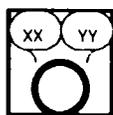


# «Soc el primer»: Análisis de los usos lingüísticos espontáneos de un niño árabe en situación de inmersión

Laura Cerdán, Vicenta González, Manuel Ríos y Miquel Llobera



Rxi

*Las situaciones de inmersión en la Escuela han sido objeto de discusión tanto en el seno de la misma institución como en la sociedad. Estas discusiones y polémicas no siempre se acompañan de investigaciones detalladas sobre lo que ocurre en estas situaciones escolares. El trabajo que se presenta es fruto de un trabajo de campo detallado y fue provocado por una discusión didáctica entre docentes sobre las prioridades lingüísticas que debía establecer la Escuela.*

---

*Ser-en-el-mundo es vivir entre las cosas, usarlas como utensilios. El sentido es siempre de un «para». El conocimiento teórico es siempre segundo, se da cuando no se da un entendimiento por y en el uso (que es el originario).*

HEIDEGGER (en Aranguren)

Siguiendo el esquema de Ellis en su artículo «Teacher- Pupil Interaction in Second Language Development» en el que investiga el proceso de adaptación e integración de dos hermanos, cuya L1 es el punjabi, al sistema educativo anglosajón, así como también el proceso de adquisición de la lengua inglesa, nosotros estudiaremos el proceso seguido por un niño marroquí cuya L1 es el árabe estándar de uso familiar en su integración al sistema educativo español en la Comunidad Autónoma de Catalunya, así como a la adquisición del catalán como L2.

Al igual que nuestro sujeto, uno de los dos niños que estudia Ellis en su estudio no tenía experiencia educativa previa, presentaba ciertas irregularidades en su capacidad de concentración en las tareas escolares, pero, al margen de sus carencias en su competencia lingüística, se mostraba extrovertido y comunicativo en situaciones no académicas con sus compañeros. Si bien Ellis investiga el caso desde una perspectiva básicamente lingüística dentro de la interacción profesor-alumno-contenidos, esto es, investiga las producciones lingüísticas en un contexto estrictamente

didáctico, nosotros nos centraremos, exclusivamente, en aquellos usos espontáneos del niño intentando analizar las dimensiones y las necesidades que han motivado tales emisiones en un contexto no didáctico. La elección de las producciones espontáneas en contextos no didácticos responde a nuestro interés de estudiarlas a través de un enfoque etnolingüístico y antropológico que contempla la conversación como una acción social.

Si consideramos que el desarrollo más primitivo del lenguaje es el que responde a emociones (necesidades físicas, sociales, afirmación de la personalidad) en una dimensión comunicativa, se deduce que difícilmente se podrá acceder a una dimensión cognitiva completa del lenguaje (imitar ciertas estructuras simples y/o frases hechas es también conocer una lengua, fase que permite pasar a otros estadios de conocimiento más complejos), cuya función es la de representar, si no se dispone de los resortes comunicativos de la lengua. Dicho de otro modo, si queremos asegurar un uso creativo del lenguaje, es necesario antes poseer una competencia comunicativa (emotiva) de la lengua.

## HIPOTESIS

1. Las producciones espontáneas del sujeto responden únicamente a la expresión de las necesidades primarias: físicas, sociales y emotivas, no estando éstas necesariamente ligadas a situaciones didácticas.

2. La respuesta pedagógica más adecuada con este alumno es la que contempla el desarrollo de la capacidad lingüística que ayuda a cubrir esas necesidades, antes que entrar en aspectos meramente académicos.

3. La comunicación no verbal posee en nuestro sujeto un valor especial de compensación o sustitución de una lengua que no posee, y por ende, aparece con una frecuencia muy alta en su competencia comunicativa.

## METODO

El sujeto de nuestra investigación es un niño marroquí de lengua árabe, que tiene cuatro años y que no posee una experiencia escolar previa. El niño desde muy pronto desempeña un claro rol de líder en situaciones no didácticas, muestra cierta tendencia a la dispersión en situaciones didácticas, síntomas de ansiedad (especialmente en el juego), agresividad y timidez en su relación con la tutora, aunque intenta captar su atención.

La investigación se llevó a cabo en el C.P. Vilaseca sito en Sta. Coloma de Gramenet, Barcelona. La lengua vehicular de enseñanza era el catalán; hay que señalar que ésta era la lengua materna tan sólo de uno de los diecinueve alumnos de la clase.

Del análisis del input lingüístico recibido por el niño se constata que sus fuentes son: el catalán estándar utilizado por la profesora, la interlengua utilizada por los propios alumnos y una mínima exposición lingüística al catalán fuera del contexto escolar.

El sentido de este trabajo surgió de la discusión del grupo de profesores del ciclo que se debatían entre integrar al alumno con los mismos contenidos didácticos que sus compañeros o asegurarle antes la satisfacción de unas necesidades básicas expresadas en catalán. Se optó por transcribir las frases emitidas por el niño para estudiar a qué intenciones respondían y así adecuar la respuesta pedagógica que darían los profesores.

La recogida de datos se efectuó durante un semestre escolar mediante la toma de notas. Se eligió precisamente este método etnolingüístico por ser un método no

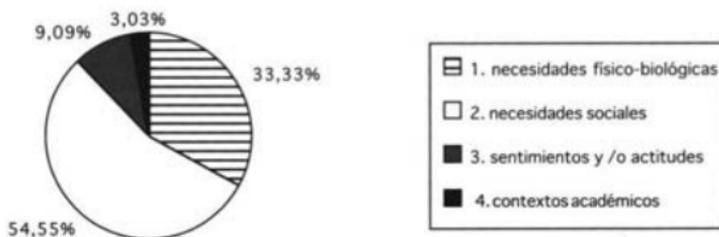
invasivo a pesar de la proximidad que supone con el alumno. De esta manera no se modificarían las condiciones de producción con filmaciones en audio o vídeo, ni se forzarían situaciones de entrevista, cuestionarios a otros profesores, etc. La transcripción de las producciones del alumno eran completadas in situ o a posteriori con una descripción del contexto donde se daban.

## ANÁLISIS DE DATOS

Partimos de un corpus de treinta y tres notas sin incluir las repeticiones de frases en las mismas situaciones, pero sí las variantes de una misma emisión por añadir elementos nuevos indicadores de progreso en la lengua (por ejemplo, respecto a la frase *Laura, pantalons*, tiempo después él dijo: *Laura, els pantalons* que hemos anotado por haber añadido el artículo).

Categorizamos en cuatro grupos distintos todas las frases anotadas encabezando cada uno de ellos con la frase más representativa. Las categorías que aislamos fueron las siguientes: 1. *Laura, pantalons*. Aquí se incluyen todas las frases que responden a la necesidad de satisfacer *necesidades físico-biológicas*. Representan un 33'3% de las totales. 2. *Jo, el primer*. Este grupo, el más amplio con un 54'5%, recoge las emisiones que expresan las *necesidades sociales* del niño. 3. *Ob, què guapo!!* Esta categoría, con un 9'09% del total, hace referencia a las producciones que expresan *sentimientos y/o actitudes*. 4. *Laura, no sé*, aun incluyendo sólo una frase (3'03% de las totales) consideramos que es una categoría aparte, se refiere siempre a *contextos académicos*. (Ver figura 1).

FIGURA 1.  
Porcentaje de producciones de categoría.



La dimensión emotiva del lenguaje es la que permite la expresión de las necesidades individuales y la que es capaz de provocar y modificar actitudes (necesidades sociales). Según Hymes (1966) la lengua es habilidad para usarla e interpretarla. Esta concepción se enmarcaría dentro de la Psicología Social que parte de un estudio de la comunicación desde su vertiente instrumental. A nuestro sujeto le ha interesado en un primer término el efecto que su mensaje produce en los demás, es decir, la respuesta de sus compañeros y de la profesora.

### 1. Expresión de necesidades físico-biológicas. LAURA, PANTALONS

En este grupo de producciones incluimos, como hemos dicho anteriormente, todas aquellas que han permitido al niño expresar sus necesidades físico-biológicas por no poder satisfacerlas él mismo, o por haber aprendido que, en ciertas situaciones, necesita el consentimiento del profesor. Estas frases se producen siempre en un contexto de interacción profesora-alumno; por ello, casi todas ellas se inician con el

vocativo del nombre de la profesora, así, por ejemplo, *Laura, fer pipi. Laura, vull aigua. Laura, pati, ara. Laura, a mi* ( pide un trozo de pastel que un niño ha traído por ser su cumpleaños). *Laura, (els) pantalons* (mientras, señala y mira el botón abierto de sus pantalones tras haber ido al lavabo porque no posee todavía la destreza de abrocharse por sí solo). Para satisfacer estas necesidades primarias el alumno sólo ha tenido que aprender unas fórmulas lingüísticas simples y fijas. Según Malinowski este fenómeno se encuadraría en el ámbito primitivo del lenguaje: al niño le interesa el mundo exterior porque le da o le permite cosas útiles o imprescindibles.

## 2. Expresión de necesidades sociales. JO, EL PRIMER

Estas frases, dada la personalidad de líder del alumno, expresan las necesidades sociales que se dan de una manera bastante desarrollada lingüísticamente y con una frecuencia alta. Se dan en la interacción con la profesora y sus compañeros.

Podemos agrupar en diferentes *intenciones comunicativas* las frases emitidas espontáneamente por el alumno:

- *a la hora de formar la fila* (para ir a casa o al patio).

*Laura, jo sóc (el) primer* (porque otro niño le había arrebatado el puesto)

*Jo, (el) primer*. Lo dice a los compañeros para expresar prestigio y poder.

- *Chivar*.

*Laura, Adrian, puja a porteria*. (esto se da en el patio; la profesora les prohíbe subirse a la portería).

*Laura, Ruben pega a la Maite*. (en el aula).

- *Pedir ayuda a la profesora*.

*Laura, Ruben escopit* (a él).

*Laura, no sé*. (se produce en contextos académicos).

- *Para hacer propuestas*: a la profesora, a los compañeros.

*Laura, d'esquena* (una carrera). El destaca en las actividades que requieren destrezas físicas.

*Laura, pilota, per favor*.

- *Para iniciar conversación con la profesora*.

*Mira Laura, pilota*. (Estamos en los pasillos de la escuela, una clase ha colgado en las paredes exteriores unos trabajos de expresión plástica consistentes en unos círculos de diferentes colores. La profesora le corrige diciéndole: *No, Acharaf, pilotes no, són rodones*. El niño las mira y señalando una roja dice: *Vermell*.)

Como todavía no domina la lengua ni la interlengua en una extensión similar a la de sus compañeros, se vale de otras estrategias basadas en la comunicación no verbal y en los usos onomatopéyicos de la lengua. Por ejemplo, en el patio hay una raya en el suelo y él empieza a pasear encima de ella sin salirse de la misma (imita un ejercicio de la clase de gimnasia), los demás le imitan. En los días de lluvia salta charcos sin pisar el agua, los niños le imitan pero fracasan porque acaban mojándose. El quiere seguir el juego y dice: *Mira jo, Cristian. Mira jo, Manuel*.

Usa las *onomatopeyas* para iniciar ciertos juegos: él hace de monstruo, de Drac de Sant Jordi, de fantasma, etc., asusta a los niños y los persigue corriendo.

Propone a los compañeros bajar en la fila cantando, iniciando él una canción ya que no puede expresar las instrucciones necesarias para pedir a los niños que canten con él. El tono empleado para indicar a sus compañeros que lo sigan es más alto que el que utilizan los demás para la misma situación.

- *Marca liderazgo verbalmente*.

*He guanyat* (en la clase de gimnasia haciendo carreras).

*Jo, el primer* (para hacer filas).

### 3. Expresión de sentimientos y/o actitudes. *OH, QUE GUAPO!!*

En este grupo incluimos todas aquellas frases que le han ayudado a expresar sentimientos y actitudes. Para realizar esta función el alumno requiere un conocimiento mínimo de la lengua y por ello, al no limitarse a fórmulas o estructuras fijas es el grupo que menos producciones ha tenido. En estas situaciones se observa también el uso de la lengua árabe de la cual sólo podemos decir que se produce en contextos de alta emotividad.

*Oh, què guapo!!* La profesora ha llevado un conejo vivo al aula para hacer una observación.

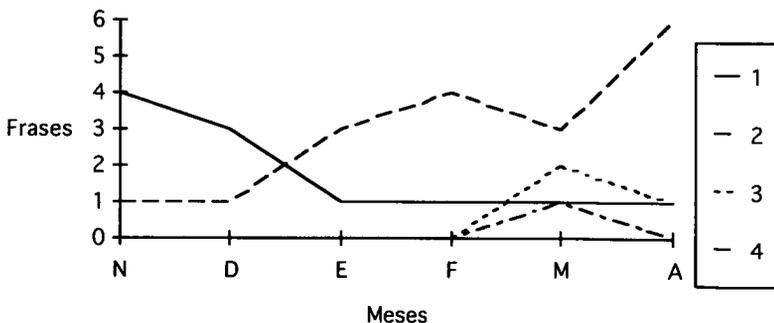
*Oh, què bé!* Cuando la profesora marca la hora de juego en clase. En ocasiones, lo acompaña con el nombre de algún niño para compartir su alegría y proponerle, quizás, ser compañero de juego; en este caso se trataría de una categoría cruzada con la anterior (expresar la necesidad social de jugar en compañía).

### 4. Contextos académicos. *LAURA, NO SE*

Podemos considerar este grupo como una categoría aparte porque sólo incluye una frase, la que el alumno ha emitido en contextos académicos. En alguna ocasión se ha presentado sin el nombre de la profesora, fenómeno que podemos suponer cambia la intencionalidad de la emisión. *Laura, no sé*, puede implicar cierta petición de ayuda a la profesora, pero el rotundo *No sé* (acompañado, en ocasiones, de la entrega de la tarea inacabada a la profesora) parece indicar que el alumno da por cerrada la actividad.

Si observamos la figura 2 vemos que la primera categoría es la más amplia en los primeros meses del curso, luego, obviamente, se mantiene la función pero decrece la aparición de frases nuevas porque el sujeto ya tiene cubiertas sus necesidades físico-biológicas con el lenguaje que sabe, entonces es cuando se ve superada por la categoría que incluye las frases que expresan necesidades sociales. La tercera categoría, la que se refiere a la expresión de la propia emotividad, está en un estadio primitivo de formación y por la complejidad lingüística que supone vemos que aparece tardíamente. No deja de ser significativo que la última categoría, la que alude a contextos académicos, sólo incluya una emisión. Esto demuestra que una acción pedagógica acorde con las necesidades del sujeto tendría que reforzar la categoría dos y ayudar a formar la categoría tres antes de pasar a los aspectos más puramente académicos que el alumno, de momento, no necesita.

FIGURA 2  
*Repeticiones de cada categoría a lo largo del tiempo.*



Así pues, hemos visto que el grupo en el cual el sujeto ha desarrollado más estrategias lingüísticas y no-lingüísticas es el grupo de las producciones del lenguaje en su dimensión social. Esto corrobora que el lenguaje no es medio del pensamiento, sino un modo de acción producido por una necesidad social (Malinowski, 1923). De ahí precisamente la estructura dialogal del lenguaje (Vigotski, 1934). Nuestro sujeto sólo puede, de momento, desarrollar la función primitiva (original) del lenguaje caracterizada por su sentido pragmático. El lenguaje para él es un lenguaje-actividad unido siempre al comportamiento que expresa actitudes prácticas. (Levinson 1983).

Las frases que hemos presentado como ejemplos han sido repetidas frecuentemente por el niño, ello significa que son regularidades que van conformando su competencia comunicativa (Hymes, 1966/71). Tales regularidades aparecen, en principio, como expresiones lexicalizadas. Es imposible un análisis o una reestructuración, se van desarrollando hasta conformar una competencia lingüística generativa que permite un uso creativo del sistema del lenguaje. Yendo más allá de lo estrictamente lingüístico, podemos afirmar que el discurso es un proceso expresivo que integra registros semióticos heterogéneos (Lozano, 1986), de los que se sirve frecuentemente nuestro sujeto. Como el alumno no conoce todavía la lengua para expresar todas sus funciones, la comunicación no verbal le es básica, le permite extraer, completar o dar (en un sentido global) informaciones. Destaca la fuerza con que utiliza sus manos para señalar mientras emite verbalmente. En la primera categoría de producciones que se ha revisado la comunicación no verbal aparece lo estrictamente necesario porque ya posee unas fórmulas que le permiten expresar sus necesidades, en oposición a los otros grupos de producciones. Podemos decir que hay una gradación de los elementos no verbales en función del dominio de la competencia comunicativa que posee. En la segunda categoría (necesidades sociales) el alumno combina la comunicación no verbal con fórmulas y expresiones lexicalizadas en un estadio primitivo de creación, es decir, empieza a combinar las palabras que sabe adecuándolas al contexto. Sin embargo, para expresar sentimientos utiliza, casi exclusivamente, su repertorio no verbal, que parece haber adecuado ya a nuestra cultura, ríe para expresar alegría, pone cara de enfado para mostrar contrariedad, expresa tristeza en su cara cuando la profesora le niega algo, alza los brazos en señal de victoria, etc. De todas formas, hasta los cinco años este niño, así como sus compañeros, no cerrarán el aprendizaje del sistema no verbal adulto (Neill, 92). Hay que señalar que algunas expresiones de sentimientos emitidas lingüísticamente caen en cierta ambigüedad al no poder matizar su sentido. Recojamos un ejemplo:

- *Laura, ¡o síc el primer!* (de la fila).
- *No, no pot ser Acharaf, sempre el primer, no.*
- (cara de enfado).

No sabemos si el enfado es debido a que algún niño le ha arrebatado su puesto en la fila y pide ayuda a la profesora para que le ayude a recuperarlo, o si está expresando un deseo de ser el primero, simplemente porque él no lo ha podido explicar verbalmente, sólo conocemos su sentimiento de contrariedad como única respuesta en la interacción.

## CONCLUSIONES

En respuesta a cada una de las hipótesis que nos planteamos en un principio podemos decir que:

1. Se ha visto corroborada nuestra hipótesis de partida al ver que toda producción lingüística espontánea de nuestro sujeto se ha dado en un contexto de satisfacción de necesidades primarias (físicas, sociales y emotivas) y casi nunca en un contex-

ro estrictamente didáctico (sólo *Laura*, no sé que ocupa un 3% del conjunto de las frases), por ejemplo, nunca ha participado o ha hecho una intervención espontánea en el desarrollo de una actividad didáctica. Esto hay que considerarlo como un hecho muy significativo y decisivo a la hora de adoptar una postura pedagógica en armonía con las necesidades reales del alumno.

2. Como consecuencia de ello, y según los datos que tenemos, se debería priorizar la capacidad lingüística para satisfacer estas necesidades (que los otros niños tienen ya cubiertas) antes de insistir en actividades cuyos objetivos son de carácter didáctico.

3. Para hacer frente a estas situaciones los profesores deberán valorar de forma positiva la comunicación no verbal que realizan los sujetos en situación de inmersión lingüística para conocer mejor sus necesidades.

## Referencias

- ARANGUREN, J. L. (1986). *La comunicación humana*. Madrid, Tecnos.
- ELLIS, R. (1992). «Teacher-Pupil Interaction in Second Language Development». Capítulo 1 en *Second Language Acquisition and language Pedagogy*. Londres: Multilingual Matters.
- HYMES, D. (1966 / 71). «On communicative competence», en J.B. Pride & Holmes (eds.) (1972). *Sociolinguistics*, Pelican.
- LOZANO, J. (1986) «La acción discursiva» en *Análisis del discurso*, cap. 4. Madrid, Cátedra.
- MALINOWSKI, B. (1923). «El problema del significado en las lenguas primitivas» en Ogden & Richards (1923 / 1954). *El significado del significado*. Buenos Aires. Paidós.
- NEILL, S. (1991). *Classroom Nonverbal Communication* International Library of Psychology, Routledge, London.
- SERRANO, S. (1981). *Signo, lenguaje y cultura*. Barcelona, Anagrama.
- SIGUAN, M. (1984). «El aprendizaje de una segunda lengua desde un punto de vista psicológico» en *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Pirámide.
- VIGOTSKI, L. S. (1934 / 1988). *Pensament i llenguatge*, Barcelona, Eumo.

Jo soc el primer. Análisis de los usos lingüísticos  
espontáneos de un niño árabe en situación  
de inmersión

*Laura Cerdán, Vicenta González, Manuel Ríos y Miquel Llobera*  
*CL&E, 1994, 24, pp. 41-48*

**Resumen:** El trabajo que nos ocupa es una investigación de clases, concretamente es fruto del seguimiento de un niño árabe de 4 años en situación de inmersión.

Partimos del presupuesto teórico de que el desarrollo más primitivo del lenguaje es el que responde a la expresión de emociones entendidas éstas como las necesidades físicas, sociales y afirmación de la personalidad en una dimensión comunicativa del lenguaje. Posteriores desarrollos del lenguaje permitirán la realización de otras funciones, entre ellas, la de representación, más vinculada con los aspectos puramente académicos.

El trabajo surgió de la discusión de un grupo de profesores de Pre-escolar y Ciclo Inicial del colegio que se debatían entre integrar directamente al niño árabe con los mismos conocimientos, léxico y tratamiento que el resto de sus compañeros, o bien satisfacer individualmente sus necesidades primarias, que el resto de niños ya tenía cubiertas por un conocimiento básico del catalán, en una atención personalizada a la diversidad de necesidades de los alumnos.

Se optó por recoger y transcribir las frases que el niño fuera emitiendo durante un semestre con el objetivo de determinar a qué intenciones respondían y así adecuar posteriormente la respuesta pedagógica de los profesores para que fuera acorde con las intenciones comunicativas del niño.

El método utilizado fue el etnográfico. Se partió de unas hipótesis, se clasificaron las frases, se les dió tratamiento estadístico y se derivaron unas conclusiones.

**Datos sobre el autor:** Los autores, profesores en activo, están interesados en la investigación en el área de didáctica de la lengua y la literatura; actualmente se encuentran en el proceso de elaboración de la tesis doctoral enmarcada, en los tres casos, en el doctorado de la Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona, División de Ciencias de la Educación. Dos de estas tesis están siendo dirigidas por el doctor Miquel Llobera.

**Direcciones:** Laura Cerdán trabaja en el C.P. Canigó (Vilanova i la Geltrú) como profesora de E.G.B.. Dirección: C/ Diputación 128, 5º 2º, 08015 Barcelona. Vicenta González trabaja en E.F. (C/ Calvet 68) como profesora de español L2. Dirección: C/Enamorados 74, 4º 1º, 08013 Barcelona. Manuel Ríos trabaja como profesor bilingüe en el Estado de California (E.E.U.U.) Dirección: C/ Grupo La Paz 2, 15, 4º, 08020 Barcelona. Miquel Llobera es catedrático del Departamento de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona. Dirección: Melcior de Palau, 140. 08014 Barcelona.

---

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E*, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Maraño, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67