

ORALIDAD Y ESCRITURA: ¿qué significa “hablar bien español”?

Josefa Parra Méndez

“Adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral”

Cassany, D

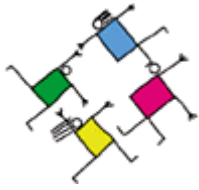
“¿Quién, excepto los dramaturgos modernos más vanguardistas, intenta escribir como habla?”

Goody, J.

En este artículo se reflexiona sobre algunos aspectos relacionados con una experiencia docente concreta: la enseñanza de lengua española a adolescentes portugueses, alumnos de Secundaria y escolarizados en el Instituto Español de Andorra. Sin embargo, creemos que las reflexiones que aquí se hacen sobre la distancia que existe entre lo que, para estos alumnos, significa “hablar bien español” y lo que el sistema educativo entiende por ese concepto (y así lo entienden los profesores que los evalúan) es aplicable a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje que tenga a los inmigrantes como protagonistas. Por esta razón, creemos que el elevado índice de fracaso escolar que la población escolar inmigrante presenta, y el riesgo de exclusión social que su abandono escolar comporta, está relacionado con la ausencia en nuestro país de políticas educativas específicas que, aplicando lo que la ley establece sólo nominalmente, proporcione a estos jóvenes las enseñanzas que su especial situación requiere.

EMIGRACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA. UN POCO DE HISTORIA.

La acción educativa española en el exterior comienza en los años sesenta, época en la que un alto porcentaje de nuestra población activa emigró a distintos países de Europa occidental. Nació con el objetivo de cubrir las necesidades educativas de estos trabajadores y de sus familias. A pesar del tiempo transcurrido, los objetivos originales



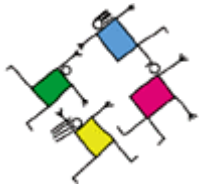
que orientaron aquellas primeras acciones, anteriores desde luego a la entrada de España en la estructura europea, tienen todavía hoy plena vigencia.

En julio de 1969 nace el **Consejo escolar para la extensión educativa a los emigrantes españoles**, y se crean centros españoles donde no los había o se consolidan los pocos existentes. Así se hace en los lugares de mayor concentración de emigración, fundamentalmente en Francia. Esta fase llega hasta finales de los años setenta, y la intención prioritaria es favorecer una política de retorno de los emigrantes y sus hijos. Así lo refleja el título *Vamos a España*, primer método de lengua y cultura española editado por las autoridades educativas de la época.

Cuando en los años ochenta disminuye la emigración española, tiene lugar un cambio en el escenario de la acción educativa en el exterior. Desde entonces, la enseñanza del español, dentro del proceso reforzado por la adhesión de España a la Comunidad europea en enero de 1986, tenderá a integrarse progresivamente en el sistema educativo del país de acogida. Pronto, el Real Decreto nº 564/1987 sienta las bases de la acción educativa española en el exterior para esta nueva etapa, a partir de ahora más orientada a una proyección cultural española (destinada tanto a nacionales como a extranjeros), dentro de las competencias del ministerio de Educación, desde la Subdirección General de Educación en el Exterior, Cooperación Internacional en la actualidad.

UN CENTRO EN EL EXTERIOR: EL INSTITUTO ESPAÑOL DE ANDORRA

En el marco de la Acción Educativa en el Exterior (R.D.1027/1993, de 31 de octubre), el Instituto Español de Andorra (IES) es un centro docente de titularidad del estado español, cuyo objetivo básico es cubrir la necesidades educativas de la población española residente en Andorra; al mismo tiempo ofrece nuestro sistema, de manera gratuita, a ciudadanos de otras nacionalidades que lo deseen, según establece el Convenio hispano-andorrano que regula las relaciones entre ambos países en materia educativa.



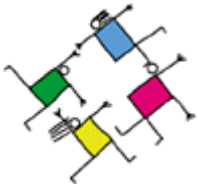
aula intercultural

www.aulaintercultural.org

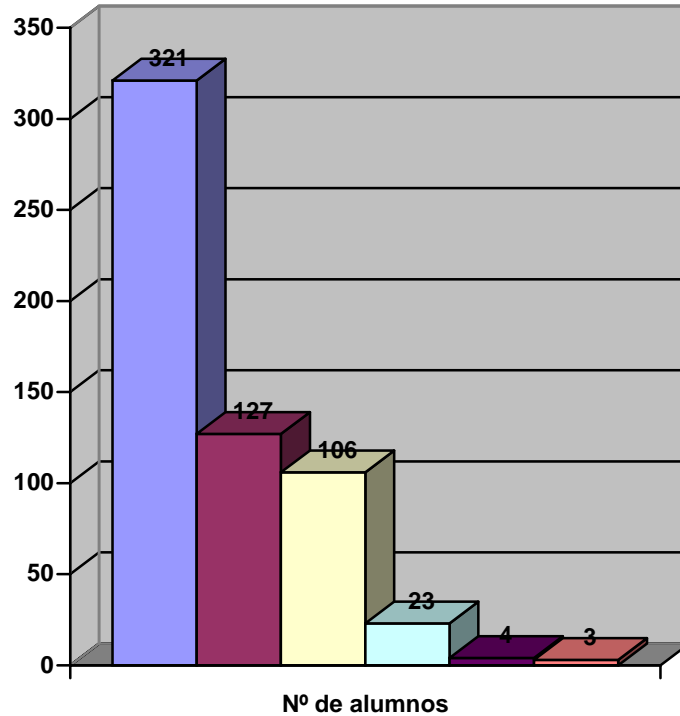
El Instituto tiene 454 alumnos que proceden de familias inmigrantes en el Principado de Andorra. Pero no todos los alumnos del Instituto son hijos de españoles. En la actualidad y por detrás solo de los españoles, los alumnos portugueses constituyen

el segundo grupo más numeroso. La estadística de nacionalidades del curso 2002/03, que refleja la tendencia observada en cursos anteriores, es la que muestra el gráfico que incluimos a continuación. En él veremos que el número de alumnos de otra procedencia (países árabes o países europeos) es poco significativo. A partir de 1999, las leyes del país contabilizan en las estadísticas de población como “andorranos” a los niños nacidos en el país y que son hijos de inmigrantes. Eso no implica que en el futuro tengan la nacionalidad andorrana pues las leyes que regulan la nacionalidad son fuertemente restrictivas.

El gráfico muestra el número de alumnos que corresponde a cada una de las nacionalidades presentes en el instituto. Observemos el número de alumnos de nacionalidad portuguesa, a los que hay que añadir los que aunque nacidos en Andorra proceden de familias con esta nacionalidad. Son por tanto más del 50% del total del alumnado.



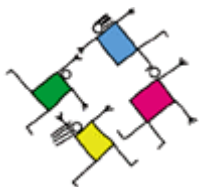
Alumnos distribuidos por nacionalidades. Curso 2002-2003.



■ Española	321
■ Portuguesa	127
■ Andorrana	106
■ P. Iberoam	23
■ Países árabes	4
■ Países europeos	3

■ Española ■ Portuguesa ■ Andorrana ■ P. Iberoam ■ Países árabes ■ Países europeos

Según los datos que acabamos de presentar, el Instituto Español de Andorra, además de a los hijos de inmigrantes españoles, escolariza un gran número de alumnos portugueses que, con frecuencia, llega a las aulas sin ningún conocimiento previo de español y se incorpora, según su edad, al correspondiente curso de la ESO. Para atender a estos alumnos no existen medidas educativas especiales, ni aulas de integración progresiva ni profesorado dedicado a favorecer un rápido aprendizaje de la lengua española que posibilite una integración exitosa en la vida escolar. Tampoco se trabaja



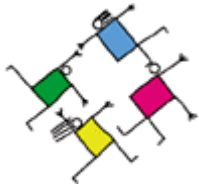
con materiales específicos de ELE. Estudiarán la lengua y la literatura castellana como cualquier estudiante de Secundaria español.

Al no llevarse a cabo ningún programa de este tipo, el fracaso escolar traducido en abandono de los estudios cuando alcanzan la edad reglamentaria para integrarse en el mercado laboral del país de este grupo de alumnos, es algo frecuente e inevitable. En la siguiente tabla se ve con claridad esta realidad. Desglosado por ciclos, los alumnos se reparten del siguiente modo:

Nacionalidad	1º ciclo ESO		2º ciclo ESO		1º Bach		2º Bach	
	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%
España	130	49'8%	114	58'16%	33	54.1	44	66.6
Andorra	55	21'07%	21	10'71%	16	26.2	14	21.2
Portugal	64	24'52%	45	23%	10	16.4	8	12.1
P. europeos	2	0'77%	2	1,02%	-	-	-	-
P. árabes	1	0'36%	2	1'02%	-	-	-	-
P. iberoamericanos	9	3'45%	12	6'12%	2	3.28	-	-
Total	261	100	196	100	61	61	66	66

Es interesante observar cómo el número de alumnos portugueses disminuye conforme avanzan los ciclos escolares. Así, en el primer ciclo son la mitad del alumnado español (49'8% / 24'52%); en el segundo ciclo ya cumplen la edad mínima laboral de dieciséis años y muchos abandonan el instituto. Frente al 58'16% del alumnado español, el portugués es el 23%. Esa tendencia continúa con el bachillerato. En esta etapa no obligatoria, la presencia de alumnos portugueses en relación con los españoles es muy desigual. En el último curso de bachillerato tan solo un 12'1 % son portugueses frente al 66'6 % de españoles.

A la vista de los datos que hemos ofrecido, podemos afirmar que el Instituto español proporciona una educación básica y obligatoria a un alumnado no español que elige nuestro sistema educativo al llegar al país y que espera la edad reglamentaria para insertarse en el mercado laboral. El abandono de la escolaridad se produce en muchos casos tan pronto se cumplen los dieciséis años, sin esperar el fin del curso escolar. Las expectativas de realizar estudios universitarios son casi inexistentes para este colectivo.

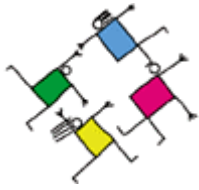


Creemos que entre esta realidad y los usos lingüísticos de este grupo social hay una estrecha relación. Las dificultades de aprendizaje del castellano, aprendido de hablantes que poseen un código restringido y con los que interaccionan a diario, y no de programas específicos de enseñanza de español, se concretan en una baja capacidad de uso, especialmente en comprensión y expresión escrita, lo que inevitablemente repercute en su rendimiento escolar.

¿QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO DECIMOS QUE “HABLAN BIEN ESPAÑOL”?

Para un profesor de lengua es sorprendente, en un primer momento, la escasa lealtad que los alumnos portugueses en Andorra muestran hacia su lengua materna. Solo cabe una explicación: se trata de adolescentes hijos de inmigrantes y recién llegados al país, inmersos en una escuela en español -que además incluye horas y asignaturas en catalán- y sin otra referencia lingüística o cultural que las propias de Andorra y España. No hay clases de lengua y cultura portuguesa ni profesorado de esta nacionalidad. Su escolarización supone una **inmersión total** en la lengua y la cultura española y, en muy pequeña parte, andorrana.

Las primeras relaciones dentro del Instituto las establecen, lógicamente, con los estudiantes portugueses que llevan ya más tiempo de residencia en el país y de escolarización en el IES. Ellos serán sus intérpretes, sus intermediarios ante la comunidad escolar, los que los ayudarán a resolver los pequeños o grandes conflictos a los que, por fuerza, habrán de enfrentarse. Su relación con ellos les enseñará también que en este mundo escolar el portugués no tiene cabida pues observarán que todas las interacciones se hacen en español, incluso cuando se trata de hablar entre compatriotas. De esa conducta lingüística obtienen una rápida enseñanza, la de que es conveniente evitar el uso de la propia lengua y adquirir el español, como lengua de socialización, lo antes posible. *La lengua, como una de las manifestaciones de identidad más obvias, es muy susceptible de sustitución y deterioro.... Allí donde los grupos minoritarios intentan integrarse en la cultura mayoritaria, la función habitual y cotidiana de la lengua materna decrece* (Appel y Muysken, 1996: 27).

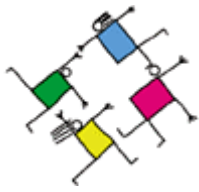


Para un joven que acaba de llegar a Andorra y se encuentra con una situación como la que acabamos de apuntar, el conservar su lengua materna se hace difícil. El uso de la propia lengua se siente como una marca que estigmatiza e identifica al que la usa con un colectivo de inmigrantes poco valorado socialmente. De ahí a entrar rápidamente en un proceso de aculturación no hay mucha distancia. Se trata de borrar todas las marcas que puedan identificar al individuo con su comunidad de origen. Creemos que en una situación de multilingüismo es necesario analizar qué factores llevan a un individuo a elegir la lengua en la que va a desarrollar su vida social, en este caso el español.

Andorra es un país muy pequeño, donde se tejen unas redes sociales densas, dado que todos los adolescentes de una misma extracción social frecuentan inevitablemente los mismos espacios de ocio. Su vida oscila entre la escuela y la casa familiar, y en su tiempo libre conviven con sus compañeros de instituto o con aquellos que lo han abandonado recientemente para integrarse en el mercado laboral, pero que se divierten de la misma manera. Jóvenes portugueses y españoles, (incluso franceses y andorranos, cuando esporádicamente interactúan con el grupo hispano-portugués), utilizan el español como *lingua franca*.

En un país tan pequeño como Andorra conviven diversas comunidades de inmigrantes y distintas lenguas. La vecindad, el parentesco, el mundo laboral, la escolarización y el ocio permiten a los individuos establecer relaciones con otros individuos y tejer así redes sociales. Las personas con las que se interactúa influyen en el habla en cuanto factor individual: la comunidad de la que se forma parte a través de estas redes crea unos patrones lingüísticos a los que el individuo se pliega, pues suponen un elemento de cohesión y de identidad. No hay que olvidar que “*las personas con las que se interactúa ejercen una poderosa influencia sobre el habla*” (Romaine, 1996; 104)

Como resultado del interés por asimilar su lengua a la del grupo en el que se integran, la lengua que hablan y escriben, la que aparece en todas sus producciones, presenta las mismas características que la del grupo de españoles: una lengua limitada y empobrecida, restringida en sus posibilidades de adaptación a diferentes situaciones comunicativas y propia de hablantes de un nivel sociocultural bajo. El uso de una variante lingüística culta puede ser factor de exclusión social, por cuanto hará



sospechoso al individuo que la utilice de pertenecer o pretender pertenecer a una clase social distinta de la del grupo

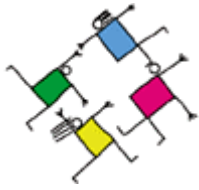
CUANDO LA ORALIDAD ES LA ÚNICA FORMA DE EXPRESIÓN ¿ES ESO “HABLAR BIEN”?

Cuando oímos hablar a a los alumnos portugueses, la primera impresión que tenemos es la de que hablan muy bien español. Rápidamente adquieren una gran competencia comunicativa que les permite interactuar con sus compañeros. Se puede considerar que el proceso de adquisición de la lengua de estos aprendientes se produce de manera natural porque, aunque asisten a diario a las clases en el instituto donde reciben un input que se corresponde con la norma culta del español, este es solo una pequeña parte del que reciben a diario en la interacción con sus compañeros dentro y fuera del instituto, en un contexto sociolingüístico en el que el español es una lengua de gran vitalidad, por tratarse de la lengua de la mayor parte de la población.

Pero ese conocimiento lingüístico, adquirido al margen del aula y de la intervención del profesor de español, suficiente para poder desarrollar toda la vida social de los jóvenes es un conocimiento insuficiente para proseguir con éxito los estudios, basados siempre en un modelo de lengua escrita fuertemente estandarizada y que requieren el dominio de otro tipo de destrezas y competencias.

Y ¿qué entendemos por “hablar bien”? Hablar y escribir una lengua es elegir, seleccionar entre una serie de opciones de carácter fónico, gráfico, morfosintáctico y léxico de acuerdo con la situación, el propósito de quien realiza el enunciado y las características del enunciado. Hablar una lengua es ser capaz de construir un discurso, es decir, sentirse miembro de un grupo social. Es un proceso interactivo en el que participan elementos cognitivos, sociales y lingüísticos. *“Hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto lingüístico, local, cognitivo y sociocultural”* (Casalmiglia y Tusón, 1999:15)

La adecuación del discurso que el hablante hace en relación con la situación comunicativa, con el contexto, es lo que entendemos por **registro**. Los registros son, por tanto, las *modalidades de uso determinadas por el contexto comunicativo* (Briz,



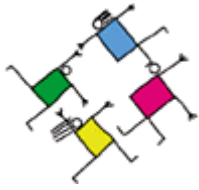
2001:25). Los hablantes suelen acomodar sus discursos a las situaciones precisas en que estos tienen lugar y ser capaces de producir discursos adecuados a las diversas situaciones lingüísticas indica el dominio lingüístico de los usuarios.

La oralidad, y el conjunto de rasgos que la caracterizan, forman parte del registro conversacional espontáneo que todos los hablantes de la lengua desarrollan a diario. Sin embargo, no poder adecuar el registro empleado a las diferentes situaciones de comunicación prueba la existencia de un código restringido y adscribe a los hablantes caracterizados por esta falta de elección a un nivel sociocultural bajo.

La lengua escrita y la lengua oral no se caracterizan por los mismos rasgos. Encontrar hablantes que escriben como hablan puede ser una cuestión de estilo y por tanto un rasgo literario. En el caso de los alumnos portugueses, es señal de escasa destreza lingüística porque es la única forma de expresión de que son capaces. Su escritura refleja la oralidad porque escribir y hablar para ellos es lo mismo.

Cuando analizamos las producciones escritas de estos alumnos, sus trabajos, sus redacciones, observamos deficiencias y desajustes que no podemos justificar atendiendo a interferencias entre el catalán y el español, transferencias de su lengua materna o rasgos orales y coloquiales. No podemos identificar la oralidad y el registro coloquial, propios de la situación informal de comunicación, de la interacción cara a cara, con la ignorancia de las convenciones de la lengua escrita. Lo coloquial no es sinónimo de vulgar, de incorrecto. “Hablar bien” implica lograr acomodar la lengua a lo que el contexto comunicativo exige, o lo que es lo mismo, es conocer y dominar los diversos registros que existen.

Cuando lo que venimos llamado oralidad aparece en los textos escritos puede ser un recurso estilístico o puede ser incompetencia lingüística. En nuestro caso, creemos que estos alumnos muestran su escasa destreza en la adaptación de su lengua a la situación de comunicación exigida y emplean el único registro que dominan, el coloquial. *“Los usuarios de una lengua que sólo conocen y emplean la variedad coloquial la reflejan en sus escritos, más exactamente, la oralidad coloquial dominante o exclusiva se refleja de forma natural en sus producciones escritas (escriben al modo en que hablan)”* (Briz, 2001: 29)



EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

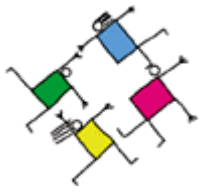
En sus comienzos, los teóricos del Enfoque Comunicativo consideraron la gramática, que había sido eje central y objetivo último de las enseñanzas tradicionales de lenguas, como un elemento nocivo que lastraba la adquisición eficaz del lenguaje y que convertía a los aprendientes en súbditos de un conocimiento teórico que poco y mal se avenía con las habilidades comunicativas reales de los hablantes nativos de una lengua.

Superadas con el tiempo estas actitudes extremas, en la actualidad es innegable la “utilidad” del saber gramatical y es posible conjugar un enfoque comunicativo de la lengua con la reflexión lingüística que supone el estudio de la gramática. Aprender la gramática de una lengua es adquirir una fuente de recursos que nos permitirán alcanzar el éxito en futuras actuaciones comunicativas, avanzar en el conocimiento de las diferentes estructuras lingüísticas. Widdowson utiliza una metáfora muy gráfica cuando dice que aprender gramática es como hacer una inversión o abrir una cuenta en un banco, es decir, nos garantiza que dispondremos de unos recursos que en un futuro nos pueden hacer falta en la comunicación.

La gramática es el conocimiento íntimo, intuitivo y funcional que tiene el hablante de una lengua. Un conocimiento que cualquier hablante de cualquier lengua es capaz de alcanzar y que permite la comunicación eficaz entre los hablantes nativos de una misma lengua. Es algo que todos los seres humanos, por el hecho de serlo, estamos capacitados genéticamente para alcanzar y que corresponde a lo que Chomsky denominó *competencia*.

No obstante, hacer uso de la gramática de una lengua, esto es, del “conjunto teórico de un sistema particular de reglas” (Van Dijk) no significa tener un conocimiento explícito de las mismas. Chomsky plantea el lenguaje como un conjunto finito de mecanismos capaz de crear un conjunto infinito de mensajes. La tarea de la gramática es dar cuenta de ese mecanismo finito.

El saber reflexivo que implica adquirir la gramática de una lengua, más allá del uso inconsciente que de la misma hacemos, supone una dificultad tanto para el profesor que debe guiar a los alumnos en el proceso de adquisición de reglas y estructuras, como para los alumnos a los que se dirige.



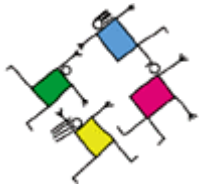
Es frecuente encontrar entre los alumnos de L₁ un profundo rechazo a las enseñanzas gramaticales, cuyos contenidos consideran inútiles y absurdos, con el pretexto de que ellos “ya *hablan* la lengua”. Lo que estos alumnos quieren decir es que, como ya poseen el **habla**, la *parole* de Saussure, ¿para qué poseer también el **sistema**, la *langue*? De la dicotomía chomskyana *competencia /actuación* han elegido la **actuación**.

Conjugar correctamente los verbos y saber utilizar tiempos y modos, conocer y aplicar las reglas ortográficas y de puntuación, tener un léxico rico y emplearlo con propiedad, conocer la dimensión pragmática del lenguaje y ponerla al servicio de una mejor comunicación, captar la dimensión lúdica de la lengua, comprender los mecanismos que dan coherencia y cohesión al discurso, en suma, saber hacer avanzar nuestro pensamiento a través de los elementos que la gramática del español posee para ello son objetivos todos de los contenidos gramaticales de L₁ y se convierte en una ardua labor que no siempre el profesor puede llevar a cabo, porque ya sabemos cuál es la objeción de los alumnos: “¿Para qué estudiar eso si ya *hablamos* español?”

Por esa razón, porque no entienden el porqué estudiar lengua española cuando “ya la hablan” su lengua es una lengua limitada y empobrecida, incapaz de adaptarse a los diversos contextos que la vida académica exige. Cuando tienen que escribir, lo oral, lo coloquial, se hacen patentes en la escritura por ignorancia de otras formas de expresión adecuadas a esa modalidad de comunicación. Dos son las principales razones de esta situación de déficit lingüístico: la primera, el propio desinterés de los aprendientes en adquirir una variante prestigiosa de la lengua, su falta de conciencia lingüística. La segunda razón es que la instrucción que la institución escolar les proporciona no es adecuada a las necesidades específicas de estos alumnos.

Creemos que el objetivo último que se pretende alcanzar en una clase de lengua consiste en “interiorizar” la gramática entendida como competencia. Este proceso de “interiorización” es el que permitirá al hablante usar en la práctica comunicativa “*las señales del significado estructural sin necesidad de ser explícitamente consciente de los principios gramaticales implicados*” (Allen, 1987).

Solo en el caso de que los profesores de lengua española seamos capaces de interesar a nuestros alumnos, inmigrantes o españoles, en la gramática y que con



aula intercultural

www.aulaintercultural.org

nuestras enseñanzas y la metodología adecuada los ayudemos a interiorizarla conseguiremos que nuestros alumnos extranjeros (y españoles) “hablen bien”.

Josefa Parra Méndez

Referencias bibliográficas

Allen, J. (1987) “Gramática pedagógica” *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal Universitaria

Appel, R y P. Muysken. (1996): *Bilingualismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel.

Briz, A. (2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmapragmática*. Barcelona, Ariel.

Casalmiglia, H y Tusón, A (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona, Ariel lingüística.

Romaine, S (1996) : *El lenguaje en la sociedad*. Ariel, Barcelona.

Van Dijk, T (1995): *Texto y contexto*. Madrid, Cátedra.

Widdowson, H. (1978): *Teaching Languages as Communication*. Oxford, Oxford University Press