

práctica educativa, conocimiento lingüístico y escolarización de la infancia y la adolescencia extranjera

Ignasi Vila
Universitat de Girona
Departament de Psicologia

ignasi.vila@udg.edu

1. introducción

La escolarización de la infancia y la adolescencia extranjera plantea retos importantes a nuestro sistema educativo. Uno de ellos se refiere a la adquisición y el dominio de la lengua de la escuela. De hecho, esta cuestión no se plantea únicamente en España sino que forma parte de todos los países de acogida de personas inmigrantes. Por ejemplo, en Quebec (Canadá), a finales de los años 60 y comienzos de los años 70 del siglo pasado, los responsables educativos ya se plantearon esta cuestión y se “inventaron” las primeras aulas de acogida, ahora extendidas en un sinnúmero de países. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos 40 años, todavía quedan muchas cuestiones por resolver y, aún más, muchas preguntas por contestar (Cummins, 2000; Vila, Siqués y Roig, 2006).

En este artículo abordamos someramente alguna de ellas. Primero, mostramos los resultados de las investigaciones más importantes referidos a la adquisición de la lengua de la escuela de la infancia y la adolescencia extranjera. Segundo, presentamos algunos elementos para comprender dichos resultados y, finalmente, en un tercer apartado ofrecemos algunos caminos para avanzar en nuestra comprensión de los procesos implicados en la adquisición de la lengua de la escuela.

2. la infancia y la adolescencia de origen extranjero y la adquisición de la lengua de la escuela

Cummins (1981a) realizó una investigación pionera sobre el tiempo que tardaba el alumnado de origen extranjero en adquirir la lengua de la escuela. El estudio se realizó con 1.210 alumnos y alumnas que habían llegado a Toronto (Canadá) a la edad de 6 años y se habían escolarizado en inglés. A partir de los 3 años de estancia, las niñas y los niños tenían una gran fluidez conversacional en lengua inglesa, pero, en cambio, tenían 15 puntos menos de media que el alumnado nacional en las pruebas estandarizadas al final del grado correspondiente. Y, después de 5 años de estancia, la media había bajado únicamente a la mitad (7,5 puntos).

Posteriormente se han realizado un gran número de trabajos (Collier, 1987; Ramírez, 1992; Klesmer, 1994; Thomas i Collier, 1997; Gandara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Maruny i Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005; Vila i Siqués, 2006; Vila, Siqués y Roig, 2006) que han corroborado estos datos.

En los Estados Unidos hay que destacar los estudios de Ramírez (1992) y Hakuta et al. (2000). La primera investigación se realizó para comprobar la eficacia de diferentes modelos de aprendizaje del inglés como segunda lengua (únicamente inglés, bilingüismo de corta duración –hasta tercero de primaria- y bilingüismo de larga duración –hasta sexto de primaria). Pero, además, el autor analizó el tiempo que tardaba el alumnado hispano en equipar su conocimiento de inglés al de sus pares nativos y concluyó que la media era de 6 años.

Hakuta et al. (2000) concluyeron también que, incluso, en las escuelas que tenían un alto prestigio por sus resultados en inglés con la población extranjera, este alumnado tardaba 5 años en equiparar su dominio formal de la lengua oral con sus pares de lengua inglesa y entre 4 y 7 años para dominar el inglés académico.

Pero, el estudio más completo lo constituye la investigación de Thomas i Collier (1997). El autor y la autora analizaron más de 700.000 expedientes de estudiantes de cinco sistemas escolares desde el año 1982 hasta el año 1996. El análisis de la muestra fue longitudinal y transversal. Además, analizaron 42.317 expedientes en profundidad que representaban el total del alumnado que había estado como a mínimo cuatro años en las escuelas que participaron en el proyecto. El número de lenguas presentes en la muestra superaba las 150, de las cuales la más importante era el castellano (un 63% del total). El estudio tenía dos objetivos. Por una parte, conocer el tiempo que el alumnado extranjero tardaba en adquirir competencia en la lengua de la escuela, así como los factores asociados y, por la otra, al igual que el estudio de Ramírez (1992), estudiar los efectos de los diferentes programas en los que participaba el alumnado inmigrante sobre la adquisición del inglés.

Sus resultados coinciden con los de Cummins (1981a), pero añaden un nuevo aspecto. Así, el alumnado que recibía o había recibido instrucción en su lengua inicial tardaba únicamente entre 4 i 7 años en dominar el inglés académico, mientras que los que no habían recibido instrucción en su L1 o lo habían hecho durante muy poco tiempo y, posteriormente, en los Estados Unidos, eran escolarizados directamente en inglés tardaban entre 7 y 10 año en dominar el inglés académico. Ello significaba que el alumnado que llegaba a los 8 años con una buena escolarización en su lengua era el que menos tardaba en equiparar su conocimiento de inglés al de sus pares monolingües, mientras que el alumnado que llegaba después de los 12 años, independientemente de su nivel de escolarización en su lengua inicial, no tenía tiempo a lo largo de lo que quedaba de enseñanza obligatoria de atrapar a sus pares nativos. Finalmente, los que llegaban antes de los 10 o 8 años tardaban, como ya hemos dicho, entre 7 y 10 años en alcanzar a los hablantes nativos del inglés.

Es decir, el factor más importante que explicaba los resultados de Thomas i Collier (1997) era la escolarización previa o en los Estados Unidos en la lengua inicial del alumnado. En dos distritos, de los cinco estudiados, se añadía también el nivel educativo de los padres y las madres.

En España existen menos trabajos y menos completos, pero los realizados hasta ahora apoyan los resultados anteriores. De todos ellos cabe destacar el de Navarro y Huguet (2005) realizado con todo el alumnado extranjero de Primero de ESO en la provincia de Hueca en el que se confirman los resultados descritos y, además, muestra que el alumnado hispano escolarizado en nuestro país tarda entre 3 y 6 años en equiparar su conocimiento de la lengua de la escuela al de sus pares nativos.

3. habilidades lingüísticas conversacionales y cognitivo-académicas.

Las investigaciones realizadas sobre el dominio del alumnado de origen extranjero de la lengua de la escuela muestran que, en un plazo relativamente corto de tiempo, entre 1 y 3 años, es capaz de utilizarla para regular sus intercambios comunicativos en situaciones informales, pero que tardan mucho más tiempo, 6 años como mínimo, en utilizarla para objetivos académicos como es su uso en las actividades de enseñanza y aprendizaje. De hecho, estas investigaciones muestran el desfase existente entre las habilidades lingüísticas conversacionales y las habilidades lingüísticas cognitivo-académicas.

La distinción entre el dominio conversacional y el dominio académico de la lengua tiene una larga tradición (Bruner, 1975; Olson, 1977; Donaldson, 1978; Cummins, 1981b; Hickmann, 1987, 1995; Vila, 1987; Snow, Cancino, De Temple y Schley, 1991; Karmiloff-Smith, 1992) de acuerdo con las ideas formuladas por Vigotski (1977) sobre las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Estos autores muestran que las habilidades lingüísticas implicadas en la relación social cara-a-cara son muy distintas de las que se utilizan individualmente para formular hipótesis, hacer predicciones y evaluarlas, generalizar e inferir resultados y muchas más.

Cummins (1981b) difunde esta doble distinción para mostrar que cuando el alumnado extranjero es capaz de implicarse competentemente en situaciones comunicativas conversacionales desde su nueva lengua no significa que sea también igual de competente para aprender mediante ella. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de datos empíricos que existen para mantener esta distinción, las creencias sobre el aprendizaje del alumnado de origen extranjero de la lengua de la escuela no acostumbran a mantener esta distinción y, de hecho, se supone que cuando este alumnado ya es capaz de comunicarse en la nueva lengua se acaban los problemas de aprendizaje. Por ejemplo, una de las creencias más extendidas entre el profesorado es pensar que el alumnado de origen extranjero que ha nacido en el país de acogida ya no tiene problemas lingüísticos e, independientemente de la lengua que utiliza su familia, puede ser tratado educativamente como un alumno más.

Sin embargo, como ya hemos señalado, las investigaciones dicen cosas muy distintas. Las razones que explican los resultados de los diferentes estudios inciden en dos aspectos. Primero, el carácter instrumental del lenguaje y, segundo, su naturaleza arbitraria. Respecto al primero, se entiende el lenguaje como el procedimiento por excelencia de la especie humana para regular y controlar sus intercambios sociales y, por tanto, como un instrumento para hacer cosas en el ámbito de la regulación social e individual y, a la vez, en relación con el segundo, se postula el carácter convencional del material lingüístico de modo que tanto su significado como el dominio de su sentido se construyen progresivamente a lo largo de su adquisición. Por eso, se distingue entre habilidades lingüísticas conversacionales y cognitivo-académicas. En el uso de las primeras, la negociación de lo que se hace y lo que se dice en las interacciones sociales se apoya en el contexto, mientras que, en el uso de las segundas, el contexto es mucho más limitado y hace falta haber construido previamente en la mente individual sistemas de significados, así como su uso, que permitan acceder a las intenciones de interlocutores no necesariamente presentes como, por ejemplo, en la lectura. Las actividades de enseñanza y aprendizaje requieren fundamentalmente de las segundas y no de las primeras.

Pero, las habilidades cognitivo-académicas se adquieren y se desarrollan desde situaciones contextualizadas en las que progresivamente el alumnado construye tanto sistemas nuevos de significados como aprende nuevas habilidades relativas a su uso. La infancia y la adolescencia extranjera necesitan apoyarse tanto en las habilidades adquiridas desde su lengua como en las habilidades conversacionales incorporadas en la nueva lengua para poder acceder a los nuevos usos lingüísticos que se requieren en las actividades de enseñanza y aprendizaje y, evidentemente, al igual que éste es un proceso largo para las criaturas autóctonas lo es también para las de origen extranjero. Pero, con una diferencia añadida, mientras que para las primeras el contexto familiar y social apoya dicho desarrollo, en las segundas dicho apoyo se hace respecto a su propia lengua que, en muchos casos, no está presente en el contexto escolar lo cual implica un proceso aún más largo ya que se requiere tiempo para transferir progresivamente habilidades adquiridas en la propia lengua a la nueva lengua. Por eso, el alumnado de origen

extranjero puede ser capaz de emplear la nueva lengua para regular intercambios sociales cara-a-cara con notable competencia y, a la vez, mostrarse notablemente incompetente para emplear dichas habilidades individualmente en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. la escolarización de la infancia y la adolescencia extranjera, el dominio de la lengua de la escuela y la práctica educativa.

Las reflexiones anteriores sitúan en primer plano a la práctica educativa y revalorizan su importancia respecto al progreso académico del alumnado de origen extranjero.

Una de las ideas imperantes en la comunidad educativa es la existencia de una relación estrecha entre dominio de la lengua de la escuela y éxito académico y educativo. De modo general se puede decir que la práctica educativa en la educación obligatoria se apoya en el conocimiento lingüístico del alumnado, lo cual no excluye la diversidad lingüística en el aula. Pero, respecto a la infancia y la adolescencia de origen extranjero, dicha diversidad, como hemos visto, se acrecienta notablemente y no tiene nada que ver con la diversidad lingüística presente en una clase de alumnado cuya lengua propia es la lengua de la escuela. Por eso, uno de los énfasis de la política educativa de todos los países de acogida remite al aprendizaje del alumnado de origen extranjero de la lengua de la escuela previa, o de manera compartida, a su escolarización en el aula ordinaria. Y, evidentemente, desde una perspectiva organizativa, puede resultar muy útil este planteamiento, pero, desde el punto de vista de la adquisición de la lengua de la escuela de manera semejante a sus pares autóctonos es muy poco operativa. Como afirma Hakuta et al. (2000) es absolutamente ingenuo pensar que este alumnado en uno o dos años puede adquirir competencia suficiente en la lengua de la escuela de manera semejante a sus pares autóctonos y progresar sin problemas académicamente.

A nuestro entender, la cuestión es otra. El problema central es acabar con el tópico de que el progreso académico depende del conocimiento de la lengua de la escuela y desarrollar una práctica educativa que garantice el desarrollo cognitivo de todo el alumnado independientemente de su conocimiento de la lengua de la escuela. O, en otras palabras, se trata, una vez más, de colocar la práctica educativa en el lugar de mando y no hacerla depender de la creencia de que el alumnado conoce la lengua de la escuela.

Ciertamente, la reflexión sobre qué prácticas educativas hacen posible la “separación” del desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico es una cuestión central respecto a la escolarización de la infancia y la adolescencia de origen extranjero. A continuación exponemos algunas ideas (Besalú y Vila, 2007).

a. Predominio de la lengua oral: Independientemente del tipo de actividad y del tipo de contenido, el profesorado, desde la lengua oral, tiene que posibilitar que todo el alumnado negocie el significado de lo que se hace y se dice en el aula. En las actividades propuestas no se puede dar por sentado que el alumnado, especialmente el de origen extranjero, entiende lo que debe hacer. El énfasis en la lengua oral propone que, independientemente de las instrucciones lingüísticas que tiene el alumnado, el profesorado debe asegurarse de que las entiende y comparte su arbitrariedad.

b. Organización simétrica de las actividades: Los procesos de enseñanza y aprendizaje son asimétricos en el sentido de que es el profesorado quien intencionalmente decide que debe aprender el alumnado, pero ello no significa que la actividad en el aula se organice también asimétricamente según la cual el profesorado habla, el alumnado escucha y posteriormente realiza tareas individualmente. Al contrario, las actividades tienen que organizarse de manera simétrica de modo semejante al “toma-y-daca” de un

partido de tenis en las que, desde las rendijas de la actividad y la toma de turnos, alumnado y profesorado progresen conjuntamente en la construcción de significados compartidos alrededor del contenido.

c. Trabajo cooperativo: La diversidad lingüística inducida en el aula por la presencia de alumnado de origen extranjero no puede ser atendida exclusivamente por el profesorado, sino que, a diferencia de lo que ocurre habitualmente, dicha diversidad debe de constituir el eje de la actividad didáctica de modo que la diversidad lingüística sea atendida tanto por el profesorado como por el propio alumnado. Y, para ello, el trabajo cooperativo en sus diferentes formas es el procedimiento más adecuado ya que permite que las ayudas lingüísticas que reciben un alumno o una alumna individual provengan tanto del profesorado como del resto del alumnado.

d. Tratamiento educativo de la lengua propia del alumnado: El alumnado de origen extranjero, independientemente de su conocimiento de la lengua de la escuela, no es incompetente lingüísticamente. Sabe muchas cosas sobre el lenguaje desde su propia lengua y, por tanto, la práctica educativa debe posibilitar que este alumnado pueda utilizar desde su propia lengua aquello que ya sabe hacer y, a la vez, debe de crear las condiciones educativas y didácticas que permitan su transferencia a la nueva lengua. Evidentemente, ello es mucho más fácil si el profesorado es bilingüe que si no lo es, pero, de cualquier manera, éste es un punto crucial para el progreso cognitivo del alumnado que tiene un conocimiento limitado de la lengua de la escuela.

e. Sentido de la institución escolar y de sus actividades: La implicación activa del alumnado en las actividades de enseñanza y aprendizaje requiere del sentido de la institución escolar. Es imposible que alguien se implique activamente en relación a cosas que forman parte de una institución sin sentido. La obligación o las “obligaciones” sirven durante un cierto tiempo, pero, como bien explica la psicología, la motivación en la especie humana no es extrínseca sino intrínseca. La motivación remite siempre al “deseo de...” y, en el ámbito de la institución escolar, el “deseo” se relaciona con el conocimiento y el aprendizaje. Sólo de esta manera podemos invocar el esfuerzo individual. Por eso, la práctica educativa debe de reconocer todo lo que el alumnado lleva a la escuela (su lengua, entre otras cosas, como ya hemos señalado) porque, de otra forma, poco sentido puede tener una institución que no reconoce la identidad del alumnado.

Estas ideas pueden ayudar a construir una práctica educativa que, de entrada, “obvie” el conocimiento lingüístico del alumnado, pero que, a la vez, sea una fuente de dicho conocimiento. De hecho, ya es así en muchas escuelas e institutos en los que el profesorado, colectivamente, se ha implicado en un proyecto educativo que guía la práctica individual del profesorado.

5. bibliografía

Besalú, X. y Vila, I. (2007), *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*, Madrid, Catarata.

Bruner, J.S. (1975), “Language as an instrument of thought”, en A. Davies (ed.), *Problems of Language and Learning*, London, Heinemann.

Collier, V.P. (1987), “Age and rate of acquisition of second language for academic purposes”, *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

Cummins, J. (1979), “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”, *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

----- (1981a), “Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment”, *Applied Linguistics*, 1, 132-149.

- (1981b), "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", en AA.VV. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, California State University, pp. 3-49.
- (2000), *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters, (ed. cast. *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid, Morata, 2002)
- Donaldson, M. (1978), *Children's Mind*, Glasgow, Collins.
- Gandara, P. (1999), *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*, Santa Barbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Hakuta, K., Butler, Y.G., i Witt, D. (2000), *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hickmann, M. (ed.) (1987), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*, Orlando, FL, Academic Press.
- (1995). "Discourse Organization and the Development of Reference to Person, Space and Time", en P. Flechter y B. MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Oxford, Blackwell.
- Karmiloff-Smith, A. (1992), *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Klesmer, H. (1994), Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- Maruny, L. i Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca*, Vol. I y II, Document no publicat, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2005), *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*, Madrid, CIDE.
- Olson, D.R. (1977), "From utterance to text: The bias of language in speech and writing", *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Ramírez, J.D. (1992), "Executive summary", *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Snow, C.E., Cancino, H., De Temple, J. i Schley, S. (1991), "Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skills?" en E. Bialystok (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 90-112.
- Thomas, W.P. i Collier, V. (1997), *School effectiveness for language minority students*, Washington, DC, National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Vigotski, L.S. (1977), *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Vila, I. (1987), "El uso del lenguaje en contextos educativos y familiares", en A. Alvarez (ed.), *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica*, Madrid, Visor.
- Vila, I. y Siqués, C. (2006), "Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006), *Llengua, escola i immigració: un debat obert*, Barcelona, Graó.