

# INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN POBLACIONES CON PRIVACIÓN SOCIOCULTURAL: EL CAMBIO DE ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Amando López Valero  
Eduardo Encabo Fernández

*Amando López Valero es Profesor Titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Su trayectoria profesional está ligada a la docencia e investigación en Lengua, Literatura y su didáctica.*

*Eduardo Encabo Fernández es Licenciado en Psicopedagogía y forma parte del personal investigador del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia. Su línea de trabajo está relacionada con la investigación en la mencionada área.*

## RESUMEN.

El acceso al conocimiento por parte de las poblaciones deprimidas socioculturalmente constituye una problemática social importante. Las dificultades lingüísticas que presenta este tipo de alumnado son relevantes, y tal situación requiere de una intervención psicopedagógica.

La importancia de la actitud de esta población hacia el aprendizaje de la lengua es el fundamento de este texto. Tomando como referencia la teoría de la acción razonada de Azjen y Fishbein, se realiza una transposición con el aprendizaje de la lengua y se expone el porqué de la negativa actitud del alumnado. La adopción de la participación activa como estrategia para el cambio de actitudes se traduce en la propuesta de realización de Talleres de Lengua y Literatura. Mediante estos y la actividad que generan, la tarea didáctica se facilita, y el pensamiento del alumnado se va conformando de otra manera.

«Cada hombre es el arquitecto  
de su propia fortuna.»  
Don Quijote

Como le decía Don Quijote a Sancho Panza, cada ser humano en su paso por la vida va forjando su fortuna, sus conocimientos, sus amistades, en fin, un gran número de elementos que todos juntos contribuyen a confeccionar su personalidad. Pero bien es cierto que existen personas que requieren de ayuda para poder llegar a construir la fortuna mencionada por el famoso hidalgo. No todos los seres humanos poseemos las mismas posibilidades de acceso a las cosas: hay distinciones y gradaciones. Por ello, en los comienzos del siglo XXI, debemos seguir en la búsqueda de una educación más ecuánime e igualitaria y, sobre todo, de calidad. No debemos olvidar que existen poblaciones marginales cuyo acceso al conocimiento se erige en un serio problema. Dichas personas hallan importantes restricciones en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y todo ello de modo lento pero seguro, repercute en su desarrollo personal e intelectual. Para estos niños y niñas de barrios marginales o degradados pertenecientes a las grandes ciudades, la escuela no es un lugar aislado, protector. La violencia y la tensión que ellos y ellas aportan al centro escolar desde su situación en la calle, comporta que las aulas se impregnen de agresividad, y la disciplina y procesos básicos de aprendizaje se transformen en imposiciones, las cuales pasarán a ser contestadas por parte de este problemático alumnado mediante la indiferencia o la agresividad.

Si bien es ardua la tarea de modificar las condiciones socioeconómicas de los barrios en cuestión, es posible intervenir desde una perspectiva psicopedagógica. Tal intervención tendrá que ver tanto con las necesidades psicológicas como con las necesidades educativas de este alumnado y su fin será el de complementar la educación que reciban estos discentes en las aulas (Maher y Zins, 1989).

### **1. La privación sociocultural incardinada dentro de las necesidades educativas especiales**

Según la definición de Brennan (1990) existen necesidades educativas especiales cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto de que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumnado sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un contorno que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o temporal en el desarrollo del alumno o de la alumna. Las poblaciones afectadas por la privación sociocultural tienen una deficiencia social que se traduce en pésimas condiciones económicas, problemas de socialización, tendencia hacia el robo... lo cual repercute de un modo negativo en sus actitudes dentro de las aulas. Las conductas disruptivas

son motivo de preocupación de todo el personal del centro y ponen de manifiesto la falta de motivación de dicho alumnado por los aspectos formativos del currículum. Las poblaciones marginales requieren de una clara intervención psicopedagógica especial, y tal intervención debe poseer como punto de partida el lenguaje, y más concretamente, el tratamiento didáctico de la Lengua y la Literatura.

Cuando se realizan diagnósticos en educación por parte de los Equipos de Orientación y Evaluación Psicopedagógica (E.O.E.P.S) o por parte de otros expertos u otras expertas en la materia (Departamentos de Orientación), los perfiles cognitivos del alumnado perteneciente a barrios marginales poseen una gran alteración y descompensación en la dimensión referente al vocabulario. Es alarmante observar que estas poblaciones se sitúan en centiles bajísimos, en niveles de vocabulario iguales que los de niños y niñas pertenecientes a zonas bien situadas económica y socialmente, ¿por qué se producen estas situaciones? La respuesta la encontramos en la utilización que las personas hacemos de la Lengua, veamos a continuación en qué consiste el mencionado uso.

## **2. La utilización de la Lengua, origen de las desigualdades sociales**

No es la Lengua en sí misma la que origina las desigualdades sociales que vivimos sino que es su uso el que las motiva. Vivimos en una sociedad que, en teoría, debiera ser pluralista y democrática. En toda comunidad incluida dentro de esa sociedad existe el compartir una lengua, una memoria histórica y un proyecto de sociedad. En ese caso, las personas tienen la obligación de entenderse entre sí y de cooperar para desarrollar todos los proyectos de interés común, pero nuestros modos de comunicarnos desde un principio ya no permiten la concordia, el egoísmo, la imposición de lo holofrástico nos hacen cada vez ser más elitistas e intolerantes, entendiendo este último concepto como: “respetar el hecho de que otras personas detentan una capacidad de imaginar y practicar ideas y costumbres, y de proseguir fines y proyectos de vida que puedan ser opuestos a los nuestros” (Salmeron, 1998:14).

El hecho es que nuestro mundo es cada vez más diverso y tenemos que aprender a vivir con la diferencia, esa diversidad la cual contemplamos no puede en ningún caso esgrimirse como argumento para legitimar una *desigualdad*, ya sea de oportunidades sociales o laborales, o una *diferencia* de derechos cívicos (Carbonell, 1995). Debemos ser conscientes de que la convivencia intercultural es positiva y enriquecedora a condición de aprender a gestionar los conflictos que de ella inevitablemente se derivan pero, en todo ello, ¿qué es lo que tiene que ver el lenguaje? En nuestra opinión, el hecho de que condicione el pensamiento (López y Encabo, 1999a) motiva que debamos de ser muy cautelosos

con su utilización; es ese lenguaje el que determina nuestros estereotipos, prejuicios y discriminaciones. Asumir la diversidad es una labor conjunta (Puigdemívol, 1998) es una de nuestras metas si no la principal y queremos hacerlo a través del lenguaje. Si reflexionamos pausadamente podremos comprobar el destacadísimo papel que desempeñan el lenguaje, el discurso y la comunicación en la (re)producción de etnicismo, de racismo y también de sexismo (Van Dijk, 1997). Para darnos cuenta y actuar contra ello este autor holandés propone el Análisis Crítico del Discurso, con la condición de que éste sea efectivo y ofrezca unas conclusiones funcionales. En él debemos indagar, por un lado en las estrategias y estructuras de texto y habla, y por otro sobre cómo se expresan las formas de desigualdad, cómo se interpretan, legitiman y se reproducen en ese texto y habla.

### 3. La aplicación de la teoría de los códigos lingüísticos.

No es nuestro deseo el expresar en este apartado toda la teoría de los códigos lingüísticos de Basil Bernstein, pero sí queremos dejar constancia en este artículo de su aportación. Es fácil advertir que la sociedad tiende a favorecer o a imponer determinadas variedades de lenguaje consideradas como más valiosas y que coinciden con las que utilizan las clases dirigentes. Entre los diferentes instrumentos de política lingüística, uno de los más generales y decisivos es la escuela; en este sentido, Bernstein es una de las figuras más conocidas de un movimiento que acusa a la escuela de marginar al niño lingüísticamente desfavorecido. Así, nos habla de dos tipos de códigos sociolingüísticos: el elaborado y el restringido.

El código elaborado realiza significados de tipo universalista, desentendiéndose del contexto, mientras que el restringido los realiza de tipo particularista, que se revelan como más dependientes del contexto (Bernstein, 1988). Según esto, al funcionar la escuela con el código elaborado, es más problemático el acceso al conocimiento por parte de las poblaciones provenientes de la clase trabajadora. Las restricciones en su lenguaje motivan que la estructura de los códigos dificulte sobremanera el entendimiento, provocándose el temido distanciamiento social entre las clases y, por ende, la manutención del *status quo*. En recientes trabajos, analizamos de un modo más pormenorizado las implicaciones que tiene esta teoría de la privación verbal en el área de Didáctica de Lengua y Literatura (López y Encabo, 1999b; López y Encabo, 2000), pudiendo comprobar que es necesario plantear alternativas educativas para erradicar la dicotomización en materia de códigos lingüísticos dentro del ámbito escolar.

El lenguaje se halla presente, de modo intrínseco, en nuestro existir y en las interacciones que mantenemos con el entorno social, hasta tal

punto que no parece real concebir una sociedad sin una forma de lenguaje que nos permita comunicarnos con los demás, y la existencia misma (López y Madrid, 1998). El lenguaje es instrumento fundamental en el transcurrir de nuestra vida; no es desmedido afirmar que sin él, nuestro existir resultaría inimaginable por lo inhumano y degradante. Es clara la importancia y trascendencia que alcanza el lenguaje en nuestras vidas, por tanto, se desprende de tal significación que el adecuado desarrollo de la potencialidad lingüística de una persona, en una sociedad meritocrática como es la nuestra, es condición esencial para el éxito, mientras que un uso vulgar y un desarrollo mínimo de la lengua, salvo en raras excepciones, no conducirá a las personas al reconocimiento social sino a la marginación y, en casos extremos, hasta el desprecio.

Surge pues, la cuestión, ¿dónde estriba el gran problema de las poblaciones que habitan en barrios degradados dentro de las grandes ciudades? Es posible encontrar la respuesta a dicha pregunta en la actitud que muestra este alumnado hacia el aprendizaje de la Lengua y la Literatura, ya que, al ser éste algo que no les resulta atractivo, presentan una actitud desfavorable. Se impone una intervención psicopedagógica para paliar este problema que acucia y limita el acceso a muchas oportunidades sociales a este tipo de personas.

#### 4. El cambio de actitudes desde la teoría de la acción razonada

¿Cómo realizar la intervención? Antes, es preciso adherirse a una plataforma teórica que dé soporte a dicha actuación. La denominada *Teoría de la acción razonada* de Azjen y Fishbein (1980) referente al cambio de actitudes, puede servir de respaldo a la intervención. Hablando en términos generales, la teoría de la acción razonada está basada en el presupuesto básico de que el ser humano suele ser racional y hacer un uso sistemático de la información de la cual dispone.

Antes de pasar a describir someramente el modelo y de incardinar en él el cambio de actitud hacia el aprendizaje de la Lengua y la Literatura, es necesario definir qué es lo que se entiende por actitud. Suele definirse como una predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado. La actitud hacia las personas, cosas, objetos,..., es algo inherente al ser humano. En su interacción con los demás en el proceso de la vida, configurará actitudes que se integrarán en su personalidad, y podrán estar más o menos arraigadas: cuanto mayor sea el grado de establecimiento de la actitud, mayor será la labor a llevar a cabo para su cambio, de poseer esta actitud la deseabilidad del mismo. Según una concepción ya antigua, la actitud está formada por tres componentes: uno *cognoscitivo*, referente al grado de conocimiento que se tiene sobre el objeto, la persona, etc; uno *afectivo*, que alude a los sen-

timientos que el objeto suscita en el sujeto; y un último componente, el *comportamental*, denota la conducta que desarrolla la persona en presencia de otro ser humano, elemento, objeto de la interacción. Otro concepto importante del modelo presentado por la teoría de la acción razonada es el de *creencia*, al convencimiento de la persona, a partir de la información poseída, de que realizando una conducta dada obtendrá resultados positivos o negativos para él. En el concepto de creencia quedan incluidos los factores sociales que puedan afectar a la persona y, de igual modo, sus rasgos de personalidad.

Con el fin de realizar la transposición a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, partimos del modelo que explicitan de forma sucinta Azjen y Fishbein (1980:18) concerniente a los factores que determinan la conducta de las personas. Siguiéndolo, la sistematización de la acción humana tendrá su inicio en la creencia del propio individuo de que su conducta conducirá a determinados resultados y, por otra parte, en la impresión sobre sí los referentes específicos piensan que realizará o no la conducta. El primer factor mencionado constituye las actitudes hacia la conducta, y el segundo, la norma subjetiva, desembocando finalmente los dos en una intención que tendrá su reflejo final en la conducta a realizar.

Aplicando tal modelo, dos caminos van a confluir en la ejecución de las conductas del sujeto. Por un lado, lo que la persona piense sobre las consecuencias (positivas o negativas) que le pueda deparar la adquisición de competencias lingüísticas [a las que se añadirán, entre otras, la *competencia comunicativa* (definida por Hymes (1995) como aquello que un/a hablante necesita saber para poder comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes), y la *competencia literaria*, definida a su vez por De Aguiar (1980) como un saber que permite comprender y producir textos]. Por otro lado, la percepción que posean de las expectativas que la sociedad tiene de ellos/ellas. La norma que regula este percatamiento se denomina *norma subjetiva*. Ambas desembocan en lo conocido como *intención*, de realizar o no una conducta.

Se desprende de todo lo anteriormente expuesto que las actitudes hacia el aprendizaje de la Lengua y la Literatura del alumnado perteneciente a barrios marginales está perfectamente justificada: su desconocimiento de la importancia y beneficios del lenguaje. Por otra parte, la sensación de que la sociedad les demanda, espera de ellos y ellas, que se mantengan en esos niveles lingüísticos, motiva que se anquilosen en su formación, y desarrollen unas competencias mínimas.

Ortega (1986) indica que la participación activa, en las muy diversas modalidades de realización, es una de las estrategias más apropiadas para cambiar las actitudes de una persona, ya que, le permite entrar en contacto con otras personas, objetos,..., en situaciones y contextos diversos, contrastando valores, ideas y apreciaciones.

Una modalidad de participación activa la constituyen *los Talleres de Lengua y Literatura*. El alumnado de estos contextos socioculturalmente deficientes es asolado por estructuras rígidas y aburridas que, únicamente, consiguen incentivar aún más su indiferencia o su rechazo hacia el aprendizaje de la lengua. La interacción en su propio medio provoca que sean alumnas y alumnos inquietos, que necesitan canalizar la energía acumulada antes de introducirse en el aula. Además, ¿quién posee la potestad para indicar que lo que realiza fuera del aula este alumnado no es susceptible de ser reconvertido en elemento didáctico? Si realizamos esto último, podremos dar a la palabra un mejor uso como instrumento de comunicación y, a la vez, de juego, ahondando en los mecanismos del propio lenguaje y del meta-lenguaje dirigidos hacia un uso creativo, poético y lúdico de la lengua. Las funciones del profesorado incidirán de modo notable en la correcta realización de los Talleres de Lengua y Literatura.

No es sencillo asumir el cambio de rol del docente. Las clases con una comunicación unidireccional deben concluir; los habituales soliloquios del profesorado deben dar paso a clases donde la información fluya de modo multidireccional. Aprender la lengua de un modo dinámico, mediante actividades que motiven a este problemático alumnado, es la característica principal de los talleres. Si conseguimos hacer que el lenguaje sea algo cercano a la persona; algo que se una a actividades con las que disfrute, se divierta y, a la vez, sepa por qué está haciendo aquello, el cambio de actitudes ya no será utópico. Las propuestas sobre talleres o creación de otros nuevos, permitirán poner en manos del profesorado una herramienta vital que convertirá las, a veces, “aburridas” clases de Lengua y Literatura en algo creativo, en una viva experiencia (Guerrero y López, 1992). Es necesario puntualizar que el taller no será un fin sino el medio didáctico que nos permitirá alcanzar los objetivos que planteemos.

## 5. A modo de conclusión

Debemos significar que, si propugnamos una sociedad con una mayor igualdad de oportunidades, debemos permitir el acceso de las poblaciones con privación sociocultural a códigos elaborados. Intervenir en su visión del mismo es una tarea trascendente, su cambio de actitud hacia este elemento vital, puede facilitar que su periplo por la vida sea menos difícil. La sugerencia de los talleres posee un carácter de continuidad, estos no pueden ser entendidos como algo *ad hoc*, que tan sólo se utilizan aisladamente y cuando hayamos observado un atisbo de actitud positiva, dejar de aplicarlos.

Esta es la propuesta, que si bien no es sencilla de ejecutar, tampoco es imposible de ser llevada a cabo. En este texto hemos proporcionado

las pinceladas de cuál debe ser el trabajo a desarrollar. En otros trabajos (López, 1999; López y otros, 1999) es posible hallar una información más detallada de la línea de pensamiento que por nosotros es defendida.

## 6. Obras citadas

AZJEN, I. Y FISHBEIN, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Londres: Prentice-Hall International.

BERNSTEIN, B. (1988). Clases, códigos y control; I.- Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid: Akal.

BRENNAN, W. (1990). El currículo para niños con necesidades especiales. Madrid: M.E.C. Siglo XXI.

CARBONELL, F. (1995). Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid: M.E.C.

DE AGUIAR, V. M. (1980). Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa. Madrid: Gredos.

GUERRERO, P. Y LÓPEZ, A. (1992). El taller de Lengua y Literatura. Madrid: Bruño.

HYMES, D. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa". En M. Llobera y otros. Competencia comunicativa, elementos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 27-46.

LÓPEZ, A. (1999). Fundamentación bibliográfica para un ejercicio crítico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

LÓPEZ, A. Y ENCABO, E. (1999a). "El carácter social del lenguaje y su función vertebradora del pensamiento: la transposición didáctica traducida en el Taller de Lengua y Literatura". Didáctica (Lengua y Literatura), 11, 95-109.

- (1999b). "*Implicaciones de la teoría de la privación verbal de Basil Bernstein en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*". Cultura y Educación, 14-15, 105-118.

- (2000). "*Cuando la poesía compensa las desigualdades*". Cuadernos de Pedagogía, 288, 32-35.

LÓPEZ, A. Y MADRID, J. M<sup>a</sup>. (1998). Lenguaje, sexismo, ideología y educación. Murcia: KR.

LÓPEZ, A. Y OTROS. (1999). La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

MAHER, C. Y ZINS, J. (1989). Intervención psicopedagógica en los centros educativos. Madrid: Narcea.

ORTEGA, P. (1986). "Estrategias para el cambio de actitudes". En J. Escámez y P. Ortega. La enseñanza de actitudes y valores. Valencia: Nau Llibres, 61-68.

PUIGDELLÍVOL, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó.

SALMERÓN, F. (1998). Diversidad cultural y tolerancia. México: Paidós.

VAN DIJK, T. A. (1997). Racismo y análisis crítico de los medios. Barcelona: Paidós.