

INTRODUCCIÓN

Las sociedades están organizadas en estratos sociales que son agregados o conjuntos de personas ordenados verticalmente según la posición o prestigio social que disfrutan. Todas las sociedades en todos los tiempos han estado estratificadas, han sido desiguales. Estas desigualdades han generado conflictos porque se considera ilegítima la estratificación social. Esta ordenación indica una clasificación jerárquica y una desigual distribución de bienes o de reconocimiento social.

A lo largo de la historia han ido cambiando la formas de estratificación. En la actualidad, la estratificación se realiza a través del sistema de clases sociales.

Esta diferencias de clases tienen repercusiones en la educación de niños y niñas. En primer lugar hay diferencias en la valoración que cada clase social hace de la educación y de las oportunidades que ofrece, del nivel de aspiraciones formativas y de los deseos de cualificación profesional para sus hijos. Esto dos parámetros ya marcan diferencias muy significativas porque los hijos y las hijas no asumen el proceso formativo cuando en su familia se anima y se estimula la formación como objetivo prioritario que cuando en su familia no se prima esa educación.

Las clases sociales altas y medias saben, valoran y les resulta “natural” conseguir un buen nivel formativo y al conseguirlo mantienen el lugar en la estratificación social que tienen sus padres y ellos han disfrutado en su juventud. La educación así tiende a estabilizar la sociedad y conservar la estratificación social, pero también es verdad que hay brechas en este sistema por la que avanzan niños y niñas de clase trabajadora que consiguen altas tasas de cualificación, claro que en menor proporción a la que les corresponde por su número total en el sistema educativo y en la sociedad. Estas desigualdades no sólo son de cantidad sino que condicionan fuertemente el proceso educativo. Por ello maestros y maestras debemos conocerlas para romper ese

círculo injusto y facilitar que la escuela y la educación compensen esas desigualdades y ofrezcan una real igualdad de oportunidades.

Entre esas desigualdades destacamos el lenguaje, que además de su valor para comunicarse y entenderse en las escuelas, es un medio fundamental para desarrollar las estructuras mentales de niños y niñas. El conocimiento lingüístico que posee una persona va a reflejar y a posibilitar el dominio de conceptos, el desarrollo de mecanismos complejos de razonamiento, la argumentación y la abstracción como procesos imprescindibles para la tarea escolar.

FUNCIONES SOCIALES DE LA ESCUELA

La escuela ha sido un espacio de tránsito entre la familia y la sociedad y el mundo del trabajo. Por eso, tiene un componente cultural – la transmisión del conocimiento acumulado a las nuevas generaciones- y un comportamiento socioeducativo- la inculcación de valores, normas, hábitos y actitudes.

Las funciones de la escuela han ido siempre íntimamente ligadas a los intereses del poder dominante. Las actuales funciones sociales de la escuela son:

1. La capacitación general para el trabajo productivo industrial
2. El consenso ideológico y el control social para garantizar la ley
3. El orden y la paz
4. La reproducción del orden social existente mediante la selección escolar
5. La función de custodia y contención

La primera función ha sido la más determinante, aunque en algunas circunstancias el adoctrinamiento ideológico, político o religioso ha pasado a primer plano. No se puede hacer una lectura demasiado lineal respecto a la gradación de la importancia que ha tenido cada una de estas funciones en el decurso de la historia ni de cómo éstas se han ido interrelacionando, ya que los contextos geopolíticos han sido y son tan diversos como complejos. Todo depende de la estructura y del desarrollo de las fuerzas productivas, del carácter más o menos democrático del Estado y de su intervención en la

regulación y el control de la enseñanza, y del poder de los grupos de presión y de otros colectivos de la sociedad.

· La preparación para el trabajo

La función prioritaria de la escuela es la de formar estudiantes dóciles y disciplinados que encajen en la estructura de la vida laboral actual.

La preparación escolar para el mercado de trabajo incluye cuatro componentes: la cultura general que proporcionan los contenidos comunes, conceptuales y procedimentales, de las diversas áreas disciplinares; el saber más específico, que tiende a la especialización y a la orientación vocacional y profesional; los currículums normativo y oculto, un complejo universo de leyes, normas y actitudes, que se manifiestan de forma explícita o implícita, y la experiencia laboral, sea simulada en la escuela o bien realizada en el lugar de trabajo.

· El aprendizaje del rol social

En el interior de la institución escolar se produce una estratificación y una jerarquización social en los roles, en los ámbitos de competencias y en las responsabilidades, los derechos y los deberes.

La gradación de poder va, en orden decreciente, desde el Estado y sus intermediarios –los currículos y los libros de texto, la inspección y otros mecanismos de control-; la dirección de los centros – la posición de dependencia en relación con la Administración o al profesorado varía según los casos-; los expertos, los asesores, los especialistas y otros agentes externos no integrados en el equipo docente; el personal administrativo; los padres hasta los alumnos, sin duda la parte más débil de la cadena jerárquica. El grado de poder y autonomía del profesorado es uno de los temas más controvertidos.

Los niños, desde que entran en el jardín de infancia o en el parvulario aprenden a asumir su rol de alumnos y de futuros trabajadores. Desde los primeros días aprenden a obedecer y a aceptar la autoridad, a jugar y a trabajar, a comportarse de una manera determinada, a discriminar el criterio de normalidad del de anormalidad, y muchos otros hábitos y normas que aceptan de una forma absolutamente natural. Con la misma naturalidad con la que después, al dejar la escuela, las aceptan en el lugar de trabajo. La estructura

profunda de la vida escolar y la forma de organizar, comunicar e interiorizar sus reglas, están estrechamente relacionadas con la estructura normativa y comunicativa de la vida industrial. Por eso el currículum oculto tiene a menudo más importancia que el contenido de las lecciones y de las tareas escolares, y por eso también se dedica y se pierde tanto tiempo en la vigilancia y en las explicaciones relativas a los hábitos y las normas de comportamiento.

· Igualdad de oportunidades y selección escolar

Las igualdades de oportunidades, ayer y hoy, han sido siempre asimétricas y desigualdades para los diversos grupos sociales, en relación con su origen familiar, económico y cultural.

El derecho a la educación no tiene la misma calidad ni significa lo mismo para todos.

La conquista de la igualdad de oportunidades ha sido un fracaso histórico y hoy, en la actual sociedad capitalista, no es otra cosa que un bello deseo ilusorio, una mentira social, o bien un discurso retórico de la Administración. La selección escolar en función del origen social, étnico y de género, ha sido, en términos generales, un gran éxito.

· Custodia y retención

En algunos contextos educativos, la función de custodia ha sido prioritaria, mientras que en otros forma parte del proceso educativo y de socialización de la infancia. Un ejemplo muy reciente de su función dominante y, en muchos casos exclusiva, lo tenemos en las escuelas-cunas o escuelas infantiles. Hasta hace poco, a estas instituciones se las conocía como “guarderías”. La función educativa estaba excluida y al personal docente no se le exigía ninguna clase de formación ni de titulación previa. Todavía hoy se mantiene el viejo modelo de “guardería”, aunque las cosas han ido cambiando desde el momento que se prevé una formación y una titulación específica en Educación Infantil, y que la LOGSE la define como etapa educativa. La extensión de las mencionadas escuelas infantiles es un fenómeno que está relacionado con el proceso de la incorporación de la mujer al mercado del

trabajo y con una sensibilidad creciente respecto a la importancia de la intervención educativa de la escuela sobre los niños más pequeños.

En cuanto a la función de retención, su finalidad no es otra que retrasar la incorporación de los jóvenes al proceso productivo. Esta función de contención, hoy adquiere especial relevancia a causa del paro estructural como consecuencia de un proceso de reorganización del trabajo.

Una de las tendencias actuales y de futuro es reducir el período de actividad laboral prolongando la escolarización y anticipando la jubilación.

· **Viejas y nuevas funciones. Entre la reproducción y la transformación.**

La escuela es una institución que frena y acelérale cambio social; que acostumbra reproducir la realidad social pero que, a veces, también la transforma. Y es que en la escuela confluyen dinámicas netamente autoritarias, conservadoras y reproductoras al lado de otras críticas, innovadoras y democráticas.

Todo depende del contexto macrosociológico –el lugar de la educación dentro de la estructura económica y las prioridades políticas del Estado- y del contexto microsociológico –los objetivos educativos y la dinámica organizativa y de trabajo de una escuela-.

Las corrientes sociológicas hacen una lectura demasiado determinista y fatalista de la reproducción cultural y del sistema de clases sociales y olvidan que la escuela es un espacio de confrontación de intereses opuestos, de debate y construcción ideológica, de resistencia individual y colectiva y de gestación de prácticas educativas renovadoras y alternativas.

La escuela es una institución social llena de paradojas y contradicciones, grietas, fallos y disfunciones.

B.BERNSTEIN: CÓDIGO RESTRINGIDO Y CÓDIGO ELABORADO

Director del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, B. Bernstein es, ante todo, un sociólogo de la educación, lo que puede explicar:

- 1) La perspectiva general de sus estudios a partir de la clásica comprobación del fracaso escolar de los niños de las clases menos privilegiadas. Más tarde esta perspectiva se ampliará para definirse como estudio del proceso de socialización en el que la escuela sólo es una “agencia” particular, y la atención se dirigirá prioritariamente a la familia, a causa del lugar privilegiado que ocupa en el proceso.
- 2) El desequilibrio entre los dos elementos de la competencia científica (lingüística y sociología) que se exige del sociolingüista en provecho de la sociología.
- 3) Que un cierto número de críticas, que fueron formuladas por ciertos lingüistas a la aparición de los primeros trabajos de Bernstein, eran debidas a malentendidos sobre términos de lingüística utilizados por el autor que él dotó de otros significados.
- 4) Un progresivo enriquecimiento de las exigencias lingüísticas en la obra, que modifica la teoría general.

El problema de la reproducción de las relaciones sociales, es el centro de los estudios de Bernstein. En el proceso de socialización que hace del niño biológico un ser social, tres “agencias” desempeñan un papel importante: la familia, la escuela, sus iguales (grupo formado por los colegas de trabajo).

En cada uno de esos centros, y sobre todo en la familia, y por intermedio del proceso de comunicación, se realiza la socialización. Es esencialmente la familia lo que interesa a Bernstein. En ésta, los gérmenes de la vida social no se transmiten por un código genético, sino a través de un código de comunicación que la misma clase social produce, es decir, por una cierta forma

de comunicación que determina la orientación intelectual, social y afectiva del niño.

Los individuos aprenden por tanto su papel social, su identidad cultural específica por el proceso de comunicación, del que la forma, ligada a la forma de la relación social, actúa selectivamente sobre lo que se dice, cuándo y cómo, y controla a la vez la creación y la organización de las significaciones específicas, así como las condiciones de su transmisión y su recepción.

Cada vez que el niño habla o escucha, la estructura social se refuerza en él y se forma su identidad social. La estructura social se convierte en la realidad psicológica a través del mundo de los actos de habla. El niño que aprende a hablar no aprende sólo un sistema de reglas lingüísticas. Pero como ese aprendizaje se hace siempre en condiciones particulares, a través de una cierta forma del proceso de comunicación, forma al mismo tiempo su personalidad social, su acceso al saber, su actitud ante el mundo.

. Códigos sociolingüísticos:

El terreno elegido por Bernstein es el de la “actuación” con el fin de construir la gramática. Ésta no puede, evidentemente, consistir en un sistema de reglas formales, pero estará compuesta por reglas culturales (sociales) que actuarán selectivamente sobre lo que se dice, cuándo y cómo, es decir, que estructurarán la significación, que determinarán la forma de la palabra.

En términos generales, pero que Bernstein trata de matizar, las clases menos favorecidas utilizan principalmente un código restringido, y las clases medias y elevadas un código elaborado además de un código restringido.

- *Código restringido*: Se caracteriza por:
 1. Contiene una gran proporción de frases cortas, simples, muchas veces inacabadas, pobres desde un punto de vista sintáctico con un predominio de construcciones activas, enunciativas y órdenes breves. Las cuestiones que encontramos son simples y directas.
 2. Encontramos un uso rígido y estereotipado de las principales conjunciones, adjetivos y adverbios más comunes.

3. El uso de los pronombres impersonales como sujetos de frases y especialmente de las frases condicionales es limitado.
 4. Observamos un gran número de frases hechas, tales como: “Es natural”; “Verdad que sí”....Que Bernstein llama secuencias sociocéntricas, porque aseguran la relación verbal con otro individuo y contribuyen al intercambio de informaciones.
 5. El simbolismo del lenguaje es muy elemental. Es descriptivo, tangible, concreto y visual.
 6. El código restringido es un lenguaje de significaciones implícitas. Para comprenderlo, es preciso tener acceso a informaciones extralingüísticas como mímicas, la expresión corporal del locutor y el contexto situacional.
 7. El código restringido es calificado de universalista en cuanto a los medios formales puestos en acción para transmitir estas significaciones, siendo la sintaxis fácilmente accesible.
 8. El código restringido se caracteriza por una gran predictibilidad léxica y/o sintáctica. Es preciso distinguir, desde este punto de vista, las formas puras del código restringido en las que la predicción léxica y sintáctica es posible; es el caso de los rituales, los saludos, las órdenes militares, las consideraciones climáticas intercambiadas entre vecinos, en la que las mismas palabras y giros sintácticos son utilizados permanentemente, y las formas impuras del código restringido, en las que sólo es posible la predicción de los giros sintácticos.
- *Código elaborado*: Se caracteriza por:
 1. Utiliza una sintaxis precisa.
 2. La especificación de las relaciones entre los acontecimientos referidos se hace recurriendo a toda la gama de medios formales propuestos por la gramática de la lengua.
 3. Los pronombres impersonales.
 4. La selección de adverbios y adjetivos.
 5. Por oposición a las secuencias llamadas sociométricas características del código restringido, definimos secuencias

llamadas egocéntricas. La comunicación no refuerza tanto una solidaridad colectiva, como en el caso de las secuencias sociométricas, sino que tiene por objeto individualizar la expresión del pensamiento.

6. La significación es más explícita que en el código restringido.
7. Los medios formales utilizados, son menos accesibles por su complejidad y más vinculados a un nivel social particular, los llamados particularistas.

La teoría de Bernstein aplicada al campo de la educación sobrepasa la falsa alternativa deficiencia / diferencia y plantea el problema a otro nivel. Si rechaza la ecuación: fracaso escolar = fracaso lingüístico, no rechaza sin embargo toda interpretación del problema en términos lingüísticos. Hay diferencias de orientación entre diferentes grupos sociales con respecto a las diferentes funciones del lenguaje en contextos dados, y con relación a los diferentes campos de significación que pueden explorarse en el interior de una función dada. La causa del fracaso escolar de los niños de las clases menos favorecidas no es, pues, imputable a una insuficiencia lingüística. En efecto, que esas diferencias en la función de comunicación confieran ventajas a unos, es decir, se transformen en desigualdades, depende esencialmente de los postulados que subyacen a la educación.

La solución no podría residir en la inyección de estructuras lingüísticas, sino en la ampliación de la perspectiva funcional, tanto de la escuela como del alumno. Bernstein no se hace ilusiones sobre las posibilidades de una reforma escolar.

DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS MÁS MARGINALES PERO SISTEMÁTICAS ENTRE LOS ESTRATOS SOCIALES

La mayoría de las poblaciones coterritoriales que se diferencian por el repertorio verbal no pueden ser consideradas como comunidades lingüísticas completamente separadas, aun cuando las diferencias mutuas tuvieran un origen fundamentalmente geográfico. Hay muchas áreas, hoy básicamente de

naturaleza urbana donde las subpoblaciones que difieren en la clase social, religión o afiliación étnica,,puede constituir a pesar de estas consideraciones una única comunidad lingüística que participa de muchas normas comunes, incluso donde estas subpoblaciones se relacionan mucho y están expuestas a las instituciones educativas o medios de información comunes. Por consiguiente apenas nos sorprenden que las diferencias lingüísticas entre estas subpoblaciones sociales de una misma comunidad lingüística sean marginales lingüísticamente(es decir léxicamente y, menos grado ,morfológicamente y fonológicamente) que sintacticamente.

Es evidente que la variación de clase social existente en el inglés de Nueva York es de tipo mas de la que se desarrolla entre comunidades lingüísticas aisladas, sin relación y mutuamente alienadas. Uno de los mas fieles indicadores de ella es el hecho de que(si se borran los rasgos imputables a los negros sureños, portorriqueños y otras diferentes derivadas de las demás clases, y del mismo unas cuantas clases sociales inferiores. Lo que marca las diferencias sociales entre las clases sociales de Nueva York es el grado de realización de ciertas variables fonéticas en ciertas ocasiones concretas mas que su ausencia de repertorio de una clase social.

Los estudios de Labov sobre la correlación fonética de la estratificación social(1964,1965,1966,1968^a y b)sirven de ilustración a este punto. En uno de sus estudios(1964),reúne cuatro muestras diferentes de habla (calculada cada una de ellas por un método distinto para descubrir es material que se aproxima a una clase diferente de situación lingüística) a partir de cuatro clases sociales diferentes de informantes.

Al estudiar las variantes como th (the thing , through),eh (elevación de vocal en bad,ask ,half, dance),r (la presentación de la ausencia de /r/ al final y preconsonante y oh (la elevación de la vocal en off, chocolate,all,coffee) Labov se percato de todas las clases sociales proyectaban algunos valores de cada variable en casi todas las situaciones lingüísticas. Sin embargo, las diferencias entre las clases sociales se mantenían bastante claras. Los habitantes de las clases inferiores sociales se mantenían bastante claras. Los habitantes de las

clases sociales inferiores eran menos propensos a utilizar la forma fricativa al pronunciar / thing /y/ though⁷ que los hablantes de la clase laboral; estos eran menos propensos a pronunciarlo que los hablantes de la clase media baja, y estos eran asimismo menos propensos que la clase media superior. En general, los hablantes de todas las clases sociales eran mas inclinados a pronunciar la forma fricativa estándar(que la subestandar africada, la suave detención /t/ en la lectura de listas de palabras que en la lectura de un pasaje; mas proclives cuando leían pasaje que cuando eran entrevistados (habla cuidadosa),mas propenso a pronunciarlas cuando eran entrevistado que cuando relataban (una situación en la que pensaste que estabas en serio peligro de morir, **habla causal**).

Este se puede considerar como el pórtico de las diferencias lingüísticas de clase social donde todas ellas, como un todo, comparten experiencias, objetivos y situaciones de expectación, es decir, que siquiera sus repertorios ni el acceso funcional habían sido plenamente comportamentalizados.

Del mismo modo que los miembros de la clase pueden diferir en repertorio, dependiendo de sus oportunidades y experiencias de interacción con las diversas retículas lingüísticas, también puede ocurrir que no exista ninguna discontinuidad total de repertorios, ni inmovilismo total de las clases sociales, ni siquiera la alineación que amenaza a las comunidades lingüísticas aisladas religiosas o étnicamente u otras relativamente fijas e inmutables.

Evidentemente, no todas la variables reflejan estas claras diferencias de clases sociales, como las descubiertas con la conexión de la th en New York. Respecto a r,eh y oh los datos de Labov revelan muchas similitudes entre las distintas clases sociales, a pesar de las diferencias entre los contextos y clases sociales permanentemente completamente claros. Asimismo revelan un reversión recursiva respecto a la actuación de las clases medias inferiores en la lectura de listas de palabras y del pasaje. Esta reversión demuestra que las clases sociales medias inferiores son mas correctas(mas cuidadosas, mas inclinadas a utilizar la pronunciación culta o estándar) que las clases medias superiores de mayor corrección y cuidado. También puede indicar una variable que se ha convertido en un clise mejor que en un indicador de clase social. Como tiende a usarla o abusar de aquellos que están inseguros de su posición social, es decir ,las personas que están luchando para crear para si mismos

una posición social mas ventajosa dentro de una sociedad donde parece posible la movilidad social ascendente. Consciente o inconscientemente empleado en la lengua, el “el efecto Pigmalion” resulta un sorprendente indicador de la conducta de grupo de referencia y mas generalmente de las aspiraciones sociales.(Ross 1956).

Lindelfeld(1969) ha relatado resultados semejantes a lo de Labov(en tanto descubrió que la realizaciones proporcionales de variables concretas diferían regular y suavemente según las claves sociales y contextos).Al examinar la variación sintácticas del francés, Lindelfeld hallo que la nominalización, la relativizacion y la longitud oracional(pero no la subordinación) demostraban ambos tipos de variación, a pesar de que los hablantes de clase media superior eran mucho mas propensos a revelar la variación contextual que los hablantes de la clase social inferior. Esto se puede considerar como prueba de las personas económicamente mas favorecidas tenían mas de un rango efectivo del repertorio de conducta, de forma que las interacciones formales o informales resultaban mucho más reales que ellos. Por otro lado para los hablantes de clase social inferior esta diferencia podía parecer completamente hipotética, dado que tendían a asociar mucho menos realidad funcional con ella.

Las diferencias demográficas observadas en el uso están tan relacionadas con la ubicación social de los códigos como las diferenciales mas directamente contextuales y funcionales. El hecho de que un conjunto extenso de realizaciones fonéticas, léxicas y gramaticales lo emplee mas amplia y característicamente una clase social concreta que otra relacionado comúnmente con el hecho de que la clase social en cuestión sea mas propensa o este mas genuinamente comprometida con unos objetivos concreto o implicada en unas situaciones concretas.

Es probable que las variaciones demográficas y contextuales sean redundantes en las sociedades relativamente cerradas donde se restringe el acceso funcional y donde las acciones tienden a ser adscritas y compartamentalizadas. No obstante, el conocimiento de los repertorios verbales y de conducta, un conocimiento nuclear en la sociología del lenguaje, nos disuadiría de comprobar que también existe frecuentemente, en las sociedades relativamente libres, una considerable redundancia entre las

diferenciales de uso demográficas y contextuales. Los datos de Labov y Lindenfeld referidos anteriormente revelan esta redundancia, cuando demuestran que la mayoría de los niveles de formalidad es mucho es mucho mas probable que una clase social proyecte una variante concreta que las demás, aun cuando exista continuidad de repertorio. Esta redundancia fortalece el sentido normativo de los miembros de la comunidad lingüística y, realmente, los capacita para guiar mas adecuadamente su propia conducta lingüística, para explicar satisfactoriamente otras y para favorecer la variación metafórica que indirectamente se obtiene de ellas.

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN NIÑOS DE SECTORES URBANO- MARGINADOS.

Esta investigación se propone caracterizar las dificultades de los niños de sectores marginados a fin de distinguir si se trata de un mero retraso en el aprendizaje, retraso superable a partir de una adecuada intervención pedagógica o si las dificultades se derivan de un déficit específico para la adquisición de la lectura y la escritura.

Se considera que el conocimiento de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de nivel socioeconómico bajo puede contribuir a dar respuesta a la problemática del fracaso escolar, que afecta principalmente a estos sectores, en tanto la comprensión de la naturaleza de sus dificultades permitirá elaborar propuestas pedagógicas adecuadas.

. Problemática del fracaso escolar.

Sabemos por numerosas investigaciones que los niños de sectores pobres y de grupos minoritarios suelen encontrar dificultades en el proceso de alfabetización, dificultades que inciden en su trayectoria escolar.

Las explicaciones del fracaso escolar de los niños de sectores marginados han variado en el tiempo. En la década del '60 predominaron las hipótesis del déficit, que atribuían el fracaso escolar a carencias lingüísticas y cognitivas de los propios niños. Se considera que estas carencias eran resultado de las malas condiciones que el entorno de los niños les proporcionaba para el aprendizaje. Se planteó así que los niños crecían en un ambiente de pobre estimulación verbal y exposición limitada a un lenguaje bien formado, situación que impedía un adecuado desarrollo lingüístico y cognitivo.

Uno de los principales cuestionamientos a las teorías del déficit fue el realizado por **Labov** (1972) quien discutió la validez de las conclusiones de las investigaciones sobre el comportamiento verbal de los niños de grupos minoritarios. Este investigador sostuvo que dichos estudios se basaban en datos obtenidos en situaciones de laboratorio, situaciones que constituían entornos familiares e incluso amenazantes para los niños. En consecuencia el desempeño de los niños podía explicarse mejor por las características asimétricas de la situación en que se los colocaba que por sus competencias lingüísticas y cognitivas.

Labov contrastó estos hallazgos con los resultados de su análisis de la lengua espontánea, recogida en su contexto natural de uso, de niños y adolescentes negros de sectores pobres de Nueva York. Encontró que la variedad de habla de esta comunidad presenta el mismo grado de complejidad de las relaciones morfosintácticas, semánticas y fonológicas que cualquier otro sistema lingüístico y que difiere del inglés estándar en forma sistemática y regida por reglas. Considera entonces que si bien la diferencia de dialecto no puede ser obstáculo para el aprendizaje, el desconocimiento de las diferencias entre los dialectos lleva a que los dialectos que no son el estándar sean discriminados por la sociedad.

A partir de las investigaciones de Labov, numerosos estudios han contribuido a invalidar la hipótesis sobre el déficit y a mostrar que todos los niños poseen un nivel complejo de lenguaje y dominan plenamente el sistema gramatical de su dialecto a los 5 años. Ahora bien, aunque las diferencias

dialécticas no implican déficit, las diferencias en los usos del lenguaje entre el hogar y la escuela pueden plantear dificultades a aquellos niños que no han tenido experiencia en su medio familiar con los usos que la escuela requiere.

Estos aportes han reorientado los estudios acerca del fracaso escolar hacia una perspectiva que atiende a las interconexiones entre ámbitos.

Investigaciones realizadas en el marco de la sociolingüística interaccionan, la antropología cultural y la etnografía del aula han detectado discontinuidades entre los marcos de participación en el hogar y en la escuela, de niños de sectores de escasos recursos; usos del lenguaje y estilos discursivos que no corresponden a las expectativas de los maestros, dificultades por parte de los docentes para comprender el mensaje de niño cuando no coincide su dialecto y patrones de tratamiento diferencial que reducen las posibilidades de aprendizaje en estos niños.

Una manifestación particularmente severa de la fractura entre la escuela y los niños de familias de escasos recursos reside en el desconocimiento por parte de la escuela del hecho que los niños de sectores marginados ingresan a primer grado con menor experiencia en relación con la lengua escrita que niños de otros sectores sociales. Investigaciones realizadas en el marco del hogar han estimado que, al iniciar la escolaridad primaria, los niños de clase media han tenido unas 3000 horas de experiencia con la lengua escrita. Para los niños de sectores bajos, este tiempo se ha estimado en 250 horas.

Wells (1985) estudió los eventos de lectura de cuentos en hogares de clase media y hogares de escasos recursos y encontró que, en los primeros, los niños participan en 6000 eventos antes de su ingreso a primer grado en tanto que en los hogares de clases bajas, no se encontró ningún evento de este tipo.

Estas diferentes experiencias con la lengua escrita inciden en los conocimientos con los que los niños ingresan a la escuela y remiten a la necesidad tanto de intervenciones tempranas como de intervenciones sistemáticas en los primeros grados. Sin embargo, en las escuelas que

trabajan con niños de sectores populares suelen predominar lógicas educativas que interpretan estas distintas experiencias previas como carencias de los propios niños. De este modo, las diferencias son procesadas por la escuela como déficits que, en el aprendizaje de la lectura y la escritura son conceptualizados incluso, como **dislexias**.

El supuesto de que los niños de sectores pobres padecen un déficit específico para la adquisición de la lectura y la escritura remite al campo de la psicología del aprendizaje. Ahora bien, desde el marco de la psicología cognitiva, las dificultades de aprendizaje de los niños de menores recursos no han sido atendidas. Los estudios cognitivos de las dificultades de aprendizaje han sido llevados a cabo exclusivamente con niños de clase media. La variable socio-económica fue considerada criterio de exclusión.

.Las dificultades de aprendizaje en el marco de la psicología

Hasta la década de los 70, las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura eran atribuidas a problemas de percepción visual o auditiva. En este contexto Liberman y colaboradores (1974) comenzaron a estudiar la relación entre el habla y la escritura. Concluyeron que la base de las dificultades es cognitiva y lingüística y reside en la posibilidad de analizar explícitamente la estructura fonológica de las emisiones orales.

A partir de los trabajos pioneros de Liberman y colaboradores, se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de la relación entre las habilidades de procesamiento fonológico y la adquisición de la lectura y la escritura en una ortografía alfabética. La existencia de una correlación entre ambas fue tempranamente puesta en evidencia. Sin embargo, las investigaciones sobre las dificultades de adquisición de la lectura y la escritura continuaron operando con una definición de dislexia basada en la discrepancia entre mediciones de conductas superficiales y no en el estudio de los procesos subyacentes. Así se entendía a la dislexia como una dificultad inesperada de

aprendizaje de la lectura y la escritura y se diagnosticaba a partir del contraste entre el cociente intelectual – tal como es medido por las principales pruebas estandarizadas - y el desempeño en pruebas de lectura y escritura.

Esta hipótesis de la dislexia como déficit verbal presupone la especificidad del fenómeno. Esto significa considerar que el niño disléxico tiene un déficit neurológico / cognitivo específico de los procesos de lectura. Existen en la actualidad abundante evidencia en este sentido. Los sujetos disléxicos han presentado deficiencias en una serie de tareas que involucran el procesamiento fonológico. Se han detectado dificultades en tareas de denominación, de repetición de pseudopalabras, y de manipulación de fonemas. Una serie de investigaciones recientes sostienen que los niños disléxicos tendrían déficits en la representación de la información fonológica y no solamente en el acceso consciente a dicha información.

La evidencia respecto de la especificidad y la persistencia del déficit han llevado a una ampliación de la perspectiva de análisis de las dificultades de aprendizaje, con el objeto de atender a la relación entre los niveles biológico, cognitivo y comportamental para una mejor comprensión de la dislexia. Frith (1997), elaboró un modelo que incorpora estos tres niveles así como la interacción entre cada uno de ellos y el entorno del niño. Esta investigadora propone que la conducta observable puede explicarse por las dificultades cognitivas que a su vez se explican a partir de las alteraciones cerebrales. Esta cadena causal debe enmarcarse en el contexto de las influencias ambientales y culturales, influencias que pueden constituirse en factores de riesgo o protección. Más específicamente, la lógica del planteo reside en considerar que los condicionamientos biológicos, en interacción con factores ambientales tales como la nutrición y la presencia de toxinas, pueden producir efectos adversos sobre el desarrollo cerebral, generando trastornos evolutivos. Esta predisposición cerebral a la dislexia puede dar lugar a un funcionamiento cognitivo que comprometa el aprendizaje de la lectura y la escritura. El grado de dificultad para el aprendizaje que se producirá como consecuencia de este déficit será función de la interacción entre los procesos cognitivos y las herramientas culturales. En este sentido, el esfuerzo para aprender a leer y

escribir dependerá de la complejidad del sistema de escritura así como de la efectividad de las situaciones de enseñanza de las que el niño participe. Una intervención adecuada, esto es, una intervención sistemática y prolongada en el tiempo, puede mitigar las manifestaciones del déficit en la conducta, aunque no suprimirlas. El patrón de comportamiento al que las dificultades biológicas y cognitivas den lugar variará con la edad, la motivación y otros factores. Esto significa que los factores relevantes no se encuentran exclusivamente en el niño sino también fuera de él.

Stanovich, presenta un modelo del desarrollo de las diferencias individuales que integra habilidades de lectura y escritura y variables relacionadas con los entornos del aprendizaje. En el marco de los estudios sobre dificultades lectoras, plantea que en la definición de dislexia es central el supuesto de especificidad: un niño disléxico tiene un déficit cognitivo razonablemente específico a las tareas de lectura. Sin embargo, estudios realizados en niños con retraso lector encontraron déficit cognitivos generalizados. Stanovich hipotetiza que estos déficit son el resultado y no la causa de las dificultades en lectura, que tendrían su origen en restricciones en el procesamiento fonológico. Explica este proceso a partir del concepto de efecto Mateo – el pobre se vuelve más pobre y el rico más rico- y sostiene que las diferencias en la adquisición de habilidades del procesamiento fonológico interactúan con peores niveles de intervención y tienen consecuencias negativas sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo posterior.

El concepto Mateo puede resultar productivo para interpretar las dificultades de aprendizaje de los niños de sectores populares. Así, los niños ingresan con menor cantidad de experiencias con la lengua escrita que resulta en un menor desarrollo de los procesos fonológicos. La inadecuación de la intervención pedagógica a estas características de los niños tiene como consecuencia que este desarrollo no se produzca con la velocidad necesaria para la temprana adquisición de habilidades de lectura y escritura, generándose un patrón de malos lectores.

De todo lo anterior se desprende que para poder distinguir si las dificultades de los niños responden a un déficit específico o a un retraso atribuible a la falta de oportunidades, es necesario estudiar el proceso de aprendizaje en el marco de una investigación pedagógica que garantice a los niños la posibilidad de aprender.

Una intervención adecuada y que atienda al desarrollo de las habilidades fonológicas puede incidir significativamente en el proceso de aprendizaje de los niños. Los resultados serán, sin embargo, diferentes según se trate de niños con un mero retraso en el aprendizaje o niños con un déficit específico. En el primer caso, una intervención pedagógica sistemática que garantice a los niños un contexto adecuado para el aprendizaje deberá producir importantes avances en el conocimiento. Por el contrario, de tratarse de un déficit específico, el mismo persistirá a pesar de la intervención pedagógica propuesta.

. Conclusiones

El estudio de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de nivel socio-económico bajo en el marco de la implementación de una propuesta pedagógica adaptada a las características socioculturales de estos niños se reveló como una estrategia productiva para contribuir a dilucidar la complejidad de la problemática del fracaso escolar desde otras perspectivas.

La intervención pedagógica permitió, por un lado, elevar significativamente el desempeño de los niños, revelando que, en la mayor parte de los casos, no parece posible afirmar que sean los niños quienes presentan dificultades de aprendizaje sino que son las instituciones quienes no logran alfabetizarlos. Asimismo, al elevar los niveles de conocimientos del grupo, fue posible identificar a aquellos pocos niños que, a pesar de la intervención pedagógica, siguen presentando dificultades de aprendizaje que podrían originarse en un déficit de los propios niños. Sin embargo, dado que el tiempo

de intervención ha sido limitado, aún en estos casos queda el interrogante respecto de la naturaleza de las dificultades.

LOS SOCIOLECTOS

Definición: Conjunto de los usos lingüísticos que caracterizan a un grupo de hablantes con algún elemento social en común.

Cada dialecto, cada forma de hablar, se caracteriza por tener cierta pronunciación, tipos oracionales específicos y un determinado vocabulario. A pesar de estas diferencias son muchos los elementos comunes, pues si no, no sería posible la comunicación, ni siquiera la más simple, entre los individuos que hablan diferentes sociolectos.

Los dialectos más altos del espectro sociocultural del país suelen distinguirse de los más bajos por dos circunstancias específicas. Por una parte las de carácter cuantitativo y por otra las cualitativas.

Los sociolectos altos disponen de un vocabulario mucho mayor (más del doble) del que manejan los sociolectos bajos, pero además de contar con más palabras, también utilizan más tipos oracionales y su pronunciación suele ser mejor articulada, es decir, que los sociolectos altos, son más ricos en cuanto a cantidad de recursos expresivos.

Por supuesto que tras las diferencias lingüísticas, hay otras de mayor envergadura, como la complejidad del pensamiento, el orden expositivo del mismo, su objetividad, etc.

Los hablantes del estrato alto, manejan una lengua más elaborada, mientras que los pertenecientes al bajo, hacen uso de un código más limitado.

La estructura típica de la cláusula popular es muy sencilla:

- Oración principal + Oración relacionada (generalmente una yuxtapuesta o copulativa).

Mientras que la culta puede llegar a presentar una buena serie de subordinadas en cadena.

Los fenómenos que diferencian unos sociolectos de otros no son sólo morfológicos o léxicos, sino también sintácticos.

. Lengua ejemplar

Definición: Se llama lengua ejemplar, aquella que reúne todas las condiciones necesarias para que la escuela la adopte como modelo de enseñanza.

La lengua que debe enseñar la escuela es la de los sociolectos altos de la comunidad. Y no sólo porque se trate de un instrumento expresivo más rico, más variado, más preciso, sino porque es también el vehículo de la cultura; es la lengua de los libros, de la prensa, de la radio, de la telecomunicación, del teatro, de la cátedra, de la administración, de la política... Manejar el sociolecto alto significa acceso a todo esto.

La sociedad, acepta ciertos fenómenos lingüísticos, mientras rechaza otros. Los que acepta los cree buenos y prestigiosos; los que rechaza los estigmatiza, los considera malos sin prestigio. Un hablante que tiene en su sociolecto fenómenos lingüísticos estigmatizados por su comunidad, (haiga, semos, etc...) tiene cerradas o semi cerradas muchas puertas que dan al progreso y al éxito.

Todo esto parece indicar que la lengua ejemplar, la que ha de enseñar la escuela, corresponderá a la norma lingüística de los sociolectos altos, pues nos permitirá desarrollar una comunicación más efectiva y más amplia.

Las posiciones permisivas son inaceptables desde el punto de vista sociolingüístico, porque ellas llevan al mantenimiento de los estigmas lingüísticos y consecuentemente al mantenimiento del rechazo y la discriminación.

. La escuela y los sociolectos bajos

Sucede que la escuela, sobre todo la escuela pública, recibe una gran cantidad de niños que traen casi adquirida ya una variedad de sociolecto bajo. ¿qué debe hacerse en estos casos? ¿imponer desde el principio, por ejemplo, el sociolecto alto? ¿permitir que el niño use su sociolecto y lo afiance hasta salir de la escuela.

Es innegable que la actitud permisiva no puede traer buenas consecuencias. La escuela no debe, no puede, cooperar a crear ciudadanos que serán después rechazados, en mayor o menor grado, por su comunidad.

La escuela no puede dejar de proporcionar al niño el instrumento lingüístico que va a permitirle el acceso a una educación superior y universitaria, al progreso académico, social y económico.

Lo recomendable es ir superponiendo la lengua ejemplar al habla del niño que no la posea. No se trata de nada discutible (como lo sería instruir al niño en una lengua desconocida por él), ni tampoco imposible, pero hay que actuar adecuadamente y a tiempo.

Si la escuela no enseña ese vocabulario ni esas formas oracionales más complejas, el niño que se mueva en un nivel sociocultural donde se manejan sociolectos altos, tendrá algunas oportunidades de adquirirlas por su cuenta. Pero ¿y los otros? Por tanto es la escuela, la que tiene que romper estas barreras y conseguir la nivelación lingüística adecuada.

La escuela puede considerar un éxito, el logro de una situación bisociolectal

- uno bajo y uno alto – usado cada uno en el contexto social que corresponda, por ejemplo, en casa y en el barrio; en la universidad y en la oficina.

CONFLICTO LINGÜÍSTICO.

Al hablar de conflicto lingüístico tratamos un caso específico de conflicto en el que las diferencias idiomáticas pueden convertirse en símbolo fundamental de oposición política.

El análisis del problema va a partir de tres premisas:

- 1) Relación de los factores lingüísticos con la estructura social.
- 2) Diferenciación entre estructuras.
- 3) Bloqueo, dentro de una estructura, de las expectativas crecientes.

A continuación, se enunciarán brevemente estos supuestos:

- a) La posición social afecta, y es afectada por la capacidad lingüística de los individuos en la medida en que el lenguaje juega un papel significativo dentro de la estructura social de un país y de su economía.
- b) La importancia del factor competencia lingüística (entendida como el grado de habilidad en el manejo de la lengua hablada y escrita), en tanto que determinante de posiciones económicas y roles prestigiosos, varía notablemente de un tipo a otro de estructura social, de un tipo a otro de actividad económica.
- c) El problema de la lengua se convierte en fuerte de preocupación pública si la utilización de la lengua predetermina los ingresos,

expectativas y demandas de poder y prestigio por parte de los grupos.

. Tipología

Todo lo anterior conlleva a realizar un análisis de los distintos sistemas socioculturales que permita establecer la importancia diferencial del factor lingüístico y aclarar sus funciones en los distintos tipos de estructura social.

- a) El primer factor de estos modelos se halla en la “sociedad folk” o “prealfabetizada”, y se particulariza por un nivel tecnológico extremadamente elemental. La agrupación urbana es desconocida en ella. Dicha sociedad compone un sistema cerrado y típicamente autosuficiente. Sus miembros se hallan sujetos a una dura lucha por la subsistencia: la carencia de recursos en proporción mayor a la que resulta necesaria por la mera existencia material, tolera una escasa división de trabajo inhibiendo por lo general el desarrollo de una estructura clasista.
- b) En el tránsito hacia estructuras sociales más complejas, encontramos, en segundo lugar, la llamada sociedad “feudal”, término prácticamente sinónimo a los de “sociedad tradicional”, “agrícola” o “preindustrial civilizada” y desprovisto de su significado históricamente delimitado.
La organización social es más compleja que en el modelo anterior y da aquí lugar al desarrollo de una clase superior “ociosa”, conecedora de la escritura.
La sociedad preindustrial posee una estructura de clases bien definida y rígida y una clara división de trabajo de acuerdo con las categorías de edad, sexo y ocupación.
Un pequeño grupo de miembros privilegiados ejerce la dirección política, educativa y religiosa por procedimientos autocráticos. La existencia de la escritura, como monopolio de una élite, servirá para fijar la tradición y para reforzar la cohesión interna entre los miembros del grupo alfabetizado.

c) Al extremo final del espectro hallamos el tipo “sociedad industrial urbana”. Se caracteriza por la utilización amplia de recursos de energía inanimada, por su alta complejidad tecnológica, por su conocimiento científico y técnico especializado. La sociedad industrial presenta un sistema de clases fluido (igual a móvil).

En contraste con el (mundo rural), el modo de vida industrial urbana se tipifica por la secularización, las asociaciones voluntarias, papeles segmentarios, y ofrece un sistema de normas permisivas más que prescriptivas.

La alfabetización masiva se convierte en factor fundamental del sistema educativo, orientado hacia un conocimiento de tipo científico y técnico de naturaleza altamente especializada.

En el contraste de estos tres sistemas socioculturales totales- sociedad folk, “feudal” e industrializada deja de verse la significación delimitadora del lenguaje. Sjoberg insiste en que si la mera existencia de la alfabetización constituye una línea divisoria entre las sociedades folk y las sociedades feudales, la alfabetización sirve, tanto como expediente adecuado de demarcación entre las sociedades industriales y feudales.

. Lengua y trabajo: Campesinos e intelectuales

Entre aquellos que ni saben ni necesitan saber leer o escribir, las desigualdades lingüísticas no suelen conducir a un enfrentamiento explícito. Para quienes utilizan fundamentalmente el esfuerzo físico o la pura habilidad manual, las diferencias de lengua no constituyen un obstáculo decisivo para la cooperación. Dentro de sociedades altamente industrializadas, el trabajo meramente manual, con gran frecuencia, se realiza por una población escasamente alfabetizada y poseedora de distinta lengua originaria (por ejemplo, la masa de inmigrantes puertorriqueños en las grandes urbes de Norteamérica). Una política lingüística que discipline el uso de la lengua en oficinas, administraciones públicas, educación, significa poco para la sociedad analfabeta, cuyo trabajo predominantemente no cualificado exige en un grado mínimo el factor de competencia lingüística.

Muy distinta es la actitud de quienes en su actividad han de implicar a un nivel definido el uso hablado o escrito de los idiomas, más que cualquier esfuerzo manual. La escasa comprensión de este hecho ha llevado a muchos historiadores a generalizar abusivamente respuestas que serían, en rigor, las propias de núcleos definidos por la población. Los administradores, juristas, maestros, clérigos, escritores, etc., cuya actividad se ve necesariamente afectada en una situación de lenguas en contacto, han de jugar un papel especialmente relevante en las actitudes que determinan la política lingüística de un país.

. El proceso de modernización

La sociedad moderna reclama la capacidad en el manejo del lenguaje como una de las premisas básicas de su organización.

La creciente comunicación entre las poblaciones, el aumento de la actividad comercial, la mayor movilidad geográfica operados en las naciones occidentales a partir del Renacimiento, han sido fenómenos inseparables del proceso de unificación lingüística.

El lenguaje de las ciudades es producto de la confluencia de muchas variedades lingüísticas, dado que absorben una masa de población procedente de distintas zonas cuya forma de hablar originaria se funde en una forma común. Las ciudades son centros emisores de modelos lingüísticos, de novedades y cambios culturales.

Las modificaciones estructurales y el cambio social tienen graves consecuencias en orden al mantenimiento lingüístico.

. Bloqueo y cambio social

Para que la cuestión lingüística se convierta en fuente de preocupación pública, es necesario que la capacidad lingüística predetermine los ingresos, expectativas y demandas de poder y prestigio por parte de los grupos. El

conflicto lingüístico se manifiesta en situaciones de cambio social que implican nuevas exigencias en orden que a la lengua.

De acuerdo con Inglehart y Woodward, cuando en una fase de movilización social se produce el bloqueo de expectativas crecientes por uno de los grupos lingüísticos las opciones del grupo en desventaja son:

- a) La asimilación a la lengua dominante. Esta opción es frecuente entre los inmigrantes, los grupos muy dispersos o miembros de grupos reducidos, y afecta a amplios sectores de la población en situaciones diglósicas.
- b) La no movilidad, por la que el grupo en desventaja mantiene su posición subordinada conservando sus pautas lingüísticas. Predomina entre los sectores más tradicionales, con escasa participación.

La lealtad lingüística, que implica una resistencia al cambio en el sentido impuesto por los grupos dominantes. Caracteriza a grupos numerosos motivados el logro de determinadas expectativas comunes y en base a una actuación colectiva.

¿ POR QUÉ ES IMPORTANTE EL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN?

El lenguaje es un factor crucial en la educación de un niño. Pero es cierto que no hay un acuerdo general sobre cómo se relacionan el lenguaje y la educación.

· Lenguaje, aprendizaje y aula.

El lenguaje es un componente fundamental en las escuelas, y existen por ello varias razones. Estas razones son las siguientes:

Escuelas y aulas son entornos lingüísticos sumamente influyentes. Los alumnos se enfrentan con el lenguaje casi todo el día; con la lengua hablada del profesor o de otros alumnos y con la lengua escrita de los libros. En cierto sentido, en nuestra cultura, la enseñanza es conversación. Investigaciones realizadas en aulas de enseñanza tradicional y relativamente formal demuestran que, por término medio, los profesores tienden a hablar durante el sesenta por ciento, aproximadamente, del tiempo de la clase.

Muchas culturas tienen conceptos divergentes sobre la enseñanza y el aprendizaje mediante manifestación práctica, participación supervisada, observación, juicio y error. La enseñanza y el aprendizaje comprenden actividades lingüísticas tales como exposición, explicación, debate, preguntas, respuestas, escuchar, repetir, parafrasear y resumir.

Se dice a veces que “todo profesor es profesor de lengua” y que “toda lección es una lección de lengua”. Esto quiere decir que un profesor de cualquier materia tiene que enseñar la terminología de su asignatura.

La lengua específica de una asignatura académica puede tener una función intelectual. Todos estamos familiarizados con el tipo de especialista académico (posiblemente profesor) que sólo se siente a gusto pensando en su asignatura, en su terminología especializada, y es incapaz de explicar las cosas a los profanos en la materia en su lenguaje coloquial.

Es importante no confundir lo que un alumno dice con cómo lo dice.

El lenguaje está relacionado con el pensamiento, el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo. Los niveles superiores del pensamiento abstracto están apoyados por el lenguaje.

El fracaso en la educación es un fracaso lingüístico. Está claro que si una escuela considera que el lenguaje de un alumno es inadecuado, este alumno fracasará en el sistema de educación formal.

El lenguaje es importante en la educación porque es socialmente muy importante. Ningún dialecto es de por sí superior o inferior a cualquier otro. La que conocemos como lengua normativa está basada principalmente en el dialecto de clase acomodada del sudeste de Inglaterra, y es “normativa” debido solamente a accidentes históricos, geográficos y sociales. (el inglés normativo descende del dialecto de los londinenses educados que en la Edad Media empezaron a adquirir prestigio social y convertir un dialecto regional en un dialecto de clase social).

La gente es juzgada intelectualmente tomando como base las diferencias menores de pronunciación y rasgos superficiales del lenguaje.

Es importante, que los profesores entiendan la naturaleza de las reacciones de la gente ante los diferentes estilos y variantes y la naturaleza de posibles diferencias entre su propio lenguaje y el de sus alumnos. Y es

importante, asimismo, entender la compleja relación entre lenguaje, clase social, grupos sociales y educación.

· Formación del profesorado y estudios del lenguaje

Ciertos problemas educativos podrían manejarse con mayor éxito, si los profesores tuvieran un entendimiento más claro de los componentes sociolingüísticos que actúan en escuelas y aulas, de las formas en que el lenguaje cambia dentro de una comunidad de hablantes y de las actitudes que dicha variación lingüística provoca.

LA NECESIDAD DE ESTUDIOS SOBRE EL LENGUAJE DE LAS AULAS

· Razones para estudiar el lenguaje del aula

La razón más fundamental es que el diálogo de aula entre profesores y alumnos es el proceso educativo, o al menos la parte más importante de él para la mayoría de los niños. Otros factores como son el lenguaje infantil, coeficiente de inteligencia, clase social y ambiente hogareño, pese a todo lo importantes que puedan ser como factores contribuyentes, son, sin embargo, influencias externas, del entorno.

Se ha visto que el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo o psicológico, sino que puede depender de la relación social entre profesor y alumno.

Es demasiado fácil hacer generalizaciones acerca del “ambiente de aula” que no guarda relación con lo que verdaderamente ocurre en las aulas. El mensaje se comunica intranquila, maligna, implacable y eficazmente a través de la estructura del aula; a través del papel del profesor, del papel del estudiante, del papel de su juego verbal... Cada uno de estos aprendizajes (es decir, lo que se comunica por la estructura del aula) se expresa en comportamientos específicos que se están exhibiendo constantemente por todas partes en la cultura.

· La necesidad de un estudio sociolingüístico del lenguaje de aula

El estudio sociolingüístico del diálogo profesor-alumno, observado y registrado en las aulas, empezaría por lo tanto a llenar un serio hueco dejado por la investigación precedente sobre el lenguaje en educación.

Parte de la investigación basada en la observación directa de la interacción profesor-alumno dentro del aula se ha realizado según técnicas de observación sistemática. Se emplea un grupo de categorías preparadas de antemano para codificar lo que dicen el profesor y alumnos, por lo general cada pocos segundos, sobre una base de muestreo de tiempo.

· La razón fundamental para los estudios naturalistas

Los estudios de comportamientos cotidianos auténticos son “acientíficos” porque los escenarios de la vida real son enormemente complejos y contienen muchos factores incontrolables. Por tanto: si queremos saber de que modo se comportan la gente en las aulas tendremos que observarlas en las aulas.

Una defensa más poderosa de los estudios naturalistas es la de que las presiones sociales naturales de interacción con un grupo superarán frecuentemente la presencia de un magnetófono. Esto es especialmente cierto en grabaciones de niños realizadas en sus propios círculos de amigos, en los que la presión de la interacción con sus iguales pesa más, generalmente, que la presencia de un observador, y ayuda a aproximarse al inalcanzable real de registrar el lenguaje normal.

Debemos admitir la complejidad como rasgo esencial de la interacción social, y debe ser estudiada por derecho propio, con la ayuda de conceptos adecuados. En cualquier caso, el diálogo profesor-alumno es menos complejo que en muchos otros tipos de discursos, dado que suele estar muy controlado en varias formas que resulta bastantes obvias.

· Los profesores como investigadores

Los profesores en activo no están, en una posición adecuada para realizar investigaciones a grandes escalas ni experimentos educativos en los que deban contar con instalaciones de laboratorios. Pero son perfectamente capaces de observar lo que ocurre en las aulas.

Decir que los propios profesores tienen un importante papel que interpretar en los estudios sobre el lenguaje del aula, no es simplemente una cortesía convencional.

. Estudios sobre el lenguaje del aula

Estos estudios, asumen que el estudio cercano y directo del lenguaje del aula nos dará los puntos de vistas más útiles acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El tema general del estudio es el efecto que produce el lenguaje de los profesores sobre los alumnos, particularmente en situaciones donde el lenguaje del profesor podría ser una barrera para el aprendizaje, puesto que los profesores utilizan una terminología o un estilo abstracto de lenguaje que no resulta familiar a los alumnos.

Barnes aduce que muchos profesores, cuando hablan de su asignatura, utilizan un lenguaje de instrucción propio de especialistas que pueden constituir una barrera para los alumnos que no estén familiarizado con él.

Tal lenguaje plantea a los alumnos unas exigencias lingüísticas que son totalmente externas a la enseñanza de la asignatura en sí misma. El estilo del lenguaje puede evitar que se entienda el contenido y puede que algunos alumnos contribuyan a cualquier diálogo establecido en clase.

Barnes señala que un profesor puede considerar que el lenguaje de su asignatura tiene una función intelectual, y puede considerar que dicho lenguaje permite expresar los conceptos con precisión. Pero el lenguaje del profesor tendrá también la función sociocultural de sostener su rol de profesor.

Aquí nos señala una fuente de interferencias sociolingüísticas entre alumnos y profesores que tiene nociones distintas de las convenciones estilísticas. Es decir, que un profesor puede utilizar un cierto estilo de lenguaje, no porque sea necesario para expresar ciertas ideas, sino porque es convencional usarlo.

CONCLUSIÓN

En este trabajo nos hemos referido a la lengua, clase social y educación y sus relaciones; el conjunto de investigaciones examinadas nos permite ver claro dos respuestas: la respuesta afirmativa no tiene sentido sino en una definición amplia de la lengua que integre especialmente la semántica; la respuesta negativa se apoya en otra concepción de la lengua que es unificante y que suprime las diferencias y que, por ese hecho, ignora la lingüística sociodiferencial. Podemos afirmar que así planteado, el problema sólo tiene un interés menor, ya que las premisas y la definición implican la respuesta final. De todos modos, podría responderse de la siguiente manera:

1. No es cierto que la lengua no esté parcialmente determinada por la superestructura, pero tampoco es cierto que la lengua sea sólo una superestructura.
2. No es cierto que la lengua sea sólo un fenómeno de clase; no es cierto en sentido inverso que la lengua no sirva jamás a interés de clase.
3. El problema no se plantea sólo a nivel de las clases antagónicas, ni siquiera a nivel de las clases definidas en sentido amplio, sino a nivel de todos los grupos sociales en cuanto están implicados en un proceso histórico.
4. No es cierto que haya saltos lingüísticos en la totalidad de los hechos, pero hay saltos parciales, en un sector dado.

BIBLIOGRAFÍA

- **Robinson, W. P.** *Lenguaje y conducta social*, México, Trillas, 1978.
- **Labov, William.** *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra, 1983.
- **Baptiste Marcellesi, J, y Gradin, B.** *Introducción a la sociolingüística*, Madrid, Gredos, 1979.
- **Fishman Joshua.** *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1988.
- **Hudson, R. A.** *La sociolingüística*, Barcelona, Anagrama, 1981.
- **Carbonell, J.** *La escuela: entre la utopía y la realidad*, Octaedro, 1996.
- **LL. Ninyoles, Rafael.** *Estructura social y política lingüística*, colección interdisciplinar de Fernando Torres.
- **Información extraída de Internet.**