

Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial

Clase 3

Los alumnos que aprenden a leer y escribir y sus contextos

¡Bienvenidos a la tercera Clase!

En las dos clases anteriores se desarrollaron algunos conceptos clave del campo de la Sociolingüística, que pueden contribuir a pensar una didáctica de la alfabetización que preste adecuada atención a las características de los hablantes y los contextos. Para ello reflexionamos en torno de los conceptos de representaciones sociolingüísticas, lenguas y dialectos, variación sociolingüística, contexto y políticas lingüísticas.

En esta tercera Clase, se pondrán en relación esos conceptos con la perspectiva del alumno que aprende a leer y a escribir. Los ejes que se proponen no agotan, en absoluto, todas las posibilidades de pensar esta articulación, pero servirán para promover la reflexión y brindarán herramientas disponibles para que se pueda seguir profundizando el enfoque a partir de las experiencias docentes.

¿Qué conocimientos sobre su lengua posee un niño que ingresa a la escuela?

La pregunta permite la relación con un concepto que se introdujo en la clase 2 en vinculación con las nociones de situación comunicativa y registro. Se trata del concepto de **competencia comunicativa**. Propuesta por Dell Hymes (1972) desde la etnografía del habla, la competencia comunicativa es definida como el conocimiento de las reglas gramaticales y la capacidad de usar adecuada y eficazmente los recursos lingüísticos en circunstancias concretas. En palabras de Hymes:

Debemos [...] dar cuenta del hecho de que un niño normal adquiere un conocimiento de las oraciones no sólo como gramaticales, sino también como pertinentes. Él o ella adquieren una competencia sobre cuándo hablar y cuándo no, y sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera. En suma, un niño llega a ser capaz de realizar un repertorio de actos de habla, de tomar parte en los eventos comunicativos y de evaluar las realizaciones de los otros. Esta competencia va de la mano de las actitudes, valores y motivaciones que conciernen al lenguaje, a sus rasgos y usos, así como de la competencia y las actitudes con respecto a la interrelación del lenguaje con los otros códigos de conducta comunicativa. (Hymes 1972: 277-8)

La competencia comunicativa incluye **el conocimiento gramatical y las reglas de uso; precisamente, el conocimiento sobre las reglas de uso se adquiere junto con las reglas gramaticales.**

Dell Hymes compara la competencia comunicativa con la competencia lingüística chomskiana, que es definida como el conocimiento gramatical innato que el hablante oyente tiene de su lengua, y muestra que la adquisición de la primera lengua por el niño no incluye sólo reglas de gramática, como postula Noam Chomsky, sino también reglas de uso. En esto consiste la noción de **adecuación**, que significa que la competencia comunicativa le permite al usuario de la lengua percibir los enunciados no solo como realidades lingüísticas, sino también como realidades **socialmente apropiadas**, es decir adecuadas o ajustadas a diversos factores extralingüísticos.

La incorporación de esta competencia a los conocimientos del niño no es tardía. Estudios sobre la adquisición de la gramática inglesa mostraron que los niños desarrollan desde los primeros años las reglas de uso de las diferentes formas en las distintas situaciones. Asimismo, otros estudios mencionados por Hymes, muestran cómo un joven araucano de Chile descubre, junto con la gramática de la interrogación del sistema lingüístico, que la repetición de un enunciado interrogativo por parte del oyente es un insulto para el hablante. Existen reglas de uso sin las cuales las reglas de gramática serían inutilizables, por eso se adquieren simultáneamente.

La definición del término competencia comunicativa también incluye la idea de “repertorios de acto de habla”. Otro etnógrafo del habla, John Gumperz, definió en 1972 la noción de **repertorio verbal o comunicativo** como el conjunto de recursos a disposición de las personas para actuar socialmente. El repertorio es compartido por los miembros de una misma comunidad de habla e incluye variedades lingüísticas, dialectos, géneros discursivos, actos de habla habituales en cada grupo social y marcos interpretativos de secuencias de actos.

Los **marcos interpretativos** se crean a partir de pistas o señalizaciones lingüísticas. Los que participan en una conversación relevan esas pistas y a partir de ellas elaboran **inferencias conversacionales** (Gumperz, 1982). Por ejemplo, un tipo de inferencia relacionada con la conversación les permite a los hablantes darse cuenta cuándo pueden tomar su turno para intervenir, dado que las conversaciones, a diferencia de las oraciones, no vienen presegmentadas, de manera que el hablante no sabe exactamente cuándo su interlocutor dio por terminada su intervención para poder tomar su turno sin interrumpir. Los participantes de la conversación deben procesar los signos verbales para determinar cuándo tomar su turno sin interferir en los derechos de los demás. Esos signos verbales son compartidos por los miembros de una misma comunidad de habla y forman parte de la competencia comunicativa; sin embargo, los niños y aun los adultos deben ajustar permanentemente su percepción de esos signos que no son siempre claramente evidentes cuando se modifican las características de la

situación de habla, como sucede al pasar de la casa a la escuela, por lo cual se debe incorporar su enseñanza en los contenidos de lengua oral.

Otro proceso importante para la inferencia conversacional es la **señalización de prominencia en las emisiones** para indicar cuáles de entre varias unidades mínimas de información han de resaltarse o focalizarse. En español, por ejemplo, solemos usar pronunciaciones enfáticas en ciertas unidades léxicas, un orden de palabras distinto, o ciertas expresiones, entre otros. Los niños que ingresan a la escolaridad pueden reconocer la señalización de prominencia en las emisiones que emplea su mamá en la casa, pero estas pueden ser enteramente diferentes de las que emplea su docente en clase. Esto significa que la escuela debe enseñarles a reconocer las señales con las que enfatiza comunicaciones relevantes.

La competencia comunicativa de los niños en contextos multilingües

Los niños llegan a la escuela hablando una variedad dialectal y sociolectal que puede diferir respecto de la del resto de sus compañeros y del docente. En muchos análisis socioeducativos esta diferencia es considerada responsable del fracaso escolar. Sin embargo, según J. K. Chambers y Peter Trudgill (1994) los hablantes pueden comprender muchos más dialectos de los que en efecto hablan, e incluso una buena cantidad de hablantes son bidialectales en algún grado. En contextos multilingües, la competencia lingüística también supone desplegar capacidades para emplear, interpretar y dar sentido al uso de distintas lenguas y variedades.

Diversos lingüistas advirtieron que la **competencia plurilingüe** no es la suma de competencias en diversas lenguas o variedades, sino una competencia nueva y original que contiene elementos de variedades lingüísticas y de formas de comunicar, además de formas inéditas ad hoc que acuñan los participantes en instancias concretas de interacción para alcanzar propósitos prácticos.

De este modo, los niños que participan comunicativamente en contextos bilingües, además de adquirir los conocimientos gramaticales en las dos lenguas, adquieren una competencia comunicativa que incluye el conocimiento acerca de cómo usar las dos lenguas, cuándo usar una lengua, la otra o ambas, de qué manera, con quién y para qué. Este tipo de conocimiento, lejos de ser innato, se construye y reconstruye de manera compartida en interacciones socialmente situadas; es decir, participando en prácticas comunicativas. Se adquiere y también se aprende.

En la clase 2 se explicó que los usos de distintas lenguas pueden tener atribuidos significados sociales. Los estudios del cambio de código han observado que no da lo mismo usar una u otra lengua en una misma conversación, así como estudios sobre bilingüismo observan lo mismo respecto de qué lenguas se usan en conversaciones diferentes, en situaciones diferentes y con interlocutores diferentes. Por eso, en contextos de enseñanza multilingüe o bilingüe, no es menor la función que las lenguas tienen en el aula porque contribuye a la construcción de esos significados sociales asociados a las lenguas y sus hablantes. Es decir, que los niños tienen plasticidad para comprender muchas más lenguas y dialectos de los que en efecto hablan, pero, como se dijo, también pueden desplegar capacidades para interpretar

y dar sentido al uso de las distintas lenguas y variedades. En ese caso, la escuela es responsable de transmitir no solo las lenguas que enseña sino su valoración.

En situaciones de enseñanza bilingüe español-lengua originaria, en algunos casos sucede que el español queda en el lugar de la lengua de enseñanza dejando a la lengua originaria solamente en el lugar de objeto de enseñanza, como sucede cuando se enseña la lengua indígena como una materia pero no se la usa como lengua transmisora de conocimiento en la escuela para otras materias o para la planificación. También se ha observado que en otros casos se les ha dado a las lenguas originarias la función de lengua decodificadora, es decir, que sirve para traducir a la lengua materna el mensaje transmitido en español, pero no como transmisora de conocimiento en el ámbito escolar. De alguna manera, estas situaciones reproducen en la escuela la relación asimétrica entre las lenguas y los pueblos, que se explicó en la clase anterior. De allí la importancia de reflexionar sobre estos aspectos como docentes y como sujetos activos en la planificación lingüística. Nuestras propias prácticas pueden contribuir a cambiar y transformar estas asimetrías.

Como síntesis de lo expuesto, hemos visto que un niño que ingresa a la escuela posee un conocimiento de las reglas gramaticales de una o más variedades o lenguas y un conocimiento de sus reglas de uso, es decir, una pericia para usar adecuada y eficazmente los recursos lingüísticos en circunstancias concretas monolingües o multilingües. También se explicó que esa competencia comunicativa se adquiere a partir de la exposición a distintas situaciones comunicativas, así como también se adquiere el repertorio.

Por eso mismo es evidente que cuando los niños llegan a la escuela, las experiencias sociales que ya traen adquiridas se reducen a la primera socialización como miembros de familias particulares en entornos socioculturales cercanos o inmediatos. Existe una cantidad de repertorios y situaciones comunicativas que los niños solo aprenden cuando amplían su socialización hacia otros ámbitos y grupos sociales. La escuela es uno de ellos. Ante esos nuevos contextos, si la escuela se ocupa de ello de manera sostenida, los niños aprenden a adecuar las formas lingüísticas.

En suma, si bien los niños llegan con una competencia comunicativa a la escuela, esta se amplía durante la escolarización y, en particular, mediante la alfabetización, que supone el dominio de un nuevo registro con funciones y contextos de uso diferentes de los de las lenguas orales, y una variedad sociolectal diferente de la que los niños traen consigo en la oralidad.

Los temas desarrollados acerca de la competencia comunicativa de los niños y sus posibilidades y formas de adquisición y ampliación de repertorio subrayan la importancia del desarrollo escolar de la oralidad, que es un contenido fundamental de todo programa alfabetizador. Las características específicas de este contenido curricular se trabajarán en el Módulo Didáctico con los aportes que, desde los conocimientos sociolingüísticos se explican en este Módulo, que ofrece enfoques adecuados para comprender la complejidad lingüística y comunicativa de los distintos contextos.

El aprendizaje de la lengua escrita y las variedades sociolingüísticas

Hasta aquí se ha explicado que la realidad lingüística fuera y dentro de la escuela es completamente heterogénea y dinámica, que hay lenguas y variedades diferentes, que esas lenguas y variedades existen porque hay individuos que las usan, que cuando las usan siempre sucede en un contexto determinado, que esos contextos condicionan las formas lingüísticas que se usan de modo que las emisiones serán más o menos adecuadas. Asimismo se ha visto que estas formas lingüísticas constituyen esos contextos, y que cuando los alumnos llegan a la escuela lo hacen con una competencia comunicativa adquirida en su entorno primario.

Sin embargo, la lengua escrita estándar es un código normativizado mediante la intervención humana y siempre difiere de todas las variedades orales.

Si pensamos el aprendizaje de la lengua escrita en relación con los conocimientos sobre las características de las variedades orales y las competencias comunicativas que se han explicado en esta clase, surgen preguntas como la que muy sabiamente formula y responde M.A.K. Halliday:

¿Tiene el niño que habla un dialecto alguna dificultad especial para aprender a leer en el dialecto estándar? [...] el sistema de escritura del inglés es espléndidamente neutro respecto del dialecto; se adapta tan bien al habla de Glasgow o de Harlem como al inglés británico o norteamericano, esa es su fuerza principal. No hay problemas lingüísticos especiales para aprender a leer porque se hable una variedad no estándar del inglés". (Halliday, 2001 [1978]: 138).

Nos interesa hacer foco en esta pregunta. Tengamos presente la cita de M.A.K. Halliday para analizar, en el Foro correspondiente a esta clase, un caso que recupera el sociolingüista Ralph Fasold (1998). Se trata de una investigación realizada por Marcia Farr Whitemann en 1981 en la que compara la variedad oral y la escrita de dos grupos de distinta etnia, blancos y negros, en un distrito escolar del sur de Maryland, Estados Unidos. A partir de la investigación que analizaremos detalladamente en las actividades y el foro, la autora propuso algunas importantes observaciones.

Farr Whiteman considera que el aprendizaje de la escritura debe considerarse como aprendizaje de una variedad nueva. Añade que es probable que todos los aprendices, mientras desarrollan las destrezas de la escritura bajo el esfuerzo de la adquisición de una lengua escrita que es nueva para ellos sin importar su lengua hablada de origen, omitan características que no les resultan destacables o salientes. Por ejemplo, al escribir pueden omitir los sufijos, es decir las terminaciones significativas de las palabras, como la -s de plural en "libros", que son particularmente vulnerables. Esto también sucede en otras situaciones de tensión en el aprendizaje de lenguas, como por ejemplo, algunas etapas de la

adquisición de la primera lengua, el “habla aniñada” y la clase de habla usada con los extranjeros que no comparten la lengua del hablante.

Recordemos las reflexiones acerca de la lengua escrita estándar que se desarrollaron en la clase 1, donde se consideró que es un constructo en base a una variedad escogida generalmente por motivos políticos e históricos. La variedad escogida puede ser más familiar para un sector social que para otro y por lo tanto a algunos les puede resultar más sencillo recorrer la distancia entre su variedad oral, que es la que se seleccionó desde la política y la planificación lingüísticas y la escritura. Por ejemplo, la lengua escrita estándar del inglés se normativizó tomando como referencia la variedad oral de los blancos. Aun en los Estados Unidos, que tiene importante población negra, los blancos constituyen el grupo social dominante. Solo por ello la semejanza entre la variedad oral y la escrita es más estrecha en el caso de los blancos que en el de los negros; de ningún modo se debe a que unos “hablan bien” y otros “hablan mal”.

La hipercorrección

Los usuarios de la lengua generalmente tienen conciencia de la significación social de las variantes lingüísticas, y esta conciencia puede conducirlos a modificar su comportamiento lingüístico dependiendo del contexto. Así, individuos que poseen una mayor conciencia de que ellos no utilizan las formas estándares habituales o consideradas socialmente prestigiosas suelen sentir lo que William Labov denominó en 1966 la **inseguridad lingüística**. Consecuentemente, esto suele traer casos de **hipercorrección**.

Inspirados en el esfuerzo de aproximar su habla a la considerada socialmente prestigiosa, los hablantes pueden “exagerar” o “sobregeneralizar” ciertos aspectos de la pronunciación, pero también de pautas en la escritura, con lo que provocan una forma irregular con respecto al patrón que desean imitar o que están tratando de aprender. Tiende a pensarse que la hipercorrección es un fenómeno exclusivo de los sectores socioeconómicamente más bajos, sin embargo este fenómeno puede darse cuando hay algún tipo de asimetría social o en el aprendizaje de segundas lenguas.

Las investigadoras Alicia Avellana y Laura Kornfeld (2008) proveen un ejemplo de hipercorrección en el aprendizaje de español como segunda lengua por hablantes nativos de qom, lengua originaria del NE argentino. En la lengua qom los sustantivos no se dividen en masculinos y femeninos como en español, sólo indican diferencia de sexo. Pero como los hablantes bilingües qom-español son conocedores de esta diferencia, para evitar cometer errores, en ocasiones manifiestan un uso sobregeneralizado de los sufijos de género gramatical en palabras que el español estándar no permite, por ejemplo, “cualquiera persona” o “mi hija mayor”. Saben que en la lengua segunda que están aprendiendo hay concordancia de género y por las dudas lo usan de manera regular, generando así una forma irregular con respecto a la esperada según los patrones de la lengua estándar.

El fenómeno de hipercorrección no es exclusivo de situaciones de aprendizaje de segundas lenguas, también sucede en el aprendizaje de la escritura de la lengua

nativa. Daremos esta vez un ejemplo del inglés, pero que se aplica a cualquier otro caso. Se trata del estudio sobre trabajos escritos por niños en Reading, Inglaterra realizado por Cheshire en 1984 recuperado por Ralph Fasold. En la variedad oral del inglés de estos niños el sufijo verbal “-s” se emplea en todas las personas gramaticales, por ejemplo, I goes “yo voy” al igual he goes “él va”. Ahora bien, como son conscientes de que en la variedad estándar escrita del inglés el sufijo “-s” verbal se emplea únicamente en la tercera persona de la conjugación (I go “yo voy”, you go “vos vas”, he goes “él va”), en sus trabajos escritos había una sobregeneralización de la ausencia del sufijo verbal “-s”. Es decir, omitieron el sufijo verbal en todos los casos para evitar usarlo incorrectamente, pero acabaron generando una forma irregular, por ejemplo, It taste all rich and creamy. “Tengo/tenés todo un sabor rico y cremoso” cuando debía ser “Tiene todo un sabor rico y cremoso”.

Los casos de hipercorrección de este tipo son interesantes para reflexionar acerca de qué manera factores extralingüísticos como son las representaciones sociales sobre la lengua también inciden en el proceso de aprendizaje de la variedad escrita. Como hemos visto, estos no son problemas ni cognitivos ni lingüísticos. La inseguridad lingüística como disparador de la hipercorrección es un fenómeno social.

En ambos ejemplos, en el aprendizaje de segundas lenguas y en el de la escritura en lengua nativa, para no incurrir en formas que el niño sabe que no son las de la variedad estandarizada, comete errores porque aplica ciertas reglas de manera generalizada.

El docente debe informarse acerca de las características de las lenguas orales de los alumnos para adecuar la planificación del tiempo que deberá dedicar a enseñar aquellos aspectos (contenidos) de la lengua meta u objeto de enseñanza que ya sabe que van a proponer mayores dificultades a sus alumnos y que los llevarán a generalizaciones propias de la hipercorrección ([Nota 1](#))

El bilingüismo: escribir en la L2

El primer aspecto que debemos destacar en este punto es que si hablamos de alfabetización y bilingüismo en este Módulo es porque todos los niños de nuestro país tienen “derecho a una educación intercultural y bilingüe”, conforme al Artículo 75, Inciso 17 de la Constitución Nacional, y porque contamos con la Ley de Educación Nacional 26.206 para dar garantía de ese derecho. Es esta una intervención estatal, una planificación lingüística, para dar respuesta a una realidad social y lingüística que no estaba siendo atendida con anterioridad.

El tipo de bilingüismo al que hacemos referencia en este caso es institucional-comunitario. Se trata de un bilingüismo que está dirigido a personas quienes, debido a su situación geopolítica se encuentran con que deben aprender otra lengua además de su lengua materna. Pero no tenemos certeza de que fueran a elegir el mismo camino si la situación fuese inversa. En tal caso, quizá los hispanohablantes nos veríamos en la necesidad de aprender alguna/s lengua/s indígena/s porque es o son las dominantes.

Entonces, dado que sabemos que partimos de una situación de asimetría sociolingüística en nuestro país, causada por razones sociohistóricas, una propuesta de educación bilingüe y la consiguiente práctica de los docentes, implica el conocimiento, la valoración y la producción de las lenguas involucradas.

Existe una amplia tendencia a creer que las dificultades para leer y escribir de un hablante bilingüe se deben exclusivamente a la interferencia de su lengua materna. Pero hay otros factores que también pueden incidir.

- ✚ En primer lugar, aunque los niños bilingües llegan a la escuela con una competencia plurilingüe, como dijimos, esta se sigue aprendiendo con la experiencia en nuevas situaciones comunicativas y con la escolarización, por lo cual la escuela debe asumir la responsabilidad de enseñar toda nueva experticia que desee desarrollar en sus alumnos en las nuevas situaciones comunicativas que les proponga.
- ✚ En segundo lugar, el conocimiento de las segundas lenguas no suele ser igual en las dos variedades, oral y escrita. No todo hablante bilingüe tiene el mismo grado de dominio de la segunda lengua en la oralidad y en la escritura, y por lo tanto puede tener diferentes rendimientos en las actividades escolares de manera que necesite mayor trabajo en la escritura que en la oralidad o viceversa.
- ✚ En tercer lugar, la asimetría lingüística que hemos explicado antes pueden ser el motivo por el cual los alfabetizandos manifiesten “dificultades” para aprender a escribir la lengua dominante. Estas dificultades dan lugar a situaciones que los especialistas describen como **bilingüismo sustractivo**.

W.E. Lambert y colaboradores (1963) han denominado bilingüismo sustractivo a la situación en la que si un miembro de un grupo minoritario cree que sólo podría aprender la lengua de un grupo dominante a expensas de su sentimiento de lealtad hacia su propia lengua, evitará hacerlo para defenderse de tal proceso de sustracción. En otras palabras, la “dificultad” puede ser una forma de manifestar rechazo al aprendizaje de la segunda lengua cuando se considera que puede suponer una amenaza para la lengua propia.

En síntesis, en contextos de bilingüismo, el aprendizaje de nuevos repertorios y situaciones comunicativas amplía la competencia plurilingüe con la que llegan los alumnos a la escuela, por lo que la escolarización debe ocuparse sostenidamente de garantizar ese aprendizaje mediante la enseñanza. Es decir, los niños no aprenden únicamente nuevos códigos (una variedad del español oral y el español escrito estándar), sino también la competencia comunicativa para desenvolverse socialmente con las dos lenguas y los dos registros, oral y escrito. Pero esto no lo hacen si la escuela desatiende la enseñanza imprescindible para que estos aprendizajes tengan lugar.

Del “niño-problema” al alfabetizando-usuario de la lengua

La diversidad de variedades y de lenguas que traen los alumnos a la escuela propone convertir el “obstáculo” en una oportunidad. Esto significa cambiar la óptica. Dejar a un lado la lente que nos hace ver una situación sumamente compleja y devastadora para la enseñanza de la escritura, y tomar otra lente que nos permite ver una situación dinámica, creativa y vital. A través de esta segunda óptica, los alumnos que se veían como “problemas” o “seres deficitarios” vuelven a ser sujetos sociales, usuarios de las lenguas, alfabetizandos. Y esta forma de ver a los alumnos habilita otro tipo de vínculo, con ellos y con las variedades que hablan.

Desde el campo de la pedagogía se ha reflexionado ampliamente acerca de la importancia de la relación docente-alumno para despertar la motivación de los alumnos a aprender. En este sentido, la perspectiva sociolingüística ofrece elementos para construir otro tipo de vínculo. Conocer y comprender las formas lingüísticas y los contextos de los alumnos habilita otro tipo de vínculo para desplegar la metodología didáctica porque podemos construir contradiscursos que rompan con viejas representaciones sociolingüísticas que, como vimos en la clase 1, se ponen también en juego al momento de enseñar.

El siguiente paso sería analizar cuáles son los aspectos didácticos que debemos modificar. Solo teniendo conocimiento de las diferencias entre las variedades orales y las particularidades de la lengua escrita estándar es que se hacen visibles los aspectos que deben atenderse en el proceso de alfabetización según los grupos sociales. Este trabajo es posible únicamente si partimos de una valorización de las formas diversas de hablar y de la conciencia de que la lengua escrita estándar es un código nuevo y un constructo sociohistórico.

En un estudio sobre la enseñanza del inglés no estándar en respuesta a la “teoría del déficit” y la “privación verbal”, William Labov observó muy claramente que la falacia esencial de la teoría de la privación verbal, consiste en atribuir el fracaso educativo del niño a sus deficiencias personales. Sin embargo en la actualidad además se dice que estas deficiencias son atribuidas al hogar y a la familia. Es tradicional que se explique el fracaso escolar del niño debido a su incapacidad; pero cuando el fracaso alcanza dimensiones masivas, parece necesario examinar los obstáculos sociales para el aprendizaje. En esos casos es habitual que se propongan estrategias remediales.

William Labov formula severas críticas a las estrategias remediales, especialmente a la llamada “Operación Ventaja” (Labov 1985 [1969]: 367) que es un programa de intervención del sistema educativo norteamericano, es decir, una estrategia remedial que se venía llevando a cabo, basado fundamentalmente en la “teoría del déficit”, que guarda estrecha relación con la noción de “código restringido” a la que volveremos en la clase siguiente. El programa se basaba en la idea de que a partir de ciertas entrevistas podían “medir” la capacidad verbal del niño y de que la estimulación verbal que le ha faltado puede suministrársele en un ambiente pre-escolar.

Sobre esta perspectiva que deposita el problema en el alumno en su hogar en lugar de focalizar la didáctica y pedagogías empleadas para adecuarse a la realidad social y lingüística vamos a volver en la clase siguiente. Por el momento sólo lo dejaremos planteado.

En esta clase hemos explicado diferentes competencias del niño que llega a la escuela; también nos hemos referido a la importancia de comprender su realidad sociolingüística y sus saberes lingüísticos. Ahora bien, debemos tener en cuenta que siempre observaremos una realidad, la cuestión es qué interpretación hacemos de esa realidad que observamos, si la interpretamos como un problema del alumno o de la escuela.

A modo de cierre de esta clase, finalmente, vamos a decir que conocer el mundo lingüístico de los alumnos nos ofrece un camino para pensar no sólo los aspectos metodológicos de la alfabetización sino también aspectos pedagógicos relacionados con el tipo de vínculo docente-alumno y el ámbito de aprendizaje que se construye en el aula.

¡Muchas gracias!

Verónica Nercesian

NOTAS

Nota 1

Otro ejemplo de hipercorrección lo provee el estudio que V. Edwards realizó en 1984 en la alfabetización de los negros británicos. En la variedad hablada por este grupo la marcación del plural en los sustantivos no es obligatoria, no es exigida por la gramática; pero saben que sí lo es en la variedad estándar. De este modo, en sus trabajos escritos aparecieron instancias de omisión del sufijo “-s” de plural de los sustantivos, por interferencia de su variedad hablada, como por ejemplo The headlight are thing you put on at night to look out for thing like dog or cat. “Los focos son cosa que se encienden de noche para buscar cosa como perro o gato”. Pero también aparecieron instancias de oraciones donde el niño escribió el sufijo en el sustantivo a incluso en los casos donde no era requerido, como en el siguiente ejemplo They picked up sacks of golds. “Recogieron sacos de oros”. La hipercorrección en este caso parece estar motivada por un deseo de no dejar un sustantivo sin el sufijo en el trabajo escrito que será evaluado.

Un tercer caso que recupera Ralph Fasold particularmente interesante es el que cita Reed en su estudio de 1981. Un hablante del inglés vernáculo de los negros estadounidense escribió my reason are is are that some people have children to son “mi razón son es son que algunas personas se casan demasiado temprano. Una característica de la variedad del inglés vernáculo de los negros es que no se requiere concordancia de número en las formas de to be “ser”, de modo que they is “ellos es” y he is “él es” son ambas formas gramaticales. No deseando arriesgarse a

un uso de is "es" que le sonara familiar al niño porque es la gramatical en su variedad pero que podría ser la incorrecta para el inglés escrito estándar, acabó decidiendo emplear la forma are que desafortunadamente era en este caso la no esperada.

ACTIVIDADES



Los invitamos a leer atentamente la síntesis de la investigación realizada por Marcia Farr Whitemann en 1981, en la que se compara la variedad oral y la escrita de dos grupos de distinta etnia en un distrito escolar del sur de Maryland, Estados Unidos.

Investigación

A partir del estudio de 32 muestras de habla y de escritura de alumnos blancos y negros de clase obrera que cursaban octavo grado, la investigadora mostró que ciertas particularidades en el proceso de aprendizaje de escritura del inglés eran propias de uno de los dos grupos, mientras que otras particularidades eran comunes a ambos, a pesar de las diferencias dialectales.

Así, por un lado, descubrió que las características fonológicas del habla de los niños que diferían de la pronunciación socialmente considerada "estándar" –porque es la más parecida a la de la lengua escrita–, casi nunca aparecían en la escritura. Pero que, sin embargo, las características morfológicas y sintácticas de la variedad oral de cada chico sí influían en la escritura estandarizada del inglés.

Por otro lado, observó que tanto alumnos negros como blancos manifestaban un mismo problema de escritura, más allá de las diferencias dialectales.

Las variedades orales de los dos grupos, blancos y negros presentaban la siguiente diferencia: El sufijo "-s" verbal del tiempo presente con sujeto de tercera persona singular del inglés estaba ausente en más del 80% de tales verbos en el habla de los niños negros y en menos del 15% de los verbos en el de los blancos. De manera similar, en los sustantivos, el sufijo "-s" del plural estaba ausente en casi el 30% de los sustantivos plurales en el habla de los niños negros y en menos del 4% en el habla de los blancos.

Sin embargo, en la variedad escrita, estos sufijos estaban ausentes en un número sustancial de instancias en los dos grupos. En la de los estudiantes negros, las instancias de ausencia de los sufijos subía a un 50% en el caso de la "-s" verbal y aproximadamente un 20% en el caso de la "-s" nominal. De manera similar, en la escritura de los estudiantes blancos, de quienes no se esperaba que manifestasen ese comportamiento, las instancias de ausencia de los mismos sufijos subían

a un 31% en verbos y un 13% en sustantivos.

Para el lingüista Ralph Fasold hay tres aspectos destacables en este estudio:

Primero, en la variedad oral de los niños negros la ausencia del sufijo “-s” es sustancialmente más frecuente que en la de los niños blancos. Esta diferencia no es nueva, sino una diferencia dialectal entre el inglés vernáculo de los negros y el inglés vernáculo de los blancos, cuya explicación lingüística encuentra sus bases en distintas hipótesis como la historia del inglés vernáculo de los negros como una lengua criolla, a un proceso de divergencia del inglés o a algún otro factor sociolingüístico.

Segundo, la variedad escrita estándar de los niños negros presenta menor frecuencia de ausencia del sufijo “-s” que su variedad oral. Este hecho ha sido explicado a partir del supuesto de que los niños que hablan el inglés vernáculo de los negros y que crecen en los Estados Unidos estarían familiarizados con los lectos o formas escritas estándar de los blancos a través de los medios de radiodifusión, las escuelas y otras experiencias de interacción social. En las tareas escolares en las que se usa el inglés escrito estándar, entonces, intentan suprimir las características de su dialecto oral suponiendo que no serán apropiadas. Esto sucede con los aspectos ortográficos, no así con los morfológicos y sintácticos, de allí que estos últimos se transfieran a la escritura.

Y tercero, en el grupo de los alumnos blancos, la ausencia de los sufijos “-s” es mayor en la escritura que en el habla.

Luego de la lectura de la clase los invitamos a contestar estas preguntas sobre la investigación presentada:

1. ¿Por qué creen que los alumnos blancos omiten la “-s” en la escritura, si en su variedad oral la omisión de la “-s” no es tan frecuente? Para contestar la pregunta releen en la clase las observaciones de Farr Whiteman acerca del aprendizaje de la escritura.
2. Todos los alumnos, blancos y negros, omitían en algún porcentaje la “-s” en la escritura, ¿por qué los alumnos negros la omitían en mayor porcentaje?
3. Los alumnos negros omiten siempre la “-s” en su variedad oral; sin embargo, la investigación describe que no todos omitían la “-s” en sus escritos. ¿A qué atribuye el lingüista Ralph Fasold ese hecho?
4. ¿Qué reflexiones les sugiere esta investigación respecto de las variedades dialectales y el aprendizaje de la lengua escrita en la escuela? Fundamenten su respuesta con reflexiones elaboradas a partir de la lectura de esta clase y las anteriores.

FORO



Los invitamos a compartir en el foro de esta clase, con sus compañeros y tutores las observaciones y reflexiones que han surgido de las respuestas a las preguntas sobre el caso analizado.

Recuerden que en este módulo le prestamos especial atención al uso de las comillas cada vez que introducimos pasajes textuales de la clase, de la bibliografía o de los casos analizados. Nos parece un buen ejercicio para compartir dudas y certezas, estilos y normas de uso que siempre originan preguntas cuando escribimos y un modo de ir ejercitando algunos usos específicos de la escritura académica con vistas a la elaboración del trabajo final.

Por otra parte, les recordamos que cuentan con el foro de consultas para preguntar libremente sobre todas las dudas que surjan de la lectura de la clase, con respecto a los conceptos, expresiones, autores, bibliografía, investigaciones citadas en la clase o cualquier otra cosa sobre las que duden o deseen mayor información.

Nos leemos...

BIBLIOGRAFÍA

- Avellana, Alicia y Laura Kornfeld. 2008. "Variación lingüística y gramática: el caso del español de la Argentina como lengua de contacto", *RASAL Lingüística* 1/2: 25-50.
- Chambers, J.K. y Peter Trudgill. 1994. *La Dialectología*. Madrid: Visor Libros.
- Fasold, Ralph. 1998. *Sociolingüística del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- Gumperz, John. 1972. "Introduction", en *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Gumperz, J. y D. Hymes (eds.). Londres: Blackwell, pp. 1-25.
- Gumperz, John. 1982. "The Linguistic Bases of the Communicative Competence", en *Analyzing discourse: Text and talk*, Tannen, D. (ed.). Washington: Georgetown University Press, pp.323-334.
- Halliday, M.A. K. 2001 [1978]. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Hymes, Dell. 1972. "On communicative competence", en *Sociolinguistics*, Pride, J. B. y J. Holmes (eds.). London: Penguin, pp. 269-293.
- Labov, William. 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.

LABOV, William. 1985 [1969]. "La lógica del inglés no standard", Educación y Sociedad 4: 337-377.

Lambert, Wallace E.; R. C. Gardner; H. C. Barick y K. Tunstall. 1963. "Attitudinal and Cognitive Aspects of Intense Study of a Second Language", Journal of Abnormal and Social Psychology LXVI: 358-368.

Autora: Verónica Nercesian

Cómo citar este texto:

Nercesian, Verónica (2015). Clase Nro. 3. Los alumnos que aprenden a leer y escribir y sus contextos. Módulo Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

