

DISCURSO Y TEXTOS EN CLASES BILINGÜES

María Dolores Pérez Murillo¹
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

El propósito de esta comunicación es analizar el discurso oral que se genera alrededor del libro de texto (Alvermann, 1987; Bernhardt, 1987; De Castell *et al*, 1989; Lemke, 1989; Luke *et al*, 1989; Martín, 1997, etc.), en clases impartidas en castellano e inglés, se trata por tanto de un contexto multicultural y plurilingüe, ya que si bien las clases se imparten en estas dos lenguas por parte de profesores nativos, un número elevado de alumnos procede de familias gallegas que utilizan gallego en casa. Se pretende así contribuir a esclarecer aspectos del bilingüismo de los residentes españoles en Europa (Vilar, 1995), desde la perspectiva de un estudio cualitativo de análisis del discurso y de naturaleza etnográfica; además de resaltar la influencia del contexto histórico-social en la educación bilingüe.

2. Aspectos contextuales

La mayoría de la población española residente en Londres llegó en los años 60, aunque hubo un grupo anterior que se instaló allí al finalizar la Guerra Civil española. Proviene en su mayoría de las Comunidades Autónomas de Galicia y Andalucía. El Estado español a través de la Subdirección General de Cooperación Internacional atiende las necesidades educativas de los españoles residentes en Gran Bretaña a través de distintos programas, entre ellos está el centro objeto de estudio donde se imparten enseñanzas conforme al sistema educativo español. El colegio actual proviene de la unificación de dos colegios españoles en Londres en el curso académico 1982-83, ambos habían sido creados para atender las necesidades de la población española en edad de escolarización.

¹ María Dolores Pérez Murillo. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. C/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid. Telf.: 91-3946282; fax: 91-3946152. E-mail: perezmur@edu.ucm.es

Cuando se realizó este estudio, en enero de 1994, el centro tenía aproximadamente 500 alumnos (70-80% de los cuales de origen gallego) y 39 profesores, 28 españoles y 11 británicos. Desde 1991 el centro cuenta con un profesor de gallego enviado por la Xunta de Galicia, esta lengua adquirió la categoría de asignatura optativa en el curso 1993-94, pero posteriormente continuó siendo relegada a clases extraescolares.

La promoción del español a partir de los años 90, que culminó con la creación del Instituto Cervantes, dio lugar a sendas revisiones en el proyecto bilingüe del centro durante los cursos 1992-93 y 1996-97, donde la distribución de las lenguas se vio alterada, incrementándose el porcentaje de castellano en detrimento del inglés en los primeros cursos del sistema educativo (Educación Infantil y Primaria). El colegio español en la actualidad es un centro integrado donde se ofrece educación bilingüe desde los 8 a los 16 años a través de dos vías monolingües: castellano e inglés. Siguiendo las directrices de la LOGSE, se elaboró el primer Proyecto Educativo de Centro, PEC, en 1993, en él se subrayan los dos objetivos principales que se pretende conseguir al impartir una educación bilingüe. El primero es de carácter lingüístico: “el alumnado deberá expresarse con fluidez y corrección tanto en castellano como en inglés” (PEC, 1993: 8). El segundo, sin embargo, se refiere a aspectos relativos a la convivencia entre los dos “mundos culturales” en que está inmerso el alumnado del centro:

El mantenimiento y supervivencia de los usos, costumbres y valores que forman parte de nuestra cultura, integrando en ella todo lo que de positivo tengan las otras culturas del entorno. Utilizando la diversidad cultural como recurso educativo para una mayor integración de la cultura británica y española, promoviendo una “pedagogía del encuentro”, buscando más lo común que lo diferente, en una enseñanza bilingüe.

(PEC, 1993: 5)

3. Objetivos que se pretendían conseguir

Partiendo de estos dos fines del centro, en este estudio sociolingüístico se pretendía investigar cómo la separación de lenguas a través de dos vías monolingües (Swain, 1983), y “la pedagogía del encuentro” tenían su realización en el aula. Para ellos se formularon las preguntas, que a continuación se detallan:

- ¿Cómo se traduce el bilingüismo español-inglés en la práctica diaria de los profesores y alumnos en tres asignaturas del currículo?

- ¿Cómo los profesores ayudan y guían a los alumnos en la “construcción de conocimientos” (Mercer, 1995) en las clases observadas?
- ¿Se observa una “pedagogía del encuentro” en el colegio español?. ¿Orientan los profesores y alumnos a los distintos “mundos culturales” o por el contrario, se establecen vínculos entre los distintos mundos? Si es así, ¿cómo?.

4. Método de investigación y fases de recogida de datos

Se optó por un estudio etnográfico en el aula (Hornberger, 1995), en el que el investigador adopta el papel de observador-participante, describiendo e interpretando un aspecto determinado de la clase: el discurso que se genera alrededor del libro de texto, y añadiendo la perspectiva de los participantes en ella: profesores y alumnos. Este tipo de estudio ha cobrado gran auge recientemente en contextos bilingües (Martin-Jones, 1995; Martin-Jones & Heller, 1996, etc.). Las observaciones presenciales que se llevaron a cabo se complementaron con notas de campo y entrevistas con alumnos y profesores. Los datos se recogieron en dos fases, la primera de las cuales constituyó la fase principal de recogida de los mismos. Se observaron clases de diversas asignaturas en español y en inglés a lo largo de un mes. La segunda fase consistió en entrevistas fundamentalmente en las visitas posteriores al centro.

5. Los participantes y las clases observadas

Un total de 46 alumnos de 14 años tomaron parte en esta investigación, matriculados en dos grupos de 8º EGB, del sistema educativo anterior (Ley General de Educación, LGE de 1970), 2º ESO en el sistema actual. Se eligió este nivel porque suponía la finalización de la enseñanza obligatoria de acuerdo con la LGE. En su mayoría habían permanecido en el centro desde el comienzo de su escolaridad. Siendo tres el número de profesores participantes, dos españoles y uno británico, que impartían las siete clases objeto de análisis: Lengua Española, Historia de España y Lengua Inglesa respectivamente.

6. Libros de texto y otros materiales didácticos

Los materiales didácticos utilizados en las tres clases eran de naturaleza muy distinta. En las clases de Lengua Española se utilizaba un libro de texto publicado en

España para alumnos españoles. Lo mismo sucedía con el libro de texto de las clases de Lengua Inglesa, publicado en Gran Bretaña y para alumnos de *Key Stage 3* del *New National Curriculum*, reforma educativa británica. Sin embargo los materiales didácticos de Historia de España los había elaborado por el profesor específicamente para sus alumnos bilingües.

7. Discurso alrededor del texto

7.1. Utilización del comentario de texto en las clases de Lengua Española. Extractos 1, 2 y 3

El comentario de textos era una práctica habitual de las clases de Lengua Española. Según Cassany *et al.* (1994), esta actividad consiste en:

comentar los textos, oralmente y por escrito, y a la vez facilitar instrumentos de análisis y observación. Estos instrumentos afectan a todos los niveles de análisis, que tradicionalmente se agrupan en dos grandes bloques, forma y contenido. Sin embargo, no podemos olvidar la relación intrínseca que existe entre ambos planos en los textos literarios. (1994: 513)

Para la realización de un “comentario de textos” se necesitan además de conocimientos literarios y gramaticales, conocimientos de otras disciplinas como Historia, Geografía. En el cuadro 1 se incluye el fragmento de una obra literaria española la leyenda del escritor del siglo diecinueve, Gustavo Adolfo Bécquer que es objeto de comentario en las clases observadas.

Cuadro 1. El Monte de las Ánimas, fragmento.

<p>Ese monte que hoy llaman de las Ánimas pertenecía a los Templarios, cuyo convento ves allí, a la margen del río. Los Templarios eran guerreros y religiosos a la vez. Conquistada Soria a los árabes, el rey los hizo venir de lejanas tierras para defender la ciudad por la parte del puente, haciendo con ello notable agravio a los nobles de Castilla, que así hubieran sabido solos defenderla como solos la conquistaron.</p> <p>Entre los caballeros de la nueva y poderosa orden y los hidalgos de la ciudad fermentó por algunos años, y estalló al fin, un odio profundo.</p> <p><u>Los primeros tenían acotado ese monte, donde reservaban caza abundante para satisfacer sus necesidades y contribuir a sus placeres . . .</u></p>
--

En el extracto 1 la profesora establece vínculos entre los dos mundos culturales de los alumnos a través de una comparación geográfica: el río Duero y el Támesis, en uno de los frecuentes apartes que realiza al explicar el texto porque según ella, en sus clases “se trabaja la parte cultural, si hay alguna referencia geográfica comparando los dos países”.

Extracto 1: 28.2.94 (Líneas 149 - 159)

- 1 T: El río Duero es un río enorme. . . por hacer comparaciones. . . *el río Duero puede ser como el *Támesis. . . por ejemplo. . . ¿eh? Más o menos la misma anchura. . . profundidad. Es un río enorme. . . no es río pequeño. . . ¿eh?. Es un río enorme. Y rodea Soria como un arco. . . formando un arco. . . lo veremos en... en Antonio Machado. Formando un arco. . . el arco de ballesta. . . dice Antonio Machado. Entonces. . . Soria tiene una protección perfecta. . . los enemigos por est... por este... por estos tres lados no pueden entrar. . tendrían que atravesar el río. . . ¿eh? . . . solamente hay una parte que no está protegida por el río. . . y esa parte es la que tenía muralla. . . Ahora ya no la tiene. . . porque está destruida; pero la tenía. Entonces. . . por eso aquí habla de un río.

En el extracto 2, la profesora explica una palabra del texto que acaba de leer un alumno a través de una referencia a Galicia, orientando así a los alumnos al mundo gallego que comparte con gran mayoría de sus alumnos.

Extracto 2: 28.2.94 (Líneas 236 - 244)

- 1 An: "... tenían acotado ese monte. . . donde reservaban caza abundante para satisfacer... satisfacer sus necesidades y contribuir a sus placeres."
T: Bueno. . . *los que vais a Galicia . . .que es la zona que más conozco . . . bueno. . . pues un poco el. . . por ejemplo. . . el sur de Galicia. Es que faltaban muchos el otro día . . . ¿no? . . . todos los de la grabación. Y esto ya lo habíamos hablado el otro día. Los que vais a Galicia veréis muchísimas veces que pone en los montes. . . 'monte acotado'.
¿Ese monte. . . para qué sirve. . . Andrés? . . . ¿para qué lo utilizan?
Ad: Para cazar.

Si bien en los dos anteriores extractos el discurso de la profesora refleja el bilingüismo (castellano-inglés) de los alumnos de una manera implícita, en el extracto 3 lo hace explícitamente indicando "vamos a utilizar palabras españolas" para destacar cuál es la legítima lengua de la clase. "Procuro cuidar mi español, el único español que oyen los alumnos es aquí y cuando van a España".

Extracto 3: 28.2.94 (Líneas 259 - 268)

- 1 T: ¿Qué días van de caza la gente? . . . ¿Qué día van de caza? ¿Los lunes. . . los martes...?
P: Los fines de semana.
T: Los fines de semana; eso quiere decir que la caza... es un placer. . . un **hobby**. . . ¿eh? . . . un placer. . . *vamos a utilizar palabras españolas. Es un placer y. . . además. . . les da - - -
P: De comer.
T: De comer, ¿eh? Es decir. . . la gente cuando va de caza es normalmente los fines de semana. Es decir. . . van por placer. . . porque les apetece si no no irían.

7.2. Trabajo con el libro de texto en las clases de inglés. Extractos 4 y 5

Cuadro 2. “Barney”.

August 30th
 We are alone on the island now, Barney and I. It was something of a jolt to have to sack Tayloe after all these years, but I had no alternative. The petty vandalism I could have forgiven, but when he tried to poison Barney out of simple malice, he was standing in the way of scientific progress. That I cannot condone.
 I can only believe the attempt was made while under the influence of alcohol, it was so clumsy. The poison container was overturned and a trail of powder led to Barney’s dish. Tayloe’s defence was of the flimsiest. He denied it. Who else then?

Esta misma tendencia de utilizar la lengua oficial del aula se observa en la clase de inglés, aunque en ocasiones los alumnos cambian de código en respuesta al profesor, como en el extracto 4.

Extracto 4: 14.3.94 (Líneas 67 - 73)

- 1 T: Right. . . now. . . it says there “out of simple malice”. You know this word because I think you’ve got it in Spanish. . . what does it mean then?
 An: **Malicia**
 P: It’s bad
 5 P: Wickedness
 T: Yes. . . wickedness. . . malice. . . evil. . . of evil intention. Malice. . . wickedness.

Sin embargo, la tendencia general de la clase es el uso del inglés, aunque para ello el profesor recurra a extensas explicaciones para explicar el significado de alguna palabra en concreto, y donde se solicita de los alumnos otros significado de la misma, como se ve en el extracto 5.

Extracto 5: 14.3.94 (Líneas 40- 66)

- 1 T: All right. . . um. . . what is petty? It says here “petty vandalism”.
 Am: Small. . . small
 T: Yes
 Am: Not very um. . .
 5 P: ^ Ha. . . harmless
 Am: ^ Serious
 T: Not very serious. So can you give me another phrase using the word petty. . . that you’re familiar with?
 P: Um. . . petty cash
 10 T: Petty cash. . . good. And what’s that?
 P: Erm. . . spare change.
 T: All right. . . so maybe his dad’s a shopkeeper because he talks about petty cash. Where do you find petty cash?
 Ps: [silence]
 15 T: Where would you find it? Petty cash

- Ps: In the till
 T: In the till. . . in the till. It's small change in the till and it's put there. . . it's put there isn't it. . . the night before you open the shop. It's put there the night before you um. . . open the shop. And what else? Another word
 20 ^ which. . .

7.3. Trabajo con textos históricos de Historia de España. Extractos 6 y 7

Cuadro 3. El Desastre Colonial.

En el mapa que viene a continuación puedes ver a lo que se reducía el imperio colonial español. El proceso de liquidación del imperio ultramarino ocurrió entre 1895 y 1898. Es en esa fecha en la que se firma el Tratado de París con los Estados Unidos, los cuales tenían un gran interés económico en la zona, tras la aniquilación de la flota española en el Caribe.

En el extracto 6, el profesor siguiendo la política del centro inmediatamente traduce al castellano la respuesta de los alumnos.

Extracto 6: 14.3.94 (Líneas 814- 819)

- 1 T: ¿Vistéis ayer la película . . . ?
 Am: **The Godfather**
 T: El padrino
 P1: Sí.
 5 P2: No.
 P3: Yo la he visto.

El profesor recurre a los medios de comunicación para relacionar los mundos culturales de los alumnos, como se observa en el extracto 7 donde el profesor utiliza una escena de la película para ilustrar el tema histórico que se estaba trabajando en clase.

Extracto 7: 14.3.94 (Líneas 838 -849)

- 1 T: Bueno. . . pues hay una escena en la que está el mafioso del Corleone habla. . . hablando con otros representantes económicos. . . como es el representante de la fruta. . . el de la. . . el de los teléfonos. . . varios representantes americanos. . . porque resulta que los americanos. . . lo que querían
 5 clarísimamente era todo el comercio con Cuba. . . tanto de fruta. . . más luego la posibilidad de. . . de. . . de introducir allí la industria americana. . . como hicieron cuando echaron a los españoles. . . y de ahí. . . por eso. . . luego. . . la revolución cubana. . . que lo que hizo fue echar a todos los americanos. . . claro. Por eso los intereses económicos. Pensaros que en
 10 algunos mo. . . en algunos lugares. . . pues. . . Cuba está de. . . de. . . de. . . de la costa de Estados Unidos a menos de doscientas millas. . . está es. . . prácticamente está metido en el. . . en el corazón de América.

8. Principales conclusiones

Este estudio ha constatado que en el colegio español en Londres se sigue fielmente un modelo de educación bilingüe basado en la separación de lenguas, esto se

refuerza por la insistencia en utilizar la “legítima” lengua de la clase (Heller, 1995), es decir, castellano en las clases en las que se utiliza el español como medio de enseñanza y viceversa. A pesar de esta separación lingüística, los profesores se esfuerzan en relacionar los “mundos culturales” de los alumnos (mediante alusiones a los medios de comunicación y la propia experiencia de los alumnos).

Sin embargo, son los alumnos los que traspasan diariamente las fronteras lingüísticas, no los profesores, y al hacerlo, no sólo se encuentran con distintas lenguas, sino también con distintas prácticas pedagógicas, distintos modos de trabajar con textos (como el uso de comentario de texto sólo en las clases de español) y distintos modos de “construir conocimientos” arraigados en distintas tradiciones educativas e intelectuales.

Apéndice: símbolos utilizados en las transcripciones

Interlocutores:

T:	Profesor
P:	Alumno/a no identificado o no nombrado
Ba:	Alumno/a identificado o nombrado aparecerá con las iniciales de un nombre ficticio
Ps:	Más de un alumno/a hablando simultáneamente

Símbolos lingüísticos:

- - -	Frase o palabra incompleta que el profesor/a comienza y el alumno/a termina
" "	Profesor /a o alumnos leyendo un texto
^	Solapamiento
*	Referencias culturales
...	Pausa

Fuente:

- **Negrita** Cambio de código de castellano a inglés o viceversa

Referencias bibliográficas

- Alvermann, D.E. (1987). “The role of textbooks in teachers’ interactive decision making”. *Reading Research and Instruction* 26(2), 115-27.
- Benhardt, E.B. (1987). “The text as a participant in instruction”. *Theory into Practice* 26, 32-37.
- Cassany D., M. Luna & G. Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò. (6ª edición).
- De Castell, S., A. Luke & C. Luke (eds.) (1989). *Language, authority and criticism. Readings on the school textbook*. Londres: The Falmer Press.
- Heller, M. (1995). “Language choice, social institutions, and symbolic domination. *Language and Society* 24(3), 373-405.

- Hornberger, N. (1995). "Ethnography in linguistic perspective: Understanding school processes". *Language and Education* 9(4), 233-48.
- Lemke, J.L. (1989). "Making text talk". *Theory into Practice* 28(2), 136-41.
- Luke, C., S. Castell & A. Luke (1989). *Language authority and criticism: Reading on the school textbook*. Londres: Falmer Press.
- Martin, P. (1997). *Accomplishing lessons bilingually in three primary classrooms in Negara Brunei Darassalam: Insights into the Dwibahasa Programme*. Tesis doctoral, Universidad de Lancaster.
- Martin-Jones, M. (1995). "Code Switching in the classroom: two decades of research". En L. Milroy & P. Muyskens (eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press & European Science Foundation, 90-111.
- Martin-Jones, M. & M. Heller (eds.) (1996). *Education in multilingual settings: discourses, identities and power*. Números monográficos de *Linguistics and Education* 8(1&2).
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M. (1983). "Bilingualism without tears". En M. Clarke & J. Handscombe (eds.), *On TESOL '82. Pacific perspectives on language learning and teaching*. Washington, D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages [TESOL], 35-46.
- Vilar Sánchez, K. (1995). *Lengua y emigración. Estudio sociolingüístico de los procesos diglósicos entre los jóvenes españoles en Alemania*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.