptual  
informales  
contextual  
ausentes. P  
el contexto  
lenguaje or

### *Competen*

La competen  
en la plan

problemas del enfoque generativo sobre la adquisición de la lengua es que ignora el factor del tiempo. Al explicar su aparente facilidad, rapidez y uniformidad, la adquisición de la lengua se considera un fenómeno instantáneo, idealizándolo a una situación en la que el niño tiene a su disposición todos los principios y parámetros de la gramática universal, así como todos los datos lingüísticos necesarios para fijar esos parámetros. Como tal, no resulta claro cómo y en qué orden los parámetros lingüísticos se establecen, tampoco es claro cómo pueden explicarse los retrasos aparentes que caracterizan al proceso de desarrollo.

Los estudios empíricos dan razones para creer que el proceso de la adquisición de la lengua debe representar una interacción entre la gramática universal y otras funciones cognoscitivas. Si es cierto que no existen principios lingüísticos instantáneos subyacentes a la adquisición de la lengua, puede cuestionarse cómo, en el transcurso del tiempo, los niños adquieren reglas que relacionan formas sintácticas y funciones semánticas. Con base en una extensa serie de estudios translingüísticos, Slobin (1985) ha propuesto un conjunto de principios operativos universales para la construcción de la lengua. En su forma inicial, se cree que estos existen con anterioridad a la experiencia del niño con la lengua. Durante la aplicación de tales principios al habla percibida y a la percepción de objetos y eventos con ella, evolucionará una gramática infantil básica, correspondiente a la organización y almacenamiento interno de estructuras lingüísticas.

#### *Competencia discursiva*

Existe evidencia suficiente de que los puntos principales del desarrollo están asociados con la aparición o transformación de nuevas formas de mediación. Un ejemplo claro de ello es la transición de la enunciación al texto. El desarrollo lingüístico posterior en los niños puede caracterizarse por un dominio creciente del discurso. Alrededor de los cinco años, se producen cambios en el desarrollo al pasar de recursos para la estructura interna de las oraciones a recursos entre oraciones, de estructuras básicas a funciones adicionales, de capacidades extralingüísticas a capacidades habilidades intralingüísticas, y de habilidades contextuales a habilidades descontextualizadas.

Un hito relacionado con lo anterior en el desarrollo de los niños es la transición de la lengua oral a la escrita. Aprender a leer y escribir implica mucho más que la capacidad de decodificar la escritura convirtiéndola en habla y de codificar el habla en la escritura. Los registros de la lengua escrita requieren una selección y una organización de ideas diferente a la de la lengua oral (véase capítulo 10). En la comunicación escrita, las funciones lógicas y conceptuales son primordiales, mientras que la comunicación oral tiene características más informales. En la comunicación oral, el oyente tiene acceso a un amplio rango de indicios contextuales, mientras que en la comunicación escrita estos indicios están prácticamente ausentes. Por consiguiente, puede hacerse una distinción entre la comunicación inmersa en el contexto y la comunicación reducida al contexto. Puede pensarse que la transición del lenguaje oral al lenguaje escrito es un acontecimiento fundamental para los niños.

#### *Competencia estratégica*

La competencia estratégica se refiere a las capacidades metacognoscitivas comprometidas en la planeación, ejecución y evaluación del comportamiento lingüístico. Las estrategias

son operaciones cognoscitivas dirigidas a objetivos, utilizadas para facilitar el desempeño. Puede hacerse una distinción entre las estrategias para la planeación, ejecución y evaluación del comportamiento lingüístico. Las estrategias pueden ser relativamente conscientes o relativamente automáticas. El uso eficaz de estrategias mejora el concepto que los niños tienen de sí mismos y las creencias atributivas, y estos estados motivacionales propician el desarrollo de nuevas estrategias.

El monitoreo desempeña una función importante en el uso de la lengua oral. Supone un control concurrente del habla en curso, lo cual puede resultar en correcciones realizadas por iniciativa propia. Al correlacionar cadenas discursivas abiertas o encubiertas con el mensaje deseado o con estándares de producción discursiva, el hablante puede percatarse de una diferencia entre el mensaje deseado y el discurso, o de algún tipo de error, y detener el flujo de discurso abierto para hacer una corrección. En estudios sobre el desarrollo se encontró que los niños comienzan a monitorear su discurso a una edad muy temprana. Durante la escuela primaria, la frecuencia de la autocorrección aumenta, mientras que disminuye el número de reinicios y repeticiones.

Respecto a las tareas de lectura y escritura, existe suficiente evidencia de que la competencia estratégica mejora el desempeño académico. Ejemplos de estrategias de lectura son hojear, reconocer la estructura del texto, activar conocimientos previos, deducir por contexto, tolerar la ambigüedad y leer de nuevo. La planeación y revisión resultan ser las estrategias más importantes en la escritura.

### *Competencia sociolingüística*

La competencia sociolingüística permite que la persona maneje situaciones lingüísticas en la vida cotidiana. La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento de diferencias estilísticas, habitualmente denominadas variación de registro. Diversos tipos de situaciones pueden requerir diversos tipos de ítems lingüísticos, al igual que diferentes valores y creencias.

El desarrollo de la competencia sociolingüística implica la elaboración de fuentes de conocimiento distintivas: conocimiento de la persona, respecto a sus estados anímicos, preferencias e intenciones; conocimiento de las categorías sociales, como la edad, el sexo y el estatus, con el fin de sintonizar el comportamiento lingüístico con el contexto social; y conocimiento de cómo se organizan los eventos en forma de rutinas, como en los diálogos telefónicos.

No existe acuerdo respecto a la edad en la cual los niños aprenden a hacer algunos ajustes estilísticos a contextos cambiantes de uso de la lengua. En línea con la idea de Piaget del discurso egocéntrico, se creía generalmente que los niños de nivel preescolar todavía no son capaces de aplicar reglas de conveniencia sociocultural, y que la diferenciación de registros de habla solo se aprende en el transcurso de la escuela primaria. Sin embargo, más recientemente se ha demostrado que los niños aprenden a turnarse, a llamar la atención y dirigirla hacia objetos de interés, y a exigir sin tener control de estructuras gramaticales. La vasta experiencia que tienen los niños de los juegos sociales les ayuda a adquirir la habilidad de estructurar conversaciones a una edad temprana.

### 1.3. La función del entorno

Con base en la presuposición de un componente innato en la adquisición de la lengua, se crea generalmente que bastaba con un insumo lingüístico mínimo para permitirle al niño aprender una lengua. Sin embargo, esta perspectiva reduce el lenguaje a un conjunto de reglas y principios que generan un conjunto infinito de oraciones. Si consideramos la lengua un sistema de acción social comunicativa, entonces lo que el niño debe aprender son las reglas y principios que relacionan formas y funciones, y estas funciones pueden ser semánticas, pragmáticas, o sociales. A partir de la investigación sobre el insumo lingüístico en niños pequeños, sabemos que la naturaleza del discurso dirigido al niño se caracteriza por modificaciones del modelo adulto, especialmente al nivel de rasgos paralingüísticos, rasgos sintácticos y rasgos discursivos (véase Snow, 1995). El facilitador más importante del desarrollo lingüístico es el grado de sensibilidad de los padres frente a los intentos comunicativos de sus hijos, y sus esfuerzos por entender la conversación tomado como punto de partida esos intentos. La contingencia semántica del discurso adulto es un factor decisivo. Las enunciaciones semánticamente contingentes incluyen ampliaciones limitadas al contenido de las enunciaciones anteriores del niño, extensiones semánticas que agregan nueva información al tema, preguntas en las que se pide aclaración de las enunciaciones del niño y respuestas a sus preguntas.

Halliday (1975, 1985), en su lingüística sistémica-funcional, ha enfatizado la función de la interacción social en la determinación de la forma y función de la lengua. De acuerdo con Halliday, las etapas iniciales del desarrollo de la lengua están relacionadas con funciones limitadas. Se dice que el potencial de significación del niño aumenta a medida que aprende a asumir más roles sociales. Se considera que tres variables situacionales son factores restrictivos del proceso de desarrollo del lenguaje: la actividad social que genera el tema; las relaciones de rol de los participantes, en términos de contacto, afectación y estatus; y los modos retóricos que están adoptando. Como tal, la teoría ofrece una comprensión de los factores sociales determinantes de la variación en el desarrollo lingüístico de los niños.

Otro marco teórico en el que se ha enfatizado el papel de la interacción social en el aprendizaje del lenguaje es la teoría soviética de la actividad. En esta teoría, se supone que las personas adquieren conocimientos y habilidades al participar en actividades con miembros más experimentados de la cultura. Para que el aprendizaje sea efectivo, el crecimiento intelectual del niño debe depender del dominio de la lengua como el medio social del pensamiento. La premisa básica de la teoría de la actividad es que el desarrollo se produce al nivel social dentro de un contexto histórico-cultural. En un diálogo con un adulto, el niño tiene la oportunidad de interiorizar los procesos mentales que se producen al nivel social. Por medio de la interacción social, los procesos mentales pasan de un funcionamiento interpsicológico a un funcionamiento intrapsicológico. Vygotsky (1978) afirmaba que las funciones mentales superiores tienen un origen social, y define el lenguaje como un sistema de signos que puede ser utilizado para actividades simbólicas que permitan logros intelectuales. El desarrollo intelectual requiere que el niño realice procesos mentales de manera consciente. Puede consistir en maximizar el desarrollo del funcionamiento intrapsicológico de manera que la tarea del adulto es introducir el concepto de zona de desarrollo próximo, que es la distancia entre el nivel real de desarrollo para la resolución de problemas, y el nivel potencial de desarrollo bajo la dirección de un adulto.

#### 1.4. Modelos de enseñanza

Toda teoría del aprendizaje de la lengua implica una teoría de la enseñanza. Los adultos pueden ofrecer condiciones que ayuden a los niños a encontrar patrones y regularidades lingüísticas para resolver los problemas comunicativos. Durante las últimas décadas ha habido un marcado cambio en la perspectiva de la pedagogía del lenguaje. Tradicionalmente, se hizo énfasis en la enseñanza directa, predeterminada por un programa estricto controlado por el profesor. En dicho modelo de transmisión de la enseñanza, el aprendizaje se considera como el paso del conocimiento simple al conocimiento complejo, y de habilidades menores a habilidades superiores. En principio, los niños se ven como gramáticos y lexicógrafos que deben ampliar sus repertorios lingüísticos. Más aún: hay un marcado énfasis en la exactitud de las respuestas de los estudiantes. La reproducción de respuestas predeterminadas se considera evidencia del aprendizaje, mientras que la asunción de riesgos no es aconsejable.

En años recientes, el énfasis se trasladó a la competencia de los niños para participar en contextos comunicativos. El niño era considerado como un comunicador deliberado, como un creador de significado dentro de contextos sociales. El énfasis se alejó de la forma y el sentido de la enunciación y pasó a la intención comunicativa del niño. Además de la elaboración del sistema lingüístico de los niños, se tuvo en cuenta el contexto social en el que se daba el comportamiento lingüístico. Estudios sobre conversaciones entre niños en el aula y sobre la interacción profesor-niño constituyeron la base de nuevas directrices para la enseñanza lingüística (Weaver, 1990). En este modelo transaccional de enseñanza, el énfasis está en que el profesor o la interacción de pares faciliten el aprendizaje. La capacidad de aplicar nuevos conocimientos y de utilizar estrategias en una diversidad de contextos se considera evidencia de aprendizaje. Se considera una parte esencial del aprendizaje que los niños tomen riesgos.

El modelo transaccional de enseñanza se basa principalmente en la teoría de Vygotsky del aprendizaje a través de la interacción social. Con referencia a un enfoque vygotkiano del desarrollo, se afirma que las herramientas culturales, como la lengua y el alfabetismo, se aprenden de manera óptima en la interacción social con otros. El repertorio del niño puede ampliarse gradualmente a través de la experiencia con la lengua y las tareas de alfabetización en una participación guiada con pares más capacitados. Se han descrito dos estrategias conversacionales principales como medios para involucrar a los estudiantes en zonas de desarrollo próximo: el andamiaje y el aprendizaje.

El andamiaje se refiere a una estrategia conversacional en la que las personas desarrollan y amplían las afirmaciones y contribuciones mutuas. Por medio del andamiaje, el profesor puede motivar al niño para que trabaje en una tarea, definir el número de pasos de la tarea relacionados con las capacidades del niño, diagnosticar discrepancias entre la producción del niño y la solución ideal, y controlar la frustración y el riesgo en la búsqueda de soluciones para la tarea. Los profesores pueden estructurar la comprensión de los niños al introducir palabras desconocidas antes de narrar un cuento, de modo que su atención siempre esté puesta en su argumento. Tharp & Gallimore (1988) desarrollaron la metáfora del andamiaje convirtiéndola en una teoría de la enseñanza como desempeño asistido. De acuerdo con esta teoría, se puede ayudar al desempeño del niño con los siguientes me-

dios: modelación, manejo de la contingencia, retroalimentación, enseñanza, interrogación y estructuración cognoscitiva. La modelación se refiere a la imitación que el niño hace del comportamiento del tutor. El manejo de la contingencia implica el uso de recompensas, como elogiarlo y alentarle. Por medio de la retroalimentación, el profesor puede corregir el desempeño del niño. La enseñanza ayuda al niño a regular su propio aprendizaje. A través de la interrogación, se puede invitar al niño a ejecutar operaciones mentales con la ayuda del profesor. La estructuración cognoscitiva implica ofrecer una estructura para llevar a cabo una tarea dada. En términos de Vygotsky, estas seis maneras de contribuir al desempeño del niño constituyen la enseñanza dentro de la zona de desarrollo próximo de los niños.

El aprendizaje se refiere a aprender una práctica cultural a través de acciones de colaboración con otras personas más capacitadas (véase Rogoff, 19990). Esta idea enfatiza un papel activo en el desarrollo de los niños. La idea básica es que el niño como principiante realiza continuos intentos por entender situaciones nuevas, mientras que los pares más capacitados lo ayudan a organizar las tareas y actividades de tal modo que sean más fácilmente accesibles. La intersubjetividad, el entendimiento compartido basado en un centro de atención común, se considera un prerrequisito fundamental para una comunicación exitosa entre el profesor y el niño. El trabajo en equipo puede considerarse un caso especial de aprendizaje. Los grupos pequeños han demostrado ser bastante efectivos para aumentar las oportunidades de aprendizaje del lenguaje en el caso de los niños. En grupos pequeños, los niños tienen la oportunidad de negociar significados, transferir información y modelar sus estrategias comunicativas. Investigaciones sobre la etnografía de la comunicación han enfatizado el papel de los grupos pequeños en la definición de los estudiantes como participantes iguales a pesar de diferencias en sus capacidades y formación sociocultural. El trabajo en grupos pequeños con una ayuda mínima del profesor contribuye a que los niños de orígenes sociales y capacidades intelectuales diversas aprendan contenidos, resuelvan problemas y desarrollen habilidades sociales.

## 2. Enseñanza de la lengua y alfabetismo

Por definición, la educación lingüística implica el aprendizaje de habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Una presuposición básica de la enseñanza del lenguaje es que, en todos los cursos de los diversos niveles escolares, se debe entrenar a los estudiantes en todos los modos de la lengua. El aprendizaje de la lengua debe considerarse inherentemente integrador. A medida que los niños participan en las actividades del aula, pueden conectar de manera natural los diferentes modos del uso de la lengua con el aprendizaje. Además del aprendizaje de las artes del lenguaje, los niños aprenden cómo utilizar el lenguaje como herramienta efectiva de aprendizaje. Dada la estrecha conexión entre lenguaje y pensamiento, el lenguaje puede considerarse un instrumento para desarrollar habilidades cognoscitivas de orden superior. Puesto que las raíces tanto del lenguaje como del pensamiento son sociales, el aprendizaje del lenguaje mejorará también las habilidades sociales de los niños.

### 2.1. Promoción de la comunicación oral

Como el lenguaje no solo se utiliza para describir el mundo sino también para influir sobre él, los actos de habla pueden considerarse unidades básicas para el mejoramiento de

la competencia discursiva de los niños. A través del discurso en el aula, los niños tienen la oportunidad de aprender a traducir sus ideas en acciones dentro de la comunidad. Para que sea efectivo, el discurso en el aula debe depender del compromiso personal de todos los participantes (Cazden, 1988). Sin este compromiso, no habrá interacción coordinada, no habrá significado compartido. Cuanto más inviertan los participantes en ofrecer significado, tanto más profunda será su comprensión y mayor su sentido de compromiso. La investigación en la sociolingüística interactiva ha mostrado que se pueden aumentar la coherencia y el compromiso personal en el discurso hablado, mediante el uso de la prosodia, las pausas, la repetición y la yuxtaposición.

El conocimiento mutuo compartido, las características situacionales y las percepciones personales son factores importantes para la comunicación en el aula. El conocimiento compartido se refiere al contenido, experiencia y sistemas de normas y valores compartidos por los participantes. Características situacionales importantes son los participantes y el contexto. El marco de participación en el aula determina la relación de todos los participantes en la interacción con la enunciación. Estudios etnográficos han evidenciado que la ratificación de las contribuciones conversacionales de los niños por parte de otros participantes o por parte del profesor es decisiva para mantener su participación (cf. Phillips, 1983). Las percepciones personales hacen referencia a diferencias individuales en las intenciones comunicativas y en las interpretaciones de acontecimientos en curso. El discurso en el aula de clase puede malograrse si hay una incompatibilidad en cualquiera de estos factores. Si los dos participantes son hablantes nativos, las correcciones pueden realizarse muy rápidamente. Sin embargo, si no comparten la misma formación cultural, la situación se torna más complicada. Pueden producirse tergiversaciones de expresiones idiomáticas o reacciones inapropiadas a lo que un hablante ha dicho.

Con el fin de ayudar a los niños a ampliar su competencia comunicativa, los maestros deben centrarse tanto en los aspectos pragmáticos como lingüísticos de los diversos actos de habla. Los aspectos pragmáticos incluyen los valores y normas culturales subyacentes a los actos de habla en contextos comunicativos cambiantes, por ejemplo, el uso de expresiones de cortesía en contextos diversos. Los aspectos lingüísticos incluyen el repertorio del discurso tanto directo como indirecto. Hay dos herramientas de la enseñanza que parecen importantes para ayudar a los niños a ampliar su repertorio comunicativo. Una es la enseñanza, que incluye el modelado, el entrenamiento por imitación y la representación de roles. Las instrucciones pueden ofrecer el marco dentro del cual se mantengan, reestructuren y elaboren las actividades comunicativas de los niños. La segunda estrategia importante en la enseñanza es la respuesta semánticamente contingente. Al repetir o ampliar las iniciativas de los niños, responder a sus preguntas ocasionales e inquietudes consistentes, y la confirmación de sus afirmaciones, se puede apoyar el desarrollo tanto de la lengua como de la comunicación del niño.

## *2.2. Alfabetismo emergente*

Un área activa de investigación durante varios años (véase Sulzby & Teale, 1991) ha sido el estudio sobre cómo los niños pequeños que crecen en un ambiente orientado hacia el texto impreso logran entender las configuraciones funcionales y estructurales de la lectura

y la escritura. Muchos de los investigadores que se ocupan del alfabetismo emergente intentaron mostrar cómo están entendiendo los niños la manera cómo funciona el alfabetismo en su cultura. Análisis detallados de ambientes alfabetizados destacaron la importancia de los primeros encuentros con el texto escrito en el hogar. Se encontró que las actividades interactivas, como la lectura de cuentos, tienen un gran impacto sobre el desarrollo de la lengua oral y escrita en los niños. Las condiciones que fortalecen la pertinencia y el propósito del alfabetismo para quienes están aprendiendo son importantes para el desarrollo del mismo. Una conclusión general de la investigación sobre alfabetismo emergente fue que la adquisición del alfabetismo puede estimularse al ofrecer a los niños un ambiente escolar donde pueda seguir desarrollándose una comprensión válida del alfabetismo (Clay, 1991). En un ambiente así, los niños tienen la oportunidad de mejorar las experiencias positivas de alfabetismo que hayan tenido antes de la escuela. Por lo tanto, se promovió a menudo el desarrollo de un currículo amplio de lectura y escritura, en el que se hizo especial énfasis en experiencias lingüísticas.

Aunque en muchas publicaciones se promueve el uso de un enfoque de experiencia lingüística para la adquisición del alfabetismo, generalmente se acepta que un modelo naturalista, que depende exclusivamente de la exposición y la inmersión, no justifica a cabalidad la compleja tarea de aprender a leer y escribir (Cazden, 1992). La evidencia investigativa acumulada indica que, especialmente en una etapa más avanzada, los niños necesitan actividades estructuradas de forma secuencial que están mediadas por un profesor o por pares capacitados para adquirir la (de)codificación automática y estrategias apropiadas para la lectura y la escritura (véase Adams, 1989). A través de la experiencia con tareas de alfabetismo en participación guiada con pares capacitados, puede expandirse de manera gradual el repertorio de estrategias pertinentes en el niño. Sin embargo, con el fin de apoyar las motivaciones que tienen los niños frente al alfabetismo, es importante centrarse en experiencias significativas y estimular el pensamiento crítico en la lectura, y la expresión creativa en la escritura.

### *2.3. Ampliación del alfabetismo*

La lectura y escritura avanzadas exigen el desarrollo de vocabulario, una mejor comprensión de la estructura de las oraciones y de estructuras textuales más extensas, tales como episodios y párrafos, y el conocimiento de las reglas de puntuación. Las comparaciones entre estudiantes expertos y principiantes han llamado también la atención respecto a la importancia de procesos de control, como la planeación y monitoreo de procesos de lectura y escritura.

Los profesores que preparan sus clases con un enfoque conceptual claro fomentan el alfabetismo en cursos avanzados. Debe darse tiempo a los estudiantes para reflexionar, practicar estrategias pertinentes y ahondar en su significado y comprensión. La enseñanza debe centrarse en principios e ideas que ayuden a los niños a establecer conexiones entre conocimientos anteriores y la información nueva que aparece en el texto. Sin embargo, a partir de estudios de observación sabemos que se dedica muy poco tiempo a la enseñanza explícita o directa de estrategias de lectura y escritura. Los profesores dedican más tiempo a la evaluación de los estudiantes. Escuchan su lectura de libros de texto o revisan sus pro-

ducciones escritas para buscar errores de ortografía o de formulación. Los profesores tradicionales tienden a impartir conocimientos y estrategias de manera estructurada, siguiendo una secuencia predefinida de clases de lectura y escritura en un horario fijo, obligando al estudiante a asumir un rol principalmente pasivo.

En un enfoque centrado en el estudiante, el docente desempeña el papel de un entrenador que comparte el control con sus estudiantes (Langer, 1992). El profesor fomenta así la discusión y ofrece explicaciones detalladas sobre el alcance y pertinencia de las diferentes estrategias. A los niños se les da la oportunidad de desarrollar sus propias estrategias para adquirir y utilizar el conocimiento de manera independiente. El aprendizaje es un resultado de interacciones, tales como la experimentación, la discusión y la elaboración en conferencias de lectura y escritura. En estas agrupaciones, el desacuerdo sobre inferencias textuales dará lugar a preguntas reales que pueden convertirse en nuevas ideas. De esta manera, los niños aprenden a compartir ideas y a verificar su validez y conveniencia. Estrategias como supervisar la comprensión, usar organizadores gráficos y activar conocimientos anteriores deben enseñarse, no solo como recetas para el aprendizaje, sino como recursos flexibles para aprender. Los estudiantes deben llegar a advertir que pueden utilizar el lenguaje como base para construir nuevos conceptos y nuevas estructuras de significado. Al hacerlo, obtendrán cada vez más control interno, dependerán en menor medida de otras personas, y se sentirán más confiados en el uso de sus propias estrategias de lectura y escritura.

#### *2.4. Enseñanza de la lengua para aprender*

La educación lingüística no es un fin en sí misma. El lenguaje ocupa el centro del currículo escolar porque se utiliza para aprender en todo el currículo. Lenguaje, pensamiento y aprendizaje no pueden separarse fácilmente. El aprendizaje debe verse como un proceso activo en el que los niños construyen ideas sobre el lenguaje a medida que participan en contextos comunicativos. Los estudiantes participan en actividades de selección, dedican su atención a partes específicas de estas actividades y aplican estrategias para la solución de problemas. El aprendizaje puede definirse como un proceso en el que se vincula nueva información a conocimientos anteriores. Los estudiantes integran nueva información a lo que ya conocen. Mientras entablan conversaciones, o leen textos, los estudiantes hacen predicciones de manera continua, monitorean el resultado de esas predicciones y buscan una solución a los problemas que encuentran. Como tal, el lenguaje puede verse como un instrumento para fomentar el pensamiento y el desarrollo de conceptos en los niños (Collins & Mangieri, 1992). Los procesos cognoscitivos implicados en el aprendizaje de la lengua pueden aplicarse también a otras áreas curriculares. Pueden utilizarse estrategias lingüísticas integradas en ámbitos curriculares como ciencias, estudios sociales, matemáticas y artes.

Más aún: las escuelas deben cultivar un ambiente que motive a los niños a explorar el significado de la experiencia humana a través del lenguaje literario. Al utilizar la literatura en el aula, pueden idearse encuentros significativos con las fuentes más efectivas de expresión humana (véase Cox & Zarrillo, 1993). La literatura ofrece un estudio profundo de valores y necesidades universales, capta los intereses de los estudiantes y los desafía a explorar nuevas vías de significado. La literatura puede incluir el uso de libros ilustrados, novelas, folclór, poemas, biografías y literatura no ficticia. Al utilizar libros de interés ge-

neral, medios impresos y medios electrónicos a lo largo del currículo, los niños pueden recibir una amplia variedad de estructuras textuales y contextos que pueden explorar. Un programa basado en la literatura no debe pasar por alto las ideas e intereses de los niños. Estudios pertinentes han evidenciado que existen diferencias relacionadas con la edad. Un programa basado en la literatura debe también basarse en las experiencias que los niños llevan a la escuela. Ofrece una buena oportunidad para armonizar el currículo con la diversidad lingüística y cultural de la escuela, al permitir que los niños respondan a la literatura de maneras consecuentes con su género, clase social y etnia.

### 3. Desarrollo a partir de la variación lingüística

Las lenguas y las variaciones lingüísticas varían de acuerdo con su condición y funciones sociales. Las funciones de la lengua en el aula son un caso especial de lenguaje en contexto social. Para muchos niños, existe una discrepancia entre la lengua hablada en casa y la lengua utilizada en la escuela. En casa pueden hablar un dialecto o una variedad de lengua asociada con el género, la clase social o la etnia (para una revisión de la investigación, véase Andersen, 1990). El desarrollo posterior de tales variedades y el aprendizaje de nuevas variedades en la escuela dependen, en gran medida, de las actitudes de los docentes frente a la diversidad lingüística.

#### 3.1. Variación dialectal

Aunque las diferencias dialectales tienden a disminuir como resultado de la movilidad geográfica y social y la influencia de los medios de comunicación, permanecen las diferencias entre las variedades de la lengua habladas en diversas regiones. Gracias al trabajo de sociolingüistas como Hymes, Labov y Trudgill, la creencia de que algunas variedades lingüísticas son inherentemente inferiores a otras perdió gradualmente parte de su credibilidad. El postulado de la igualdad de oportunidades para los niños exige que no se discrimine ninguna variedad. Para ello, debe reconocerse el valor de la variación lingüística entre los niños. Todos los niños, incluyendo los monolingües, deben aprender un amplio rango de variedades lingüísticas para facilitar la comunicación efectiva en las situaciones sociales que encuentren.

Las actitudes frente a la variación dialectal pueden tener un gran impacto sobre el currículo lingüístico. Los niños usualmente reflejan el sistema de valores de sus padres, que va desde la intolerancia hasta una fuerte lealtad personal hacia el dialecto no estándar. Los docentes no solo varían en su competencia cuando utilizan dialectos locales, sino que también pueden tener prejuicios contra el uso de dialectos en el aula. Investigadores como Trudgill (1979) han evidenciado que centrarse en la lengua estándar en la educación casi con seguridad es un fracaso, y puede llevar a la pérdida de autoestima y confianza en sí mismos de los hablantes de variedades no estándar. Los programas de aumento de la conciencia lingüística en aulas culturalmente heterogéneas pueden ayudar a los niños a desarrollar actitudes positivas frente a la diversidad lingüística, al compartir experiencias lingüísticas. Al crear un ambiente comunicativo de apoyo, los niños toman conciencia de los contextos sociales en los que son apropiados diversos estilos y variedades. De esta manera, se ayuda a los niños a desarrollar habilidades comunicativas en un repertorio funcional de variedades lingüísticas diferentes.

### 3.2. Lengua y género

Existen razones para creer que los logros interactivos no están igualmente distribuidos entre los sexos (véase Coates, 1993; Wodak Benke en el capítulo 8). Los niños aprenden en una edad temprana a distinguir entre diferencias relacionadas con el género en el habla. Las diferencias relacionadas con el sexo, tanto en la preferencia de temas como en el uso de formas lingüísticas, están presentes en conversaciones entre niños de edad escolar. Los niños tienden también a hablar más que las niñas y a utilizar más formas no estándar. Hay evidencia también de que el insumo lingüístico modela las diferencias relacionadas con el sexo en el discurso. Los padres tienden a ofrecer modelos discursivos diferentes para niños y niñas, y las madres y padres interactúan de maneras diferentes con ellos. Más aún: existe evidencia de que la diferenciación de sexos en los estilos discursivos se refuerza en grupos de pares de un único sexo.

Una pregunta importante es cómo pueden cuestionarse las relaciones de poder reflejadas en las conversaciones entre hombres y mujeres, y transformarse en educación. Los docentes pueden influir sobre el derecho a hablar y las preguntas acerca de cuándo, dónde y qué tanto. Al centrarse en la distribución del tiempo para hablar y la asignación de turnos, el profesor puede discutir las relaciones de poder entre participantes que contribuyen a definir su rol en la interacción. (Swann, 1992).

### 3.3. Lengua y clase social

Las familias difieren en prestigio social, riqueza y educación. Puesto que la lengua se aprende en la interacción social, existe una variación en la lengua infantil que se correlaciona con la clase social. Un ejemplo clásico de esto es el estudio del discurso de la ciudad de Nueva York realizado por William Labov. Labov encontró que diferentes pronunciaciones de los hablantes encajan dentro de un patrón que refleja diferencias de clase social. Cuanto más baja la posición y el estatus de las personas en la jerarquía de clase, menos posibilidades habrá de que utilicen formas lingüísticas estándar. En este contexto se investigó hasta qué punto la lengua de los niños revelaba un patrón similar de estratificación social. Según Labov, los adolescentes de aproximadamente quince años tienden a pasar de la lengua vernácula a formas estilo estándar. Sin embargo, otros estudios sugieren que el cambio hacia las normas adultas ocurre antes, aproximadamente a los doce años, y que, a una edad posterior, los niños utilizan formas no estándar con el fin de expresar la solidaridad de grupo que implica el rechazo a los valores de la clase media.

Se ha afirmado que los niños de orígenes socioeconómicos bajos quedan rezagados en la adquisición de la lengua. De acuerdo con Bernstein (1960), los niños de clase media desarrollan un uso exploratorio y explícito de la lengua ("código elaborado"), mientras que los niños de clase baja desarrollan un uso de la lengua más expresivo e implícito ("código restringido"). El discurso de los niños de clase trabajadora baja se caracterizaba por rasgos como enunciaciones cortas de poca complejidad sintáctica, uso frecuente de pronombres en lugar de sustantivos y dependencia de la referencia exofórica. Bernstein creía que las presuntas limitaciones de un código restringido podían originar déficits cognoscitivos, tal como lo demostraban los bajos puntajes de CI y el rendimiento escolar deficiente.

Labov (1970) criticó esta posición al afirmar que, aunque existen diferencias claras en las formas y valores asociados con el uso de la lengua en diferentes clases sociales, el discurso de los niños de clase media no es superior al de los niños de clase baja, y a los niños de diferentes clases sociales son igualmente competentes en las habilidades lingüísticas. La investigación de Wells (1983) sobre el desarrollo lingüístico infantil en Bristol demostró que la lengua utilizada por los niños no varía mucho con la clase social. Las experiencias familiares relacionadas con las orientaciones de valor de los padres resultaron ser los indicadores pertinentes del desarrollo de los niños, más que la ocupación y educación de los padres.

Desde un punto de vista sociolingüístico, el alfabetismo es altamente específico de la cultura. Heath (1983) mostró cómo funcionan diferentes tipos de alfabetismo en la sociedad. Analizando el uso del alfabetismo en poblaciones industriales en el sur de Estados Unidos, descubrió siete dimensiones de este uso: instrumental, social-interactivo, relacionado con las noticias, apoyo para la memoria, comunicativo como sustituto para mensajes orales, algo que ofrece un registro permanente y confirmación. Encontró que los propósitos de usar el alfabetismo y las maneras de utilizarlo estaban relacionados con el modo como funcionan las personas en redes sociales.

Para los profesores de escuela es importante aceptar la variación en los estilos y registros discursivos como sistemas válidos. Los niños deben recibir ayuda continuamente para salvar la transición entre la lengua y prácticas del alfabetismo en casa y aquellas de la escuela. La enseñanza de lenguas debe verse como un enriquecimiento de la lengua de los niños en el hogar. Dentro de una atmósfera de tolerancia y respeto mutuo, los niños deben tomar conciencia del potencial y validez de la variación lingüística en el contexto social.

### 3.4. Lengua y etnia

Desde una perspectiva sociocultural, los miembros de grupos minoritarios pueden sentir la necesidad de utilizar dos códigos escritos que sirven a dos conjuntos complementarios de propósitos. La función primordial del uso de la lengua mayoritaria será la comunicación intergrupala en la comunidad en general; las funciones del uso de la lengua minoritaria serán la comunicación intragrupal y la expresión de la propia etnia. La motivación para aprender parece aumentar a medida que las instituciones sociales prestan mayor atención a la lengua y cultura nativas del niño bilingüe. Respecto a la adquisición del alfabetismo, existe evidencia clara de que la motivación de los niños para aprender a leer aumenta cuando se familiarizan mejor con la lengua y cuando se sienten más competentes para realizar satisfactoriamente las tareas escolares en esa lengua (véase Au, 1993).

En el caso de muchos niños de minorías étnicas se presenta una discrepancia entre la lengua del hogar y la lengua escolar (cf. Verhoeven, 1994). Puede suponerse que los niños a quienes se les enseña a leer y escribir en una segunda lengua se enfrentan a una doble tarea: además de las características de la lengua escrita, deben aprender una lengua desconocida. El no relacionar la enseñanza con la formación lingüística del niño puede impedir la adquisición del alfabetismo. Debido a resultados contradictorios en diferentes contextos, resulta difícil evaluar los beneficios del enfoque de inmersión en L2 para la enseñanza de la lectura y escritura. En programas experimentales bilingües en Canadá (programas de inmersión), se encontró que los niños que hablaban inglés como lengua mayoritaria alcanzaban un alto

nivel en las habilidades de lectura y escritura del francés como L2 sin que sus habilidades de lectura y escritura en L1 se rezagaran. En estudios de la enseñanza directa de la lectura y la escritura en L2. En Estados Unidos y Europa se obtuvieron resultados bastante opuestos, cuando la L1 era una lengua minoritaria con el prestigio social bajo. Esta paradoja puede resolverse si se supone que, en este último contexto, el aprendizaje de L2 refleja la pérdida de L1. Los resultados deficientes en ambas lenguas serán, por tanto, consecuencia de ello, debido a sentimientos de ambivalencia de parte del grupo minoritario hacia el grupo mayoritario y la lengua mayoritaria creados por el medio social.

Los programas educativos actuales para los grupos de etnias minoritarias no están determinados por discusiones psicológicas o estudios de evaluación, sino más bien por factores políticos. Las oportunidades de educación en una lengua minoritaria son pocas en lugares donde la política general está dirigida a la asimilación, pero son altas donde se tolera el desarrollo de identidades étnicas. Las políticas lingüísticas en sociedades multilingües están determinadas por múltiples factores, como el número e importancia de las lenguas minoritarias en la sociedad, su concentración geográfica, su desarrollo lingüístico, la estructura social y religiosa de la población, las actitudes de los grupos minoritarios y mayoritarios, y la disponibilidad de docentes y materiales de enseñanza.

#### 4. Perspectivas

Los datos revisados en este capítulo sobre lenguaje y educación revelan al menos tres generalizaciones desde la teoría sociolingüística. La primera es que el desarrollo lingüístico en la escuela incluye no solo la elaboración de un sistema gramatical, sino también la capacidad de utilizar la lengua como instrumento para el aprendizaje, y la capacidad de utilizar la lengua de manera apropiada en contextos cambiantes. Esto es importante para definir los objetivos de la educación lingüística. La segunda generalización es la importancia de la interacción social en la enseñanza de la lengua. Los entornos de aprendizaje en los que los niños están inmersos constituyen parte esencial de lo que está sucediendo cuando se enseña la lengua. A través de la interacción guiada con otros estudiantes y de la exposición a obras literarias, los estudiantes pueden tener la oportunidad de desarrollarse como individuos dentro de redes culturales pertinentes. La tercera generalización se refiere a la diversidad del comportamiento lingüístico en el aula. Factores sociolingüísticos como el género, la clase y la etnia, desempeñan un papel importante en los procesos del aprendizaje infantil de lenguas en la escuela. La sociolingüística interactiva en ambientes educativos modernos ofrece una perspectiva que posibilita la exploración de la relación de diferentes prácticas discursivas de variedades lingüísticas.

El estudio sociolingüístico de la educación lingüística debe generar directrices para la capacitación de docentes. En el contexto de los programas de capacitación para profesores, la lengua no debe definirse desde una perspectiva económica o tecnológica. Por el contrario, debe enfatizarse el contexto social de la lengua, tomando en consideración aspectos socioculturales del desarrollo y los intereses de diferentes comunidades y personas. Auerbach (1992) distinguió cuatro tendencias pedagógicas que pueden derivarse de un análisis semejante: la idea de variabilidad y especificidad contextual en las prácticas lingüísticas; la idea de adquisición de la lengua como un proceso centrado en el estudiante, desarrollado

principalmente en oposición a la pedagogía mecánica; la politización del contenido en la enseñanza lingüística; y la integración de las voces y experiencias de los estudiantes al análisis crítico social. Al tomar como punto de partida una perspectiva ideológica, debe capacitarse a los docentes para que presten atención al papel de las prácticas lingüísticas en la reproducción o cambio de estructuras de dominación. La clave para entender la lengua en contexto no es comenzar con la lengua sino con el contexto.