

La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen

Manuela Caballero Murillo

Doctora con mención europea y profesora

Isabel Cuadrado Gordillo

Doctora y profesora titular de la UEX

Resumen

El artículo aborda cómo la enseñanza de las lenguas constituye una de las funciones clave de la escolarización. Los progresos de las didácticas de las lenguas han contribuido a mejorar su enseñanza. La concepción de que era suficiente conocer bien una lengua para enseñarla ha dado paso a una reflexión sobre su significación y a la certeza de que el proceso de enseñanza y aprendizaje implica conocimientos actualizados y una especialización rigurosa. Es necesario conocer las variables sociolingüísticas, pedagógicas y políticas que entran en juego.

La sociolingüística y lo sociolingüístico están vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la adquisición de lenguas a nivel social, nivel en el que se determina la política de enseñanza de lenguas de una comunidad; a nivel cultural donde la lengua es el instrumento de relación entre el individuo y el ambiente; a nivel comunicativo donde la lengua es un mecanismo básico de interacción y a nivel lingüístico.

Palabras clave: didáctica lingüística, sociolingüística, emigración.

Abstract: *Sociolinguistics and the teaching of the language and culture of origin*

This essay addresses language teaching as a key area over the schooling period. Recent developments in language teaching methodology have contributed to improve language teaching. The long-established belief that it was enough to merely know a language in order to teach it has given way to reflection on the significance of language teaching and learning. There is now a firm understanding that the process of language teaching and learning

demands up-to-date knowledge as well as rigorous specialisation. It is essential to know the sociolinguistic, pedagogical and political factors that come into play in the acquisition of languages.

Sociolinguistics and sociolinguistic issues are closely linked to the teaching and learning processes in language acquisition from a social perspective (where the language teaching policy of a community is defined); from a cultural perspective (where language is the instrument of communication between individuals and their surroundings) and from a communication perspective (where language is a basic tool for linguistic interaction).

Key words: language teaching methodology, sociolinguistics, emigration.

Introducción

«El niño que llega a la escuela no es una tabla rasa o un terreno virgen. Es imposible abstraerse de lo que él representa, de su cultura, cultura que no es la de sus padres, ni la de sus compañeros, y aún menos la de la escuela».

J. M., enseñante, 1988. (Citado en Odysea, 1994, p. 82)

La enseñanza de las lenguas, de acuerdo con Moreno Fernández (2000), no puede llevarse a cabo sin tener en consideración las comunidades y los entornos socioculturales concretos.

Desde esta perspectiva hemos de contemplar la situación particular de bilingüismo en que se encuentran los alumnos hijos de emigrantes -que llegan a la escuela practicando en el contexto familiar, una lengua distinta (lengua de origen) a la lengua de enseñanza (lengua de acogida)-, con el fin de dar respuesta a interrogantes, como las consecuencias que pueden tener en el aprendizaje de la lengua de acogida, los conocimientos ya adquiridos en su lengua de origen y si esta situación puede influir en su éxito o fracaso escolar. Para ello, nos detendremos en el análisis del bilingüismo particular de los emigrantes y pasaremos a la concepción de lengua de origen, para analizar después los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto de la lengua de origen como de una segunda lengua, y propondremos algunos planteamientos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura de origen de los alumnos en situación de emigración.

Factores que intervienen en la adquisición de lenguas

Vamos a enumerar a continuación, los distintos factores que intervienen de manera imprescindible en el proceso de adquisición de lenguas. Estos factores son los siguientes: la lengua meta, que será *el objeto de aprendizaje, el sujeto de aprendizaje* que es el elemento clave de todo el proceso y el contexto (social), es decir, un medio o un ambiente para el aprendizaje.

Todos y cada uno de ellos los abordaremos en los puntos siguientes, contemplándolos desde la situación de emigración en la que nos situamos. Por ello, *el objeto de aprendizaje* sería la lengua de origen, que es minoritaria en situación de emigración; *el sujeto de aprendizaje*, provisto de un bilingüismo particular; y el contexto en el que estamos inmersos, donde los niños emigrantes van a recibir un aprendizaje formal de la lengua y el país de origen, siguiendo los mismos métodos de aprendizaje que los autóctonos. Pero el *contexto* familiar de ambas situaciones de aprendizaje es diferente: el niño emigrante está en contacto en el seno de su familia con la lengua de origen que difiere de la lengua de enseñanza, mientras que para el autóctono hay un *continuum* lingüístico. Este hecho conduce al citado bilingüismo particular de los emigrantes y a una situación de aprendizaje especial, hayan nacido o no en el país de residencia.

La lengua minoritaria en la escuela

Desde 1951, año en que la UNESCO celebra una reunión de especialistas en el uso de lenguas vernáculas en la enseñanza y de la que es conocida la afirmación «es axiomático que el mejor medio para enseñarle a un niño es su lengua materna» (UNESCO, 1953, p.11), ha crecido la tendencia en todo el mundo a potenciar el papel de las lenguas minoritarias en los currículos escolares. En todos los debates se esgrimían argumentos a favor de su enseñanza y que coincidían, si no de forma total, sí parcialmente, con los argumentos que recogen Appel y Muysken (1996, pp. 91-95). Entre estos argumentos, ocho en total, establecen una división en dos grupos: un primer grupo formado por cinco de ellos, que se refieren a la situación educativa y al futuro de los niños de lenguas minoritarias, y un segundo grupo de tres argumentos que exponen los objetivos generales de los grupos minoritarios y de las sociedades, división hecha en función de la claridad, no por la independencia entre ellos ya que es obvia la interrelación entre desarrollo social y sociedad.

Vamos a ir desgranando cada uno de esos argumentos empezando por los incluidos en el primer grupo referido a la situación educativa y el futuro de los niños de lenguas minoritarias:

- Hay coincidencia en que la primera lengua del niño suele ser el mejor instrumento de aprendizaje y que la lectura y la escritura en la primera lengua debe ser anterior a la alfabetización en la segunda lengua. Esto garantizaría el progreso académico. Larson et al. (1981) describen los efectos negativos para los niños hablantes de Amuesa, de la selva del Perú, a los que se les imponía un currículum completamente en español.
- El desarrollo cognitivo de los niños que no reciben ningún tipo de enseñanza en su lengua primera en la escuela, se retrasará. En el caso de las lenguas minoritarias hay que tener en cuenta que el desarrollo lingüístico no se estimula fuera de la escuela por lo que deberá ser ella la que asuma esta función. Cummins (1981) ha desarrollado la hipótesis del «umbral» según la cuál se ha de alcanzar, en primer lugar, un nivel «umbral» en la primera lengua (también en la segunda) para un buen desarrollo cognitivo.
- La imagen de los niños de lengua minoritaria se ve dañada cuando en la escuela no le proporcionan ningún tipo de enseñanza, siendo alfabetizados sólo en la lengua mayoritaria, hecho que convierte a dicha lengua minoritaria en un medio de comunicación menos valorado.
Para Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977, p. 20) si la escuela no tiene en cuenta las lenguas minoritarias «se convierte para los niños en un lugar en el que no existe ni su lengua ni su cultura, en donde posiblemente ni ellos son bien aceptados, un lugar en donde su identidad social se ve cuestionada y socavada».
- Si el niño utiliza la lengua minoritaria en su proceso de instrucción, se suavizará el impacto cultural y lingüístico que sufren en el proceso de transición de casa a la escuela, por un lado, y, por otro, contribuirá a tener una imagen de sí mismo más positiva.
- El último argumento incide en la necesidad de la enseñanza de la primera lengua del niño para conseguir una correcta adquisición de la lengua mayoritaria. En relación con este argumento cabe señalar a Cummins (citado por Müller, 1995, p. 182), que ha desarrollado la *hipótesis del desarrollo interdependiente* para explicar la relación entre la enseñanza de la lengua minoritaria y la adquisición de la lengua mayoritaria.

Además de estos cinco argumentos, tal y como señalábamos anteriormente, Appel y Muysken (op. cit.) añaden otros tres en relación a los objetivos generales de las

sociedades y los grupos minoritarios: en primer lugar, destacan el hecho de que la enseñanza de la lengua minoritaria ayudará a evitar una asimilación forzada a la sociedad de acogida de los grupos en minoría y contribuirá al sentimiento de que un país puede beneficiarse del hecho que en él se hablen muchas lenguas; en segundo lugar, la enseñanza de la lengua minoritaria reforzará la identidad cultural de los grupos minoritarios y mejorará las relaciones sociales y culturales entre ellos y el resto de la sociedad; y, por último, la enseñanza de la lengua minoritaria en países del tercer mundo puede convertirse en el mejor modo de llegar hasta grupos aislados que pueden no sólo alfabetizarse en la lengua nativa y en la lengua mayoritaria, sino también pueden tener información sobre su país de manera general.

Hasta aquí hemos señalado las razones por las que es conveniente la enseñanza de la lengua minoritaria, en las que coinciden ampliamente los distintos autores estudiosos del tema, pero también nos muestran argumentos en contra de la enseñanza de las lenguas minoritarias, entre los que destacamos los siguientes: a) si todos los ciudadanos de un país son educados en la misma lengua, se fomentará su identidad cultural, su unidad social y su unidad política. Desde este punto de vista, la lengua minoritaria tendría un papel marginal en la escuela ya que podría poner en peligro la unidad del país y, por otro lado, cuando grupos distintos se educan en lenguas distintas, la distancia social entre ellos se acrecienta; b) los niños deben recibir la enseñanza en la lengua mayoritaria para garantizar un futuro socioeconómico positivo; c) la falta de recursos para organizar una enseñanza de lenguas minoritarias dada la variedad de grupos existentes. Y, para concluir, d) ocurre que, a veces, son los mismos padres los que se oponen a la enseñanza de la lengua minoritaria reforzando de esta manera el prejuicio general en contra de la misma.

Skutnabb-Kangas (1978, p. 119) apunta otro argumento que está oculto: la no enseñanza de lenguas minoritarias no es beneficiosa para los niños, ya que no consiguen plena competencia en ninguna de las dos lenguas y el resultado de esta situación se denomina *semilingüismo* y, debido a él, los niños de lenguas minoritarias fracasarán en la escuela y, por lo tanto, estarán más o menos predestinados a conseguir empleos de poco prestigio y mal remunerados, como por ejemplo, trabajo sin cualificar.

Bilingüismo particular de los emigrantes

Las situaciones de confrontación de lenguas son múltiples y complejas. Dada la función social del lenguaje, la sociología es el ámbito científico desde el que debe abordarse el estudio del bilingüismo. A pesar del interés creciente por el bilingüismo a

partir de los años setenta, no se puede afirmar que existan teorías generales sobre la naturaleza de este proceso y sobre los usos que hace el bilingüe de esta capacidad en función de las situaciones.

La emigración interesa al lingüista en tanto en cuanto implica el fenómeno de contacto de lenguas. Los diferentes trabajos realizados sobre los contactos de lenguas en situación de emigración tienen en común la defensa de una concepción plurilingüe de los fenómenos lingüísticos de manera general y que redefinen el bilingüismo en el sentido de que un individuo bilingüe no es la suma de dos monolingües, sino que el bilingüismo es considerado (Mattey y Py, 1995) como la facultad de recurrir a dos o varias lenguas en circunstancias y modalidades distintas.

La emigración pone en evidencia la importancia del contexto en los contactos de lenguas, entendiendo por contexto los factores de la situación que son determinantes para la comprensión de un determinado comportamiento lingüístico. La lengua dominante es la que está representada mayoritariamente en la comunicación y tiene un estatus institucional en el seno de la sociedad; las lenguas minoritarias se reducirían a algunas esferas de actividad sociales. En el caso de los emigrantes se trata, por ejemplo, de la comunicación en el seno de las familias. La lengua de emigración sería aquella implantada en un país distinto al propio debido al cambio de residencia de sus habitantes.

Nos encontramos en la actualidad con una situación de controversia sobre el efecto negativo del bilingüismo, en una situación sociolingüística desigual y una tendencia a valorar la competencia en la lengua de origen (Dabène, 1991). Señala esta autora que la familia es un *medio de creatividad lingüística* (citada en Perregaux, 1994, p. 32) y que dentro de la familia de emigrantes cada miembro se sitúa lingüísticamente en una posición determinada que da lugar a continuas interacciones plurilingües.

Algunas definiciones de bilingüismo

Etimológicamente, significa dos lenguas, y bilingüe será aquella persona capaz de utilizar dos lenguas. Si hacemos un repaso a las diferentes definiciones de bilingüismo, centrándonos en aquéllas que hacen referencia a la evolución y la ampliación del concepto, podemos citar a Bloomfield (1970), que lo definía como el conocimiento de dos lenguas como si fueran lenguas maternas. Según él, el bilingüismo consiste en hablar dos lenguas de la misma manera que un nativo hablaría su primera lengua. Para Weinreich (1968) llamamos bilingüismo al hábito de utilizar dos lenguas alternativamente

y bilingüe a las personas que lo practican. Pero esta definición no nos informa del nivel de conocimiento de esa lengua ni de la frecuencia. Con respecto a un nivel mínimo, otros autores afirman que el bilingüismo en una lengua empieza en el momento en que el hablante de la misma es capaz de emitir mensajes completos y con sentido en otra lengua. En relación al nivel máximo destacar a Halliday, Mckintosh y Stevens (1968) que califican de «equilingüismo» la situación en la que una persona es capaz de utilizar con plena competencia, sin ninguna interferencia y en cualquier situación, dos lenguas distintas.

A partir de los años sesenta, la función social del lenguaje, así como la situación de la persona que lo emplea van a ser tenidos en cuenta y la definición de bilingüismo en términos lingüísticos no es suficiente para dar respuesta al bilingüismo de las distintas comunidades. Éstas deberán incluir, además del aspecto estrictamente lingüístico, consideraciones de orden psicológico y sociológico.

Titone (1972, p. 11), define el bilingüismo como «la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y estructuras propias de esta lengua en lugar de parafrasear en su lengua materna». Considera la lengua como sistema y opone la segunda lengua a la lengua materna, oposición que no puede ser considerada como válida en todas las situaciones de bilingüismo. Para Mackey, autor clásico del contacto de lenguas, el bilingüismo puede ser considerado como «la alternancia de dos o más lenguas» (1976, p. 9). Esta definición aumenta el número de lenguas utilizadas pero no nos informa, como ocurría en la definición de Weinreich, del grado de conocimiento de las lenguas. Oksaar (citado por Lüdi y Py {1986, p. 19}), que ha dedicado parte de sus trabajos a la emigración, define el bilingüismo en términos de funcionalidad, «en el sentido en que el individuo bilingüe puede, en la mayoría de las situaciones, pasar sin mayor dificultad de una lengua a otra, en caso de necesidad. La relación entre las lenguas implicadas puede variar de manera considerable, una puede comportarse según la estructura del acto comunicativo con un código menos elocuente y la otra con un código más elocuente». En esta definición, la autora no sólo amplía la noción de bilingüismo, sino que tiene en consideración aspectos funcionales de las lenguas y pone en relación al individuo bilingüe con el sistema y las funciones de cada una de las lenguas. Según Oksaar, el bilingüe puede pasar sin dificultad de una lengua a otra. Lüdi y Py (op. cit. p. 59) añaden a esta definición los aspectos sociales y culturales para que su definición sea más amplia: «un emigrante debe además, poner en relación dos mundos, dos culturas articuladas en torno a la lengua de origen y la de acogida».

Los comportamientos del bilingüe no están sólo determinados por la competencia lingüística, sino que dependen también de las situaciones en que utiliza dichas

lenguas y de las funciones que cumplen. Así pues, un bilingüe funcional sería aquel capaz de utilizar cualquiera de las dos lenguas que posee, en cualquier situación y para cumplir cualquier función. Lüdi (1994) propone que el bilingüismo no es el dominio perfecto e idéntico de dos lenguas sino la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos y con distintas modalidades. Siguan (2001, p. 29) propone la siguiente definición de bilingüismo: «llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos -dos lenguas- con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia». Para Siguan, la capacidad de poseer dos lenguas y alternar su uso se puede definir por cuatro características: *estar en posesión de los sistemas lingüísticos, mantenerlos separados, usar un solo sistema y ser capaz de traspasar un mismo mensaje de un sistema lingüístico al otro.*

Pero no sólo podemos referirnos a personas o individuos bilingües, sino también a sociedades bilingües que son aquéllas en las que dos o más lenguas tienen algún tipo de vigencia social, que son usadas en determinadas situaciones de acuerdo con ciertas normas, constituyendo grupos sociales más o menos cohesionados y más o menos conscientes de su identidad colectiva por el hecho de hablar una misma lengua.

Por lo general, esas lenguas en presencia no tienen el mismo estatus ni cumplen las mismas funciones, dando lugar a diferencias de prestigio, diferencias que están en relación con la situación de los grupos, provocando un desequilibrio entre ellas que dará lugar a las denominaciones de lengua mayoritaria y/o minoritaria, lengua dominante y/o lengua dominada o lengua del país de acogida y lengua de emigración. Este es el motivo por el que algunos sociolingüistas prefieren hablar de *situaciones de lenguas en contacto* en lugar de *sociedades bilingües* o *plurilingües*.

Pero, a pesar de la riqueza de todas las definiciones apuntadas anteriormente, ninguna menciona la de potencialidad. En opinión de Perregaux (op. cit.) todo niño cuyos padres puedan comunicarse en dos lenguas y posean una competencia mínima en una de las cuatro habilidades lingüísticas -comprender, hablar, leer y escribir- en una u otra lengua distinta a su lengua materna, son bilingües potenciales, sea cual sea su grado de competencia.

La emigración es una situación típica capaz de producir bilingüismo, a pesar de que, en un primer momento, es un hecho individual, después se convierte en colectivo y provoca situaciones de lenguas y culturas en contacto con un fuerte desequilibrio producido, bien porque la lengua de emigración no es la propia del país, bien por la preocupación del emigrante por integrarse en la sociedad y dominar la lengua. Los problemas de emigración van paralelos a los problemas lingüísticos, debido a las

distintas actitudes lingüísticas dependiendo de la pertenencia a la primera, segunda o tercera generación dentro de la situación de emigración.

Othenin Girard (1995, p. 222) afirma que el bilingüismo es «una realidad en continuo cambio, que depende de los contextos». Esta cita hace alusión al bilingüismo de los emigrantes cuya lengua dominante cambia a lo largo del tiempo, pues su lengua de origen se evapora en ocasiones, ante la lengua del país de acogida que los hijos llevan a casa.

Bilingüismo y consciencia metalingüística

Desde la infancia utilizamos el lenguaje para comunicarnos pero hay otra actividad que podemos llevar a cabo y consiste en hacer del lenguaje nuestro objeto de reflexión. A esta reflexión sobre el propio lenguaje le llamamos saber metalingüístico (Siguan, op. cit.).

En opinión de este autor, el niño bilingüe empieza a darse cuenta de la realidad lingüística antes que el monolingüe y comienza desde el momento en que éste empieza a ser consciente de que un mismo objeto puede ser nombrado de maneras distintas y distingue el o los sistemas que utiliza su interlocutor y se acostumbra a clasificar y a dar nombre a estos sistemas. Siguan ilustra sus afirmaciones con dos ejemplos: uno el de Mario Fantini, hijo de un profesor universitario que reside en los Estados Unidos y es miembro de la comunidad hispana. Sus padres hablan entre ellos y con Mario en español, pero Mario asistía a una guardería de habla inglesa desde los 2 años y a los 5 años era un perfecto bilingüe. Cuenta que cuando tenía tres años y cuatro meses, viendo unas carreras de caballos retransmitida en inglés, se muestra sorprendido de que uno de los caballos tenga un nombre español, *Amigo*, y cómo, para expresar que habla español, dice «como estoy hablando ahora». A los 3 años y seis meses ya aprende a decir *español* para calificar a su lengua y poco tiempo después a decir *inglés*. Quiere decir que tiene conciencia de los dos sistemas diferenciados y diferentes a la vez.

El otro ejemplo se refiere a Lisa, hija de T. Taeschner, profesora de la universidad de Roma. Taeschner describió el desarrollo lingüístico de sus hijas a las que ella hablaba en alemán y su marido en italiano y, a pesar de que los resultados de sus estudios no son muy concordantes relata la anécdota siguiente para mostrar la concienciación metalingüística de su hija Lisa: a la edad de 3 años y 7 meses, su padre se queja de que ha dejado la puerta abierta. La niña la cierra y dice, después, en italiano: *Ho chiuso* (he cerrado). A continuación la madre le pregunta en alemán: *Was hast du gemacht?*, la

niña le contesta: *Für Papi gesagt* (Lo he dicho para papá); pero la madre insiste: *Willst du nicho auch für Mami sagen?* (¿No quieres decirlo también para mamá?) Y la niña añade: *Ich habe die Tür zugemacht* (he cerrado la puerta). Lisa diferencia cuando se dirige a papá o a mamá, que siempre insistía en que se dirigieran a ella en alemán. Tiene conciencia de que utiliza el sistema italiano con su padre y con su madre el alemán. Lo que dice en italiano está dirigido a su padre y las expresadas en alemán están dirigidas a su madre. Sabedora de que posee dos sistemas lingüísticos diferentes, poco tiempo después, ella misma intenta enseñar alemán a una amiga italiana.

Por su parte, Bialystok (1978) ha estudiado de manera sistemática esta cuestión y a partir de sus estudios, realizados con niños de 5 a 9 años, concluye que los bilingües son capaces, mejor que los monolingües, de distinguir la existencia de dos lenguas distintas y de identificarlas por sus nombres.

Galambos y Goldin-Meadow (1990) han llevado a cabo una investigación en la que intentan determinar si el contexto bilingüe aumenta la conciencia metalingüística de los niños que hablan español e inglés de edades comprendidas entre los 4 años y medio y los 8 años. Escogieron a tres grupos de niños: el primero hablaba español, el segundo inglés y el tercero bilingüe español-inglés, con el mismo dominio en las dos lenguas que los dos primeros grupos cada lengua respectiva. Escogieron tres niveles para conocer el desarrollo de la conciencia metalingüística: a) posibilidad de juzgar la adecuación de un enunciado, b) posibilidad de corregir los errores encontrados y c) explicar las razones por las que esos errores son falsos. Niveles que reflejan un *continuum* que va desde los conocimientos implícitos de las lenguas a los explícitos. Los resultados de estos estudios señalan que los niños bilingües tienen una sensibilidad mayor en lo relativo al error que está presente en un enunciado y a su corrección, pero que tienen una menor ventaja en la explicación de los errores. En lo relativo a los factores que podrían influir en el desarrollo metalingüístico, señalan la experiencia lingüística del niño de manera general y en particular el hecho de aprender dos lenguas simultáneamente en un contexto bilingüe, que piensan debe favorecer la conciencia metalingüística.

El hecho de diferenciar las dos lenguas exige una atención mayor a la forma del lenguaje, de manera inconsciente primero y consciente después. Piensan que la habilidad y la atención van a ser importantes no ya sólo para diferenciar los dos sistemas, hecho que desarrollaría los procesos para hacer posible esa diferenciación, sino también para automatizarlos con el fin de poder utilizarlos en un análisis consciente.

Para Bialystok, (citado en Perregaux, op. cit.) el bilingüismo desarrolla una conciencia anticipada de la arbitrariedad del lenguaje y el hecho de poder comunicarse en diferentes lenguas podría acrecentar su flexibilidad cognitiva al permitir poder expresar la

misma idea de diferentes formas. Redunda en la idea de que no es que sus conocimientos sean privilegiados gracias al bilingüismo sino que, debido a los procesos cognitivos que tienen que poner en práctica en el aprendizaje de dos lenguas, centran más su atención en las estructuras y en las funciones del lenguaje que los monolingües. Esos procesos desplegados, según este autor, a la vez que la atención selectiva que desarrollan, estarían presentes en todos los ámbitos: serían procesos generales.

El contexto y el aprendizaje de las lenguas

La sociolingüística se interesa por todo lo relacionado con la adquisición de lenguas, pues el contexto, tal como hemos señalado en el punto anterior, es uno de los factores que influyen en el proceso de aprendizaje y es la disciplina que mejor conoce el contexto social por lo que está vinculada a los procesos de adquisición de lenguas y su enseñanza/aprendizaje con todas sus implicaciones sociales, culturales, comunicativas y puramente lingüísticas que ello conlleva.

Es evidente, como ya se ha señalado, que la enseñanza/aprendizaje de las lenguas no puede producirse prescindiendo de comunidades y de entornos socioculturales concretos. Las diversas corrientes sociolingüísticas coinciden en anteponer la capacidad de determinación de los factores sociales a otras consideraciones de tipo cognoscitivo o biológico (Moreno Fernández, op. cit.).

Teniendo en cuenta el papel que desempeña la lengua meta en el contexto en que se desarrolla el proceso, denominaríamos *lengua segunda* a aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende y *lengua extranjera* a aquélla que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional. En el caso de los alumnos emigrantes residentes en Suiza, por ejemplo, el español sería *la lengua de origen* si consideramos como tal a la adquirida y transmitida por la familia, y que forma parte integrante de la cultura de origen de los grupos de emigrantes y *lengua segunda o lengua extranjera* dependiendo de la función social e institucional y del contexto natural o institucional en que se lleve a cabo. El contexto natural se asemeja más que el contexto formal o institucional a la adquisición de primeras lenguas y la adquisición surge como resultado de la interacción con hablantes de la segunda lengua por un lado, y por otro de la observación de la interacción entre hablantes de esa segunda lengua en distintas situaciones sociales, mientras que en los contextos formales, el estudiante recibe algún tipo de instrucción, una intervención educativa que programa y regula la cantidad

A pesar de que el estudio del contexto es relativamente reciente, sin embargo, está aceptado que las variables contextuales pueden afectar el proceso de adquisición de las lenguas (Ellis, 1994) y que su influencia se considera fundamental en la adquisición de las mismas. Vamos a analizar en los apartados siguientes el contexto sociolingüístico y el contexto socioeducativo, decisivos en el proceso de adquisición de lenguas.

El contexto sociolingüístico

La adquisición de lenguas, pues, tiene lugar en un contexto determinado y está sujeto a su influencia. De acuerdo con Baralo (1999), vamos a hacer una distinción entre segunda lengua y lengua extranjera según sea adquirida en un contexto natural de forma parecida a la primera lengua o en un contexto institucional. Esta diferencia es importante pues la presencia o ausencia de hablantes de una segunda lengua va a tener implicaciones en su aprendizaje.

Cuando se está en un proceso de adquisición de una lengua extranjera, el estudiante tiene contacto con la lengua meta en el aula o a través de los medios de comunicación o por medio de estancias en comunidades en las que se habla dicha lengua. Pero cuando la lengua meta se utiliza en la comunidad en la que se está inmerso, además del contexto escolar existe una exposición natural a la lengua meta.

No hemos de olvidar la toma en consideración de la vitalidad de la lengua meta en el contexto sociolingüístico (mayoritaria o minoritaria) y también el grado de contacto y el tipo de interacción de dicha lengua. La presencia o ausencia de la lengua meta en el contexto en que tiene lugar el proceso de aprendizaje puede influir en los resultados del proceso y en las características del mismo. Cuando esté presente también influirá el hecho de que sea la lengua mayoritaria o minoritaria en una comunidad bilingüe o plurilingüe.

El contexto socioeducativo

En el contexto socioeducativo destaca sobre todo, la importancia de los objetivos lingüísticos del sistema educativo y la presencia o no de la segunda lengua en el currículo. En el caso de las lenguas extranjeras, el objetivo de la adquisición suele ser alcanzar el nivel necesario para poder comunicarse oralmente y por escrito. Para los emigrantes, la adquisición de una segunda lengua persigue el objetivo de alcanzar un nivel

mucho más elevado con el fin de poder utilizarla en gran parte de las actuaciones de la vida diaria. La presencia de la segunda lengua o la lengua extranjera en el currículo es la forma más frecuente de adquisición y puede ir desde la inmersión total hasta la consideración de una asignatura dedicada a esta lengua.

En relación al profesorado, Nunan y Lam (citado en Muñoz, op.cit., p. 120) hacen referencia a los requisitos que deben reunir los profesores de segundas lenguas relativos tanto a su formación como a su personalidad. En lo relativo a su formación el conocimiento de la lengua objeto, conocimientos de aspectos metodológicos, incluyendo la creación de materiales, la evaluación y la utilización de nuevas tecnologías, el estar motivado y ser un buen comunicador. Dörnyei y Malderez (citado en Muñoz, 2000, op. cit., p. 120) consideran que el profesor tiene que reunir tres características: *habilidad para empatizar, aceptación por los miembros del grupo y congruencia en el sentido de autenticidad de su conducta.*

Referente a las condiciones físicas del aula y la disponibilidad de medios, no existen investigaciones suficientes sobre la influencia de las condiciones del aula en la adquisición de una segunda lengua, si bien la cantidad y calidad de la interacción en el aula tiene una especial influencia.

Dentro del marco socioeducativo hay que señalar también la influencia que el entorno familiar y social pueden ejercer, ya que los padres que conocen la lengua pueden ayudar a sus hijos en el proceso de adquisición, como es el caso de los hijos de los emigrantes en los que al menos uno de ellos, sea la madre o el padre, conoce el idioma. De esta manera, aparte de ayudarlo e interactuar con él, le transmiten actitudes y valores de la lengua meta y su comunidad de hablantes.

De acuerdo con Siguan, (op. cit.) es necesario caracterizar el entorno lingüístico en el caso de niños en contacto con varias lenguas. Para ello, hay que tener en cuenta tres elementos: *la lengua en que le hablan sus padres, la lengua del resto de la familia y la lengua del entorno social.* Los padres pueden hablarle en su lengua primera de manera sistemática, pero pueden también utilizar la lengua del otro o pueden utilizar las dos indiferentemente; también puede ocurrir que ambos utilicen la lengua de uno de ellos pero que, además, cada uno utilice su primera lengua al hablar con el niño.

Combinando todos estos elementos podría establecerse una tipología de las familias bilingües atendiendo a la intensidad y la frecuencia de los hijos con dos o más lenguas. Romaine (citada en Perregaux, op. cit., p. 49) define seis tipos de familias bilingües: la primera de ellas corresponde a una situación donde los padres hablan cada uno una lengua distinta con el niño *-una persona, una lengua-* y la lengua de uno de ellos es la dominante (la del país de acogida); la segunda, donde los padres hablan

dos lenguas diferentes, una la del país de acogida, pero hablan a su hijo la lengua no dominante. La tercera es la *llamada lengua familiar no dominante sin soporte comunitario* en la que los padres pertenecen a la misma comunidad lingüística y hablan la misma lengua a su hijo pero no es la dominante en la sociedad; la cuarta *doble lengua familiar sin soporte comunitario*, situación en la que los padres hablan lenguas diferentes y cada uno se dirige a su hijo en su lengua pero ninguna es la dominante en la sociedad; la quinta situación es la llamada *lengua no nativa de los padres*, los padres tienen como primera lengua la lengua dominante pero uno de los padres elige siempre dirigirse al hijo en otra lengua y la sexta se relaciona con la mezcla de lenguas donde los padres son bilingües y forman parte de grupos bilingües, situación que les conduce a mezclar las lenguas. La mayoría de los niños emigrantes se sitúan en la tercera situación y en ocasiones, en la cuarta.

Es importante señalar que los contextos sociolingüísticos y socioeducativos van a determinar, en parte, las posibilidades de interacción y el tipo de instrucción. Dichos contextos influyen también tanto en las actitudes como en la motivación. Se impone, pues, determinar las características de las distintas situaciones de adquisición de lenguas para adoptar una perspectiva en la que se tengan en cuenta los elementos psicosociales y sociolingüísticos junto a los elementos lingüísticos y psicolingüísticos.

El desequilibrio entre lenguas y culturas

La cohabitación de diferentes culturas se inscribe en las relaciones de poder ya que no gozan de la misma valoración ni del mismo peso en el marco de las relaciones sociales. El peso de cada cultura depende principalmente de su situación en la escena internacional y del grupo en cuestión. El prestigio de la lengua depende, a su vez, del peso de la cultura que representa y del status social del que la habla. Recordemos en este punto la afirmación de Poggia: *una lengua vale lo que valen los que la hablan* (Poggia, 1995, p. 210).

Lambert (1972) opina que la causa principal de las dificultades lingüísticas de los niños emigrantes es la relación de desigualdad que mantienen las lenguas y las culturas entre ellas. Critica la forma *sustractive* de bilingüismo que opone a su forma *additive*.

El prestigio cultural asociado a la lengua del país de acogida inspira el rechazo de la lengua en competición (Riguet, 1984). Así, la lengua de los emigrantes no es valorada. La lengua estándar, que corresponde a la lengua oficial del país de acogida, se erige como norma hacia la que se inclinan los emigrantes «la valoración de la lengua estándar va paralela con la desvalorización de las variedades utilizadas por los emigrantes» (1995, p. 223). La lengua minoritaria, dado que no es una lengua de prestigio no puede mantenerse adecuadamente y se le «resta competencia lingüística».

A partir de los trabajos de Bakhtine, (citado en Perregaux, 1994, op. cit. p. 124) sociolingüistas, etnolingüistas, psicolingüistas, etc., se han preocupado por el estudio de la influencia del nivel socioeconómico bajo en la producción lingüística. Para este autor, «la situación social más inmediata, el medio social más inmediato y más amplio, determinan completamente, desde el interior, podríamos decir, la estructura de la enunciación».

La corriente de la sociología del lenguaje muestra que la dificultad reside, no en la apropiación lingüística, sino en la adquisición intercultural correspondiente y en el aprendizaje de los usos sociales asociados con los diferentes usos lingüísticos (Gumperz, 1989). Fishmann, a través de sus estudios, muestra que las lenguas y culturas de las minorías emigrantes no desaparecen fácilmente. Su artículo aparecido en 1965 «Who speaks What language to Whom and When?», resume las implicaciones sociales subyacentes a los diferentes discursos sean monolingües o bilingües. Estudia cómo se mantiene o cómo se modifica una situación plurilingüe y define una serie de aspectos que ejercen influencia sobre las distintas lenguas, su utilización y las situaciones donde se utilizan ya sea en la casa, la escuela o bien el trabajo, para poder predecir, en una situación dada, una producción lingüística determinada, es decir, pasar de la dimensión macro a una dimensión micro. Investigaciones posteriores han demostrado que no es tan fácil esa predicción como pretendía este autor. Lo que sí es evidente es la relación existente entre el microanálisis del contexto en el que está inserta la comunidad bilingüe y el microanálisis que gira en torno al individuo en toda su singularidad.

El contexto social de los sujetos ejerce influencia sobre las competencias propiamente lingüísticas, por lo que un análisis del contexto sociocultural nos servirá para poder estudiar las relaciones entre los elementos sociales y los efectos de cambio de lengua cuando pasan de la escuela a la casa y viceversa.

Podemos comprender la falta de motivación del niño por aprender la lengua familiar cuando ésta última está restringida al contexto familiar y no le permite comunicarse con los niños de su barrio o de su escuela y lo etiqueta como «extranjero». Para

que el niño esté motivado a aprender una lengua, ésta debe abrirle perspectivas hacia el mundo tal como piensa Deshayes en relación a la *motivación intrínseca* indispensable para el desarrollo lingüístico (1990, p. 59). Siguan y Mackey (1986) confirman que la interiorización de la falta de valoración de una lengua, asociada a una no utilización de la misma, puede provocar una ruptura en el desarrollo lingüístico con resultados negativos para las dos lenguas en presencia.

El estudio presentado por Poglià (1995, op. cit.), le lleva a afirmar que no tener en cuenta la lengua materna del niño finlandés por la escuela sueca conduce a un estancamiento y a un retroceso de la lengua. Además, pueden nacer sentimientos contradictorios de esta falta de valoración en relación con la lengua y la cultura de los emigrantes: el sentimiento de admiración frente a la lengua meta se acompaña de un sentimiento de inseguridad frente a la suya propia tal como señalaba Leconte (1997), lo que limita los progresos del emigrante en una y otra lengua.

Hamers y Blanc (1983) dedican un capítulo de su obra a la educación a favor de los niños de minorías étnicas y diferencian los programas bilingües destinados a los niños de grupos dominantes, de los programas bilingües para los niños que pertenecen a las minorías. Entre los últimos distinguen entre los que tienen un status territorial particular -como Cataluña en España-; los que poseen una provincia o un estado en un país más amplio, -como Québec en Canadá o Cachemira en la India-; y los que no tienen un territorio reconocido o que lo han dejado para encontrarse habitando otro distinto con un grupo dominante, situación que correspondería a la de las comunidades emigradas o exiladas.

Nos describen estos autores nueve experiencias de educación bilingüe y señalan que todas tienen en común el hecho de que la enseñanza en lengua materna haya sido anterior o paralela a la lengua segunda y que los resultados académicos y lingüísticos son superiores a los resultados obtenidos por una enseñanza únicamente en lengua segunda.

Cabe deducir que la intervención pedagógica ha valorado la lengua primera y la cultura de origen del niño, lo que le ha permitido progresar en su currículo escolar. Sin embargo, desarrollar la lengua primera sólo en la escuela no es suficiente para Hamers y Blanc (op. cit.). Para ellos, es necesario que sea utilizada en el contexto familiar y, si es posible, más ampliamente en la comunidad en la que están inmersos. De acuerdo con estos autores, los programas decididos por el grupo dominante tienen como finalidad, a más largo o corto plazo, la integración o la asimilación de los miembros del grupo dominado.

Hacia una didáctica de la lengua y la cultura de origen

A la hora de plantearnos cómo ha de llevarse a cabo la enseñanza de la lengua y la cultura de origen a los hijos de emigrantes residentes en los respectivos países de acogida, es conveniente realizar una reflexión previa sobre la lengua y la cultura llamada «de origen». Es pertinente esta consideración, bajo nuestro punto de vista, porque entre los factores que ya hemos enumerado y que intervienen en el proceso de adquisición de lenguas está el sujeto que las aprende. Es necesario conocer el perfil de las personas que van a aprender esa lengua con el fin de establecer unos planteamientos didácticos adecuados a la realidad existente en nuestras aulas de lengua y cultura españolas, diseñadas específicamente para enseñar la lengua y la cultura española a los hijos de los emigrantes, pero también es necesario conocer el contexto en el que se lleva a cabo esa adquisición y el estatus especial de la lengua meta.

Bien es cierto, y así queremos señalarlo, que es evidente el retraso en la renovación de la didáctica de la lengua primera para recoger y aplicar las aportaciones de la lingüística. La aceptación de nuevas ideas teóricas sobre el lenguaje y su funcionamiento no ha supuesto la modificación de su tratamiento, mientras que sí ha provocado, por el contrario, profundos cambios en la enseñanza de segundas lenguas.

Los niños emigrantes nacidos en el país de residencia, por otra parte, no tienen las mismas condiciones para la adquisición de lenguas: antes de entrar en la escuela nos encontramos con situaciones diversas, pues mientras algunos están desde el principio en contacto con la lengua del país de origen y la lengua del país de residencia, otros sólo están en contacto con la lengua del país de origen. Cuando entran en la escuela, tanto si han estado en contacto con la lengua del país de residencia como si no lo han hecho, van a apropiarse de ella de una manera formal e informal a la vez. Esta variedad de situaciones van a conducirlos a distintas situaciones de comunicación tanto en una lengua como en otra.

Quizás ha llegado el momento de plantearse, desde el punto de vista didáctico, el criterio principal «de origen» y de afianzamiento en la lengua y la cultura «de origen». Para algunos autores estaríamos ante una situación de lengua primera doble (triple en algún caso). Desde esta perspectiva cabe plantearse si su aprendizaje debería proponerse como un aprendizaje de una lengua extranjera. Pero, ¿es realmente extranjera para los alumnos? Nuestra respuesta es no. A pesar de su poco uso, tienen con ella un contacto especial y diferente que debería ser tenido en cuenta, ya que va a condicionar su aprendizaje, aun teniendo en cuenta que las situaciones lingüísticas de todos y cada uno de ellos son diferentes, como también lo son las lenguas en

contacto, pues podemos encontrarnos situaciones en las que no sólo hay dos sino tres o cuatro lenguas en contacto (caso de los matrimonios mixtos en los que un miembro de la pareja es gallego o catalán).

¿Quizá convendría inclinarse por un planteamiento didáctico similar, aunque no coincidente en su totalidad, al de aprendizaje de segundas lenguas (L2), siguiendo la distinción de Baralo (op. cit.) que señala que en los trabajos de investigación se suele denominar segunda lengua (L2) a aquélla que se aprende en comunidades que tienen dos sistemas lingüísticos en contacto, sea en situación de bilingüismo o de diglosia? Con la denominación de segunda lengua, esta autora se refiere a la lengua que se adquiere no sólo en contacto natural sino institucional, de forma similar a la lengua primera. Llegados a este punto no podemos obviar una referencia importante desde el punto de vista sociolingüístico: es una realidad que las experiencias previas de los alumnos de los diferentes grupos sociales pueden ser muy diferentes y hay que tomarlas en consideración y al hacerlo se manifiestan importantes diferencias entre los individuos en el ritmo de desarrollo y en los usos y funciones lingüísticas. Con todas estas consideraciones no hemos de olvidar que estamos, en cualquier caso, ante *lenguas de emigración*.

Nuestro planteamiento didáctico deberá contemplar la conveniencia de la enseñanza de la lengua y cultura de emigración, en la que ocupe un lugar primordial el axioma de la necesidad de partir del lenguaje de los alumnos para proyectar la posterior enseñanza de la lengua, contar con los conocimientos previos que posee para poder integrar con éxito los nuevos contenidos, así como tener en cuenta los factores sociolingüísticos que complementan la visión meramente evolutiva de la psicolingüística.

Así se desprende de los resultados obtenidos en nuestra investigación llevada a cabo en Suiza, concretamente en el cantón de Vaud, en la que se analizaban los contextos sociolingüísticos y las competencias lingüísticas en lengua de origen (español), de los alumnos emigrantes residentes y escolarizados en dicho país, entre los que enumeramos los siguientes:

- La situación sociolingüística de los alumnos se convierte en eje vertebrador de las actuaciones didácticas.
- Necesidad de una valoración positiva de la lengua y cultura de origen.
- Existencia de transferencias de *saberes lingüísticos* de una lengua a otra: las competencias en la lengua de origen facilitan el desarrollo de competencias lingüísticas en la lengua de acogida.

- Necesidad de una reflexión didáctica desde la cual permitamos al alumno una consecución de su propia esfera de poder lingüístico, donde no se cuestione su comportamiento lingüístico ni su pensamiento.
- Formación del profesorado para que adquiera unas competencias didácticas que le permitan diseñar estrategias sociolingüísticas, pedagógicas y culturales sobre la emigración, sobre la situación plurilingüe de los alumnos.

Finalmente añadir la necesidad didáctica de «partir de, contar con y adecuarse a», el lenguaje de los alumnos implica no sólo el conocimiento objetivo del lenguaje infantil sino del grado de desarrollo y competencia lingüística alcanzado por cada niño.

La lengua primera, la segunda lengua y la lengua extranjera

Si reflexionamos acerca del modo en que adquirimos nuestra primera lengua comprobamos que no es el mismo proceso que seguimos cuando se trata de una lengua extranjera. Esta diferencia se acentúa más cuando ha sido sólo a nivel institucional (en la escuela) en el que se ha desarrollado el proceso y no hemos tenido la oportunidad de comunicar en un contexto natural en dicha lengua.

Cuando estudiábamos los factores que intervienen en la adquisición de lenguas señalábamos tres elementos: la lengua meta, el sujeto de aprendizaje y el contexto. De ellos vamos a servirnos para establecer las diferencias en la adquisición de la lengua primera o la lengua extranjera. El primer elemento señalado, la lengua meta, es un elemento común: en ambos procesos hay una lengua a adquirir. Las diferencias las encontraremos en el sujeto de aprendizaje –son las relativas a la edad, la motivación para aprender y la necesidad de aprender–; en el contexto; y también en las diferencias cognitivas y psicolingüísticas de las dos situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta que los que aprenden una lengua extranjera ya conocen otra lengua, razón por la que hay que tener en cuenta el papel desempeñado por los conocimientos lingüísticos previos, tema que ha sido abordado a lo largo de la historia de la metodología, otorgándole distintos papeles. Para Corder (1978) el conocimiento de la primera lengua ayuda en la adquisición de la lengua extranjera y puede facilitar su aprendizaje en función del grado de acercamiento de dichas lenguas.

En opinión de algunos autores existe un periodo crítico que marcaría el fin de las posibilidades de adquisición de otra lengua. Sin embargo, investigadores que trabajan en el marco de la Gramática Universal (dotación genética específica para el lenguaje),

no aceptan que exista un período crítico, crucial en el aprendizaje del lenguaje, ni que al final de dicho período la Gramática Universal deje de estar disponible para la adquisición de una lengua extranjera. En esta línea, White (1989) propone que podría existir un período crítico sin que su resultado final sea la pérdida de la Gramática Universal (GU).

Una diferencia fundamental en la adquisición de la lengua primera y la lengua extranjera es que no se obtiene el mismo grado de éxito a pesar de conseguir una comunicación eficaz en lengua extranjera, si bien esto no implica que haya un período crítico que dependa de la edad y que ésta sea un factor definitivo para justificar la diferencia entre ambos procesos. No hay que olvidar que la adquisición de la lengua primera siempre tiene lugar en un ambiente natural de comunicación e interacción entre hablantes nativos que proporcionan un *input* que permite al niño ir adquiriendo gradualmente su lengua primera, le permite ir construyendo, poco a poco, su competencia lingüística. Para la lengua extranjera, su proceso de adquisición va a depender del contexto en el que se esté enseñando, si es institucional o natural, del contexto lingüístico en que se halle inmerso y también del método de enseñanza que se utilice.

En el proceso de adquisición de la lengua primera sólo cuenta la «evidencia positiva», es decir, la exposición e interacción con el *input*. El niño no recibe correcciones gramaticales ni se le da instrucción explícita del tipo que sea; esto es, no es necesaria la «evidencia negativa». A ningún niño se le explica lo que es un morfema o lo que es una palabra para que pueda usar y comprender la relación entre el nombre *juego*, el verbo *jugar* y el nombre con valor agente *jugador*. Todo niño, en un momento determinado del proceso de adquisición del español dice *escribido*, *hacido*, *morido*, aunque estén continuamente corrigiéndolo, lo que equivale a estar expuesto a una «evidencia negativa». Utilizará *escrito*, *becho* y *muerto* dependiendo del estadio de construcción de competencia lingüística en que se encuentre.

Por lo que se refiere a la adquisición de la lengua extranjera, la instrucción y la corrección son tan necesarias como efectivas para la misma. El problema radica en *qué y cómo* corregir. Cabría preguntarse: ¿es que la instrucción y la corrección podrían suplir las deficiencias derivadas de un *input* no natural al que está expuesto el que adquiere una lengua extranjera fuera del contexto natural? En nuestra opinión la exposición continua a un *input* natural no es equiparable a la exposición a una «evidencia negativa».

Los procesos de adquisición de la lengua primera y una lengua extranjera son cualitativamente semejantes en lo relativo a la consideración de la lengua como un sistema mental de reglas y principios, representados en forma de gramática interiorizada,

sin que la forma y contenido de esa gramática tengan que ser, por ello, idénticos en los dos procesos.

Una de las asignaturas pendientes de la enseñanza de segundas lenguas es cómo reproducir las condiciones necesarias para que los alumnos que aprenden una L2 en la escuela, lo hagan como si se tratara de una situación de inmersión. La adquisición de una segunda lengua puede tener lugar en contextos naturales o formales (institucionales) o en contextos mixtos. El contexto natural se asemeja más que el formal o institucional a la adquisición de primeras lenguas, pues ésta surge como resultado de la interacción entre hablantes de la lengua segunda por un lado, y por otro, de la observación de la interacción entre hablantes de la segunda lengua en las distintas situaciones sociales. En los contextos formales el estudiante recibe algún tipo de instrucción, una intervención educativa que programa y regula la cantidad y el tipo de *input* y de interacción al que tendrá acceso el estudiante de segundas lenguas. En la mayoría de los casos tiene lugar en el aula. Desde un punto de vista sociológico, la diferencia entre los dos contextos afecta a la localización, los participantes, los temas y la finalidad de la comunicación.

Aunque a primera vista pudiera parecer que la distinción entre los procesos de adquisición de primeras y segundas lenguas es clara, sin embargo existen situaciones en las que se combinan las características de ambos. Es el caso de los alumnos emigrantes, reciben un *input* lingüístico particular por parte del entorno familiar derivado del estatus de lengua de emigración y con una interacción muy singular con los hablantes de esa lengua (padres, abuelos) pero inmersos en un contexto lingüístico diferente.

En la década de los ochenta se consideraba que el hecho de proporcionar un *input* comprensible y reproducir en la medida de lo posible el contexto natural de adquisición era determinante para la adquisición de una segunda lengua. Esta importancia concedida al *input* ha sido criticada por autores como Swain, (1985), entre otros. Investigaciones acerca de la adquisición de la lengua en contexto natural por los emigrantes señalan la influencia de la duración de la estancia en el país de acogida. Así, el hecho de llevar menos de cinco años en el país de acogida, influye en el nivel alcanzado en la lengua, pero a partir de los cinco años de estancia no es el tiempo pasado en el país de acogida la variable que mejor predice el nivel de competencia (Slavoff y Johnson, 1995), sino la edad de llegada.

En algunos estudios se ha observado que los contextos naturales aceleran el ritmo de adquisición de lenguas (Fathman, 1978), pero también se han observado que existen diferencias individuales (Ellis, 1994). En un trabajo realizado por Shresta (citada en Muñoz, op. cit., p. 112), se compara la adquisición en contexto natural por parte

de un grupo de serpas que acompañan a turistas en sus desplazamientos en Nepal, con la adquisición en un contexto formal en el mismo país. Comprueba, por un lado, que los que aprenden la lengua en contexto natural tienen una mayor competencia que los estudiantes en su contexto formal; y por otro, que en el contexto natural las producciones orales presentan mayor fluidez pero, a la vez, presentan más errores gramaticales que los estudiantes en contextos formales. Esto nos confirma la influencia de la instrucción en la competencia gramatical ya observada en otros estudios. Existe una tendencia a admitir que la adquisición natural da un mayor grado de fluidez y la formal una mayor exactitud gramatical.

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos pertinente la idea de un *continuum* (Muñoz, op. cit.) que iría de lo formal a lo natural pero admitiendo posiciones intermedias.

Conclusión

Para terminar, y a la vista de todo lo expuesto, a la hora de elaborar nuestro planteamiento didáctico hemos de evitar que las situaciones de tradición monolingüe sean las que predominen en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que, de acuerdo con Dabène (1991) «la institución escolar tradicionalmente fundada en modelos estándar monolingües, impone a los sujetos procedentes de medios plurilingües, la censura de una parte de su potencial lingüístico». La escuela debe reflejar la situación lingüística particular que viven los alumnos y adaptar sus enseñanzas a la misma para que éstos no perciban ninguna diferenciación en el estatus de dichas lenguas.

Consideramos que hay que reforzar la identidad bilingüe del niño emigrante de tal forma que se suprima la imagen negativa de la lengua de origen y, a su vez, se consiga una coordinación entre las actividades escolares realizadas en el marco de la escuela obligatoria del país de residencia y de las clases de lengua y cultura de origen, de tal forma que se profundice en los contextos de aprendizaje de los alumnos.

Para que el alumno emigrante pueda continuar desarrollando y adquiriendo competencias en lengua de origen, es necesario que el alumno no sólo perciba información lingüística y la ponga en relación con informaciones paralelas como miradas, gestos, etc., sino que analice sus adquisiciones en la lengua vehicular teniendo en cuenta sus conocimientos previos en lengua de origen.

Propugnamos, pues, un tratamiento integrado de las lenguas (Dolz, 2003) en el que éstas sean no sólo el objeto de aprendizaje, sino que tengamos en cuenta su uso lingüístico y la utilicemos como instrumento de trabajo que nos conduzca a la adquisición de los tres tipos de capacidades del lenguaje: las discursivas, las adaptativas y las expresivas. No hemos de olvidar, de acuerdo con Dolz (ob.cit.), que si el uso de una determinada lengua está limitado a la escuela, hay que insistir en su concepto de instrumento de comunicación.

Es necesario establecer un diálogo social sobre el contacto de las lenguas, iniciar un diálogo pedagógico entre todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Establecer conexiones entre pensamiento y práctica va a enriquecer los saberes pedagógicos propios con los saberes de los demás.

La enseñanza de la lengua y cultura de origen necesita la introducción de nuevos elementos de acción y reflexión, rechazando la idea de lenguas dominantes y minoritarias para abrazar el concepto de lenguas para comunicarnos con los demás, que es el principal objeto de la práctica lingüística. El contacto entre los distintos sistemas lingüísticos está mediatizado por las prácticas sociales que despliega el individuo en sus actividades diarias. Es el propio individuo el que elabora sus competencias lingüísticas. El que habla es toda la persona, en su dimensión social que hay que considerar para conseguir la integración de módulos «sociolingüísticos» en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, más lejos aún, en las distintas teorías del aprendizaje de lenguas.

Referencias bibliográficas

- APPEL, R.; MUYSKEN, P. (1996): *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Madrid, Ariel.
- BARALO, M. (1998): *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros.
- BIALYSTOK, E. (1978): «A Theoretical Model of Second Language Learning», en *Language Learning*, 28, pp. 69-83.
- BLOOMFIELD, L. (1970): *Le langage*. Paris, Payot.
- CUMMINS, J. (1981): «Interdependencia del lenguaje en niños bilingües», en *Infancia y Aprendizaje*, 21, pp. 14-29.
- (1987): «L'éducation bilingue: théorie et mise en œuvre», en *L'Éducation Multiculturelle*. Paris, OCDE.

- DÀBENE, L. (1991): «Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?», en *Le français dans le monde*, numéro spécial Août-Septembre, pp. 57-63.
- DESHAYS, E. (1990): *L'enfant bilingue*. Paris, Robert Laffont.
- DOLZ, J. (2003): «No es suficiente practicar la lengua, hay que observarla», en *Cuadernos de pedagogía*, 330, pp. 32-38.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- FATHMAN, A. (1978): «ESL and EFL learning: similar or dissimilar?», en C. BLATCHFORD; J. SCHACHTER (eds.): *On TESOL'78: EFL Policies, Programs, Practices*. Washington, TESOL.
- FISHMAN, J.A. (1995): *Sociología del lenguaje*. La Haya, Mouton.
- GALAMBOS, S. J.; GOLDIN-MEADOW, S. (1990): «The effects of learning two languages on metalinguistics awareness», en *Cognition*, 34, pp. 1-56.
- GUMPERZ, J. J. (1989): *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, Minuit.
- HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STEVENS, P. (1968): «The users and uses of language», en J. FISHMAN (ed.): *Readings in the Sociology of Language*. La Haya, Mouton.
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. (1983): *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.
- LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. (1972): *Bilingual Education of children: The St. Lambert Experiment*. Rowley (Mass), Newbury House.
- LARSON, M. L. et al. (1981): «Overview of the program of bilingual education in the Peruvian jungle», en M. LARSON; B. M. DAVIS (eds.): *Bilingual Education: An experience in the Peruvian Amazonia*. Washington DC, Center for Applied Linguistics.
- LECONTE, F. (1997): *La famille et les langues: Une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris, L'Harmattan.
- LÜDI, G. (1994): *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne, Ed. L'Âge d'Homme.
- LÜDI, G.; PY, B. (1986): *Être bilingue*. Berne, Peter Lang.
- MATHEY, M.; PY, B. (1995): «Introduction. Le contexte de l'émigration», en G. LÜDI; B. PY, *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne, L'Âge d'Homme.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1994): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Madrid, Ariel.
- (2000): *Qué español enseñar*. Madrid, Arco Libros.
- MÜLLER, R. (1995): «Portée de la langue première sur l'acquisition de la langue seconde», en E. POGGIA et al. (eds.). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: tre migrant II*. Berne, Peter Lang.

- MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas*. Barcelona, Ariel.
- OTHENIN GIRARD, CH. (1995): «Bilinguisme et acquisition du langage chez l'enfant de travailleur migrant», en E. POGLIA; A-N. PERRET-CLERMONT; A. GRETLER; P. DASEN. (dir.): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. tre migrant II*. Berna, Peter Lang.
- PERREGAUX, C. (1994): *Les enfants à deux voix*. Neuchâtel, Peter Lang.
- POGLIA, E.; PERRET-CLERMONT, A-N.; GRETLER, A.; DASEN, P. (dir.) (1995): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: Être migrant II*. Berne, Peter Lang.
- RIGUET, M. (1984): *Attitudes et représentations liées à l'emploi du bilinguisme: analyse du cas tunisien*. Paris, Publications de la Sorbonne.
- ROMAINE, S. (1996): *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Madrid, Ariel.
- SIGUAN, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Alianza Editorial.
- SIGUAN, M.; MACKAY, W. F. (1986): *Educación y Bilingüismo*. Madrid, Santillana/Unesco.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1978): «Semilingualism and the education of migrant children as a means of reproducing the caste of assembly line workers», en N. DIFFEMAR et al. (eds.): *Pappers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children*. Roskilde, University Center.
- SLAVOFF, G. R.; JOHNSON, J. S. (1995): «The effects of age on the rate of learning a second language», en *SSLA*, 17, 4, pp. 1-16.
- TITONE, R. (1972): *Bilinguisme précoce et éducation bilingue*. Bruxelles, Dessart.
- TOUKOMAA, P.; SKUTNABB KANGAS, S. (1977): *The Intensive Teaching of the mother Tongue to Migrant Children at Preschool Age*. Tampere, University of Tampere.
- WEINREICH, H. (1968): *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague, Paris, New Cork, Mouton.
- WHITE, L. (1989): *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam, J. Benjamin.