

ANUARIO DE PSICOLOGÍA
Núm. 23 - 1980 (2)

CUESTIONES DE PSICOLINGÜÍSTICA
Y PEDAGOGIA DE LA LENGUA

JEAN-A. RONDAL

Universidad de Lieja

Comunicación presentada en el «Seminario sobre psicolingüística», Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 20-22 de marzo de 1980.

La psicología del lenguaje se ha desarrollado fuertemente durante los últimos 25 años, especialmente bajo el impulso de las nuevas teorías lingüísticas surgidas hacia el final de los años cincuenta y durante los sesenta. Beneficiándose del movimiento de las disciplinas conexas como la sociolingüística o la etnolingüística, han visto la luz o se han consolidado considerablemente durante el mismo período de tiempo.

Aunque todavía distamos mucho de poder proponer un tratamiento formalizado y modelos explicativos comprensivos de las principales cuestiones psicolingüísticas, como son la adquisición del lenguaje por el niño, la comprensión y la producción de los enunciados y de las frases, los progresos realizados son notables.

Se conciben ahora con mayor claridad las complejidades de la lengua en sus diferentes niveles (fonológico, semántico, morfo-sintáctico) y las del lenguaje (presuposición y otras cuestiones de pragmática, influencia de los contextos, etc.). Se aprehende un cierto número de las operaciones implicadas necesariamente en la recepción y la producción lingüística. Se comprende mejor el camino que conduce al niño al dominio de la lengua materna a través de toda una serie de etapas que ocupan, «grosso modo», los diez primeros años de vida: *pre-lenguaje*, expresión y comunicación gestual, pre-conversación, las pre-palabras (entidades no convencionales, de existencia efímera, pero que tienen un sentido más o menos preciso para el niño y para su entorno de iniciados); *los inicios del lenguaje*, a continuación, producciones de una palabra y mayor papel de la entonación, holofrases; *los inicios del lenguaje combinatorio y de la sintaxis* con los enunciados de varias palabras, el lenguaje telegráfico compuesto de secuencias ordenadas con una fuerte saturación semántica; la emergencia hacia los 30-36 meses de una morfo-sintaxis de base que se traduce a nivel de los enunciados por la producción de secuencias de longitud media oscilando entre 4 ó 5 palabras, afirmativas, negativas, interrogativas o imperativas, sin coordinación, subordinación ni indicación temporal, excepto la utilización de algunos adverbios de tiempo («después, luego, mañana», etcétera) y con un mínimo de indicación del género, del número y de empleo de palabras cuya función es esencialmente gramatical, como los artículos, las preposiciones, los adverbios y los auxiliares; generalmente, la comprensión está más adelantada que la producción; y, finalmente, la lenta evolución hacia la competencia lingüística avanzada, con la emergencia progresiva de las clases formales mencionadas, de las operaciones de coordinación y de subordinación, los progresos de las indicaciones espacio-temporales, la liberación del peso del «hic et nunc» en la utilización del lenguaje, el acceso al discurso complejo y a las funciones metalingüísticas.

A pesar de esta interesante situación de hecho, las relaciones entre psicología del lenguaje y pedagogía del lenguaje siguen siendo superficiales. Y sin embargo, la pedagogía del lenguaje tendría que ocupar un lugar primordial en dos sectores, por lo menos: *el estudio y la optimización del proceso de enseñanza*, esencialmente verbal, sin olvidar, no obstante, su aspecto no verbal, y en segundo lugar, *la problemática de la enseñanza de la lengua y la cuestión conexa de la optimización de esta enseñanza*.

Existen dos razones, según nuestra opinión, que justifican esta lamentable carencia de contactos más íntimos entre psicología y pedagogía del lenguaje. Se trata, por una parte, de la profunda y frecuente falta de información de los pedagogos acerca de las cuestiones de psicología del lenguaje. La excusa no puede ser ya, como lo era hace algunos decenios, el hecho de que los conocimientos en psicolingüística son inexistentes o mínimos, de tal manera que se les puede omitir impunemente. Se trata, por otra parte —y esta segunda razón no es ajena a la primera, evidentemente— de la tendencia de numerosos pedagogos a referirse directamente a los trabajos de los lingüistas o a algunas divulgaciones realizadas a partir de los trabajos teóricos de lingüística llevados a cabo por los psicólogos del lenguaje, sin apreciar el abismo enorme que separa normalmente una disciplina formal como la lingüística teórica y la problemática funcional y aplicada de una disciplina como la pedagogía. En ninguna otra parte es tan evidente esta tendencia como en las cuestiones referentes al *aprendizaje de la lengua materna en las escuelas* (cfr. Rondal, 1978, para una discusión detallada de estas cuestiones). Las instrucciones oficiales recientes en materia de enseñanza de la lengua en los países francófonos reflejan la creencia según la cual la lingüística teórica habría descubierto recientemente algunos de los mecanismos de base de la comprensión y de la producción de las frases. Desde este momento, la tarea del pedagogo y del maestro consistiría simplemente en traducir estas aportaciones en términos de programas y de actividades escolares. Por ejemplo, en los nuevos programas y en los textos escolares se opta por la enseñanza de la lengua divulgada en los últimos años, por la estructura binaria de la frase (grupo nominal, grupo verbal) en lugar de la estructura ternaria tradicional (sujeto, verbo, complemento). También se presta mucha atención a las relaciones estructurales entre tipos de frases (declarativas, imperativas, interrogativas, negativas, pasivas y enfáticas) y la manera cómo se pueden formar unas a partir de las otras o a partir de frases núcleo, según las indicaciones de las teorías lingüísticas contemporáneas. Se trata, de hecho, de una creencia mal ubicada. La lingüística es la disciplina cuyo objeto es la descripción de los hechos de la lengua. Con los métodos que utiliza y los datos que maneja, no puede pretender proporcionar ninguna respuesta directa a las cuestiones que se refieren al *funcionamiento lingüístico* propiamente dicho y a los mecanismos psicológicos implicados en dicho funcionamiento. Además, los criterios de validez teórica utilizados en lingüística son relativos a la coherencia y a la elegancia formal de la teoría y no a la cuestión de saber si los modelos teóricos propuestos corresponden a la manera como los individuos que hablan se desarrollan y funcionan lingüísticamente. Aunque las generalizaciones de los

lingüistas no pueden, evidentemente, dejarnos indiferentes, es importante señalar que la lingüística teórica no contiene en sí misma ninguna solución de los problemas del pedagogo y del maestro. No hay ninguna garantía, recogiendo los ejemplos puestos anteriormente, de que las relaciones estructurales establecidas entre los diferentes tipos de frases correspondan al modo como el material lingüístico es almacenado en la memoria y al modo como las frases son realmente construidas y comprendidas por los usuarios de la lengua. Asimismo, no hay ninguna garantía a priori, a un nivel lingüístico, de que el dividir la frase en dos grupos de base más bien que en tres unidades estructurales corresponda mejor a la forma en que la frase es tratada por el cerebro humano.

El interlocutor obligado de la pedagogía del lenguaje es la psicología del lenguaje, y en particular aquella parte de la psicología del lenguaje o psicolingüística del desarrollo que se ocupa de la adquisición del lenguaje y del desarrollo de los conocimientos lingüísticos en el niño y en el adolescente. En efecto, el objeto de esta disciplina es el de explicar cómo el sujeto parlante aprende a comprender y a producir el repertorio de frases de su lengua y organiza sus conocimientos lingüísticos. Por definición, las afirmaciones recogidas por la psicolingüística son utilizables muchas veces en términos de recomendaciones pedagógicas. Uno de los ámbitos en que la aportación de la psicolingüística del desarrollo puede tener la mayor importancia para la enseñanza de la lengua es el de las *secuencias de adquisición* que hay que respetar si se quiere *optimalizar* la eficacia de la enseñanza de la lengua y de la reflexión lingüística que se intenta suscitar en el niño desde el grado medio de la enseñanza primaria en muchos países. Este ámbito concierne la ordenación de las dificultades que normalmente hay que esperar hallar en el aprendizaje de la lengua en razón de las complejidades mismas del sistema que hay que adquirir. Es, pues, del mayor interés para optimalizar la enseñanza, organizar el programa teniendo en cuenta ampliamente las secuencias de adquisición y otras informaciones de este tipo proporcionadas por los estudios de psicolingüística del desarrollo, del mismo modo que conviene tener en cuenta los conocimientos sobre el desarrollo intelectual y lógico-matemático del niño para organizar el programa de los aprendizajes matemáticos en la enseñanza primaria. A modo de ilustración propusimos en otra parte (Rondal, 1978) algunas secuencias de adquisiciones lingüísticas referentes al francés basadas en las investigaciones disponibles y que se refieren a los artículos, los pronombres personales, las preposiciones y los adverbios, la cópula y los auxiliares, las flexiones verbales que indican el tiempo del verbo, la indicación sintáctica de las modalidades del discurso (tipos de frases), y la parataxia y la hipotaxia (coordinación y subordinación). Esta información es decisiva para la programación de las actividades de lenguaje en la escuela maternal. Si se observa, por ejemplo, que la aparición en el lenguaje espontáneo del niño de los pronombres llamados de diálogo («yo, tú», etc.) precede regularmente a la de los pronombres de tercera persona («él, ella, ellos», etc.), sería indicado por parte del educador no empezar a centrarse en los segundos antes de haber dominado bien los primeros. Asimismo, si la comprensión y la producción de los circunstanciales de tiempo no está asegurada antes de los 6 ó 7

años y sigue de todas maneras la comprensión y la producción de otros tipos de circunstancias como las de causa, de consecuencia, de finalidad, y las hipotéticas, es eminentemente deseable que las actividades de lenguaje y los programas escolares lo tengan ampliamente en cuenta.

El estado de adelanto de la psicolingüística del desarrollo por lo que se refiere al niño en edad escolar primaria es mínimo. Sin embargo, existe ya un cierto número de informaciones disponibles y utilizables a nivel de la programación de los aprendizajes escolares en la escuela primaria en materia de lengua. Se refieren, por ejemplo, al problema complejo de la indicación del tiempo en francés y, por tanto, a la enseñanza de las conjunciones, un problema tradicionalmente delicado en pedagogía de la lengua (por ejemplo, Bronckart, 1976; Vandenplas-Holper, 1971). Los trabajos actuales en el sector particularmente activo de la metalingüística (por ejemplo, Sinclair, Jarvella y Levelt, 1978), prometen también una profunda renovación de la problemática de la enseñanza de la gramática y del análisis gramatical en la escuela primaria, al proporcionar numerosas informaciones sobre el desarrollo de los conocimientos lingüísticos y sobre las capacidades de reflexión lingüística de los niños.

Es necesario y deseable que los contactos entre psicología y pedagogía del lenguaje sean reforzados con la finalidad, especialmente, de orientar la enseñanza de la lengua en una verdadera perspectiva funcional y proporcionar así a los responsables de los programas y a los maestros el marco de referencia teórico y experimental que la lingüística no puede proporcionarles.

Hay un segundo campo que constituye un «interface» casi obligado entre la psicología del lenguaje y la pedagogía, es el del *contexto de lenguaje de la educación y del estudio del proceso de enseñanza mismo, con la cuestión, en perspectiva, de la optimalización de las prácticas educativas escolares.*

El proceso mismo de la enseñanza es, se quiera o no, esencialmente verbal, sin olvidar, no obstante, el telón de fondo no verbal. Es sorprendente comprobar hasta qué punto este proceso sigue siendo poco estudiado, cuando tendría que estar, según nuestra opinión, en el centro de las preocupaciones de investigación en pedagogía. Se trata, es verdad, de un proceso de una gran complejidad y que comporta numerosos componentes, de los que se pueden distinguir los siguientes:

— *los contenidos programáticos* (aquellos de los que se ocupan los programas escolares en sentido estricto).

— *los valores y los significados socio-culturales* transmitidos por los programas, las actividades escolares, y por la misma institución escolar (en el sentido de Baudelot y Estabiet, 1971).

— *el contexto no-verbal y para-verbal* de las interacciones verbales en clase.

— *los aspectos formales de las interacciones verbales* en clase en los diferentes puntos de vista lingüísticos y psicolingüísticos (comprensión y producción verbal; nivel fonológico, de léxico, semántico estructural, y morfo-sintáctica).

— *los aspectos técnicos de las interacciones verbales* especialmente en el maestro; en el campo verbal, se trata de las técnicas de presentación de las mate-

rias y de las actividades de clase (organización del diálogo maestro-clase, preguntas y respuestas, reservas de turno, reacciones ante las respuestas y las preguntas de los alumnos, evaluación de las respuestas y de las aportaciones de los alumnos (refuerzos verbales y no-verbales), corrección directa e indirecta de las respuestas de los alumnos, etc.). Se desemboca aquí en un análisis de la *trama secuencial misma de la lección*, a través de la sucesión de las intervenciones del maestro y de los alumnos y los efectos de las distintas intervenciones sobre los compañeros en la interacción.

Los programas escolares constituyen, pues, un primer aspecto, y no los trataremos en la medida en que este aspecto se refiere, a las preocupaciones de la pedagogía propiamente dicha. *En cuanto al segundo punto*, un cierto número de escritos de naturaleza socio-pedagógica han sido publicados acerca de esta cuestión durante los últimos años (cfr. por ejemplo, Beaudelot y Establet, 1971; Bourdieu y Passeron, 1965). Estos escritos son de naturaleza ideológica y convendría que se realizaran paralelamente al análisis sistemático de los valores y más generalmente de los significados socio-culturales transmitidos implícitamente y explícitamente por la escuela y los sistemas escolares en general. De un modo especial, convendría sustantivar las afirmaciones según las cuales las experiencias previas de los individuos provenientes de las clases sociales poco favorecidas serían sistemáticamente desvalorizadas y alienadas por la escuela en provecho de los valores y de los modos de ser y de pensar característicos de la clase burguesa.

El contexto no-verbal y para-verbal de las interacciones verbales ha sido objeto, desde hace algunos años, de trabajos sistemáticos de observación, de descripción y de clasificación (cfr. por ejemplo, De Landsheere y Delchambre, 1980), trabajos que reflejan el interés creciente en psicolingüística por los sistemas no-verbales de comunicación y por el contexto para-verbal de la comunicación.

Nosotros nos interesamos especialmente por los dos últimos aspectos mencionados de las interacciones verbales en clase: *los aspectos formales* de estas interacciones y *su trama secuencial*. Se pueden estudiar estas cuestiones y la totalidad del proceso de enseñanza de una manera comparativa y preguntarse especialmente por la naturaleza y el nivel de la lengua que es a la vez objeto y vehículo de la enseñanza. ¿Conviene enseñar y favorecer sobre todo una lengua «académica», formal y burguesa o hay que partir y, eventualmente, atenerse a la lengua «real» de comunicación de los medios de donde provienen los niños que frecuentan la escuela? Se trata de un problema muy complejo cuyo análisis e incidencias varían considerablemente según los países, las culturas, el grado de centralización económica y cultural, la voluntad política de uniformización de los gobiernos, etc. A esta pregunta, los países francófonos occidentales responden en sus recientes directivas oficiales (cfr. Rondal, 1978) afirmando que hay que partir de la lengua vernácula. Pero, ¿qué sucede de hecho y en la realidad escolar diaria? Se dispone de pocos datos para poder contestar con confianza a esta pregunta. La tarea consiste, pues, en describir qué sucede en las clases desde el punto de vista considerado antes de pasar eventualmente al nivel de la prescripción.

Otro problema-clave, en una perspectiva comparativa, es el de *las diferencias según la clase social a la que pertenecen los niños*. Es sabido que el lenguaje de los niños difiere notablemente según que provengan de ambientes burgueses o de ambientes obreros. La literatura reciente documenta ampliamente estas diferencias (cfr. Rondal, 1978; Esperet, 1979; en cuanto a revistas de esta literatura). Una cuestión pertinente es la de saber si los niños provenientes de ambientes obreros —de los que se sabe, además, que presentan una mayor frecuencia de fracasos escolares desde el primer año de primaria (Rondal, 1978)— no son las víctimas, por así decir, de algunos problemas de comunicación en la clase. Se podría imaginar, por ejemplo, que algunos de estos niños —y sobre todo los menos dotados de entre ellos— experimentan, teniendo en cuenta sus registros lingüísticos limitados, dificultades en comprender el lenguaje del maestro. Se trata de una pregunta a la cual podemos responder empíricamente. Hemos iniciado recientemente una serie de estudios destinados a verificar esta hipótesis. Estos estudios no están terminados, excepto en su primera parte. La primera parte del estudio se refiere a dos clases, una maternal, la otra de primer año de primaria, en una escuela de Quebec, Canadá. La escuela comprende una amplia mayoría de niños provenientes de ambientes sociales desfavorecidos. Está situada en un barrio popular de Quebec.

Alrededor de 5 horas de intercambios verbales entre maestros y niños han sido registradas en cintas magnéticas, durante una semana en cada una de las clases. Los registros han sido transcritos «*verbatim*» y analizados por medio de diversos parámetros lingüísticos. Cubren diversas actividades de clase reagrupadas en tres categorías en cada clase. Son las actividades de «puesta a punto» (llamadas, revisión, higiene), las actividades de cálculo, y las actividades gráficas y de expresión plástica, en la clase maternal; y la catequesis, la expresión fonética, y las actividades de lectura y de escritura en primer año de primaria.

Estos corpus han sido analizados de forma de poder extraer un *perfil multidimensional* del lenguaje de la maestra. Las Tablas 1 y 2 recogen lo esencial de los datos acerca de los aspectos morfo-sintácticos del lenguaje de las maestras en las clases maternal y de primer año, respectivamente.

Algunas explicaciones acerca de las Tablas. La longitud media de producción verbal (LMPV) se obtiene dividiendo el número total de palabras en el corpus por el número de enunciados. Un enunciado está constituido por la secuencia de palabras comprendida entre dos pausas. Una frase tiene que estar compuesta mínimamente de un sintagma nominal sujeto y de un sintagma verbal. De ello se sigue que el conjunto de las frases es un sub-conjunto del conjunto de los enunciados. Las preguntas sí-no son aquéllas a las cuales se puede contestar con sí o con no. Esta categoría comprende las preguntas introducidas por «Acaso es», las preguntas producidas por medio de la entonación; por ejemplo, «¿Has terminado?». Las Q preguntas son las introducidas por medio de un pronombre; de un adjetivo, o de un adverbio interrogativo (por ejemplo, «Quién, Cuál, Cuándo, por qué, etc.»).

Examinando las Tablas 1 y 2, se observan numerosos puntos comunes entre

TABLA I

PERFIL MORFO-SINTÁCTICO DEL LENGUAJE DE LA MAESTRA EN
CLASES DE MATERNAL.

N.B. Los valores indicados lo son en porcentajes.

Actividades de clase

Parámetros lingüísticos	1. Puesta a punto	2. Cálculo	3. Expresión gráfica y plástica
1. <i>LMPV</i> (Extensión media de las producciones verbales en n.º de palabras)	8.40	5.54	9.63
2. <i>Enunciados sin verbos</i>	24	20	20
3. <i>Tipos sintácticos de frases:</i>			
-- Declarativas afirm.	30	37	28
-- Declarativas neg.	9	2	6
-- Imperativas afirm.	14	20	42
-- Imperativas neg.	0	1	0
-- Interrogativas:			
Sí/No afirm.	33	22	18
Sí/No negativas	2	0	0
Q. Preg. afirm.	12	20	6
Q. Preg. negativas	0	0	0
4. <i>Complejidad sintáctica:</i>			
-- Enunciados simples	74	76	89
-- Frases complejas:			
Coordinadas	7	7	4
Subordinadas	18	18	7
5. <i>Voces:</i>			
-- Activas	98	100	99
-- Pasivas	2	0	1
6. <i>Tiempo del verbo:</i>			
-- Presente	88	87	85
-- Otro	13	13	14
7. <i>Modos:</i>			
-- Indicativo	72	64	55
-- Condicional	2	0	0
-- Subjuntivo	1	1	0
-- Infinitivo	18	17	20
-- Imperativo	7	16	26

TABLA 2

PERFIL MORFO-SINTÁCTICO DEL LENGUAJE DE LA MAESTRA EN
CLASE DE PRIMER AÑO.

N.B. Los valores indicados lo son en porcentajes.

Parámetros lingüísticos	<i>Actividades de clase</i>		
	1. Catequesis	2. Expresión poética	3. Actividades de lectura y escritura
1. <i>LMPV</i>	11.71	9.41	7.39
2. <i>Enunciados sin verbos</i>	15	22	20
3. <i>Tipos sintácticos de frases:</i>			
— Declarativas afirm.	83	58	50
— Declarativas neg.	10	6	10
— Imperativas afirm.	4	6	8
— Imperativas neg.	0	0	1
— Interrogativas:			
Sí/No afirm.	4	18	20
Sí/No negativas	0	0	1
Q. Preg. afirm.	0	11	11
Q. Preg. negativas	0	0	0
4. <i>Complejidad sintáctica:</i>			
— Enunciados simples	65	72	77
— Frases complejas:			
Coordinadas	8	8	8
Subordinadas	27	20	15
5. <i>Voces:</i>			
— Activas	96	100	99
— Pasivas	4	0	1
6. <i>Tiempo del verbo:</i>			
— Presente	77	87	80
— Otro	24	12	19
7. <i>Modos:</i>			
— Indicativo	63	79	70
— Condicional	13	2	5
— Subjuntivo	5	2	3
— Infinitivo	15	11	15
— Imperativo	5	6	8

los dos perfiles del lenguaje. La proporción de enunciados sin verbo es de alrededor de un 20 % en ambos casos. El lenguaje está compuesto, mayoritariamente, por frases declarativas afirmativas y por preguntas Sí-No y preguntas afirmativas. Hay relativamente pocas frases negativas. Los enunciados simples dominan ampliamente. Las construcciones están hechas, sobre todo, en voz activa, modo indicativo y en tiempo presente. Las diferencias entre ambos perfiles se refieren sobre todo a la longitud media de las producciones verbales, más elevada en el primer año y a las proporciones de frases declarativas e interrogativas, respectivamente más elevadas y menos elevadas en el lenguaje de la maestra de primer año que en el lenguaje de la maestra de la clase maternal. Los perfiles difieren también en las dos clases según la naturaleza de la actividad escolar y por consiguiente el contexto extralingüístico de los intercambios entre la maestra y los niños. Desde este punto de vista, los mejores indicadores son LMPV y los porcentajes de imperativas, en la maternal, y LMPV y los porcentajes de declarativas y de interrogativas, en primer año.

Basándonos en la información disponible acerca de los aspectos de léxico y sintácticos del lenguaje de las maestras, se ha constituido para cada clase un test de comprensión de vocabulario y de estructuras sintácticas que ha sido administrado tres meses después de los registros efectuados en las clases. Se ha procedido de la forma siguiente en la construcción de los tests. Para el test de vocabulario, se han extraído de los corpus de lenguaje los términos (sustantivos, verbos, adjetivos y preposiciones) utilizados con más frecuencia por cada maestra y que se podían representar en forma de imagen (un total de 58 términos en maternal y de 53 términos en el primer año). Se ha comprobado la comprensión de estos términos según el procedimiento siguiente: se le presenta al niño una tabla con varios dibujos entre los cuales está el que corresponde al ítem experimentado. Se pronuncia este ítem en voz alta diciéndole al niño que designe el dibujo correcto. Para el test de comprensión morfo-sintáctica, se han extraído de los corpus de lenguaje las estructuras morfo-sintácticas utilizadas con mayor frecuencia por cada maestra. Estos elementos estructurales han sido incorporados a continuación en frases construidas a partir de un vocabulario juzgado accesible para el niño y tomando, en la medida de lo posible, el lenguaje de las maestras. A continuación se ha comprobado la comprensión de los elementos sintácticos incorporados de este modo en frases según la técnica siguiente: se le presentan al niño varios dibujos para cada ítem que se comprueba diciéndole que designe el dibujo que mejor corresponde a la interpretación de la frase dada. Los dibujos «distractores» constituyen alternativas plausibles y solamente un análisis de la estructura morfo-sintáctica propuesta en la frase permite escoger el dibujo «bueno». De este modo, se han comprobado unas cuarenta frases que contenían diversas estructuras morfo-sintácticas de entre las más utilizadas por las maestras.

Las Tablas 3 y 4 recogen los resultados de los tests de comprensión para la clase maternal y para la de primer año, respectivamente.

No parece que exista un problema notable de comprensión entre las maes-

TABLA 3

RESULTADOS DE LOS TESTS DE COMPRESIÓN EN
CLASE MATERNAL

N.B. Los valores indicados lo son en porcentajes de errores
(número de alumnos en la clase: 20)

<i>Test de vocabulario</i>				<i>Test morfo-sintáctico</i>	
Items	Compr.	Items	Compr.	Estructura	Comprensión (%)
lápiz	0	en (el aire)	5	1. <i>Act. Decl. Afir. Ind. Pres.</i>	10
mano	0	después	40	(ej.: la niña duerme)	
color	25	en	0	2. <i>Act. Decl. Afir. Ind. Fut. inm.</i>	20
cartón	5	sobre	10	(ej.: el niño va a dormir)	
cantar	0	con	5	3. <i>Act. Decl. Afir. Ind. Fut. s.</i>	15
camión	0	por	10	(ej.: el niño hará recados)	
cuadrado	10	para	0	4. <i>Act. Decl. Neg. Ind. Pres.</i>	15
hoja (de papel)	45	esperar	25	(ej.: el niño no bebe su zumo)	
mes	10	escribir	0	5. <i>Act. Decl. Neg. Ind. Fut. inm.</i>	10
mañana	5	dar	5	(ej.: el niño no irá a dormir)	
al lado (junto)	20	ir	5	6. <i>Act. Int. Afir. Ind. Pres.</i>	
escuela	0	escuchar	25	(a) <i>Preg. sí/no</i> introducidas por:	
niña	0	decir	10	— Acaso	8
fruta	0	adelantar	10	— Qué es lo que	15
Navidad	5	contar	15	(b) <i>Q. Preg.</i> introducidas por:	
niño	0	abrir	0	— Cuánto	27
dedo	0	faltar	20	— Dónde	5
fiesta	0	poner	10	— Por qué	5
mamá	0	pensar	10	— Cómo	10
	60	tocar	0	— Cuát	3
día	20	levantarse	0	7. <i>Act. Int. Afir. Ind. Fut. inm.</i>	
semana	0	guardar	30	— <i>Q. Preg.</i> introducida por «dónde».	5
rectángulo	10	cerrar	0	8. <i>Act. Int. Afir. Ind. Fut. s.</i>	
caja	30	dejar	0	— <i>Q. Preg.</i> introducida por «dónde».	15
uña	5	irraer	10	9. <i>Act. Int. Afir. Inf. Pres.</i>	
triángulo	5	vestirse	5	— introducida por «cómo»	10
círculo	0				
cosa	25				
grande	0				
solo	0				
buena	5				
mala	5				

Nota 1. A diferencia del test de vocabulario, en el texto morfosintáctico hemos presentado varios ítems por estructura comprobada (en total 38 ítems). Por tanto, los porcentajes dados son porcentajes medios para la clase por categoría estructural experimentada.

TABLA 4

RESULTADOS DE LOS TESTS DE COMPRESIÓN EN:
CLASE DE PRIMER AÑO

N.B. Los valores indicados lo son en porcentaje de errores
(número de alumnos en la clase: 21)

<i>Test de vocabulario</i>				<i>Test morfo-sintáctico</i>	
Items	Compr.	Items	Compr.	Estructura	Comprensión (1)
escrito	0	servilleta	0	1. <i>Act. Decl. Afir. Ind. Pres.</i>	3
iluminado	33	polluelo	0	2. <i>Act. Decl. Afir. Ind. Fut. inm.</i>	15
contento	14	mundo	43	3. <i>Act. Decl. Afir. Ind. Fut. s.</i>	15
semejante	0	oración	0	4. <i>Act. Decl. Afir. Ind. Pret. perf.</i>	25
alegre	0	tierra	0	(ej.: el niño ha apagado las velas)	
fuerte	0	mano	0	5. <i>Act. Decl. Neg. Ind. Pres.</i>	3
redondo	10	papel	0	6. <i>Act. Decl. Neg. Ind. Fut. inm.</i>	15
bella (escritura)	0	gallina	0	7. <i>Act. Int. Afir. Ind. Pres.</i>	
mirar	10	Navidad	0	(a) <i>Preg. sí/no</i> introducidas por:	
pequeño	0	al lado (junto)	29	— Acaso	10
vuelto	10	mañana	0	— Qué es lo que	15
escribir	0	cuaderno	0	(b) <i>Q. Preg.</i> introducidas por:	
hablar	0	señor	0	— Cuánto	25
pensar	0	año	10	— Dónde	3
levantar	0	amigos	0	— Por qué	3
coger	0	clase	0	— Cómo	15
esperar	14	línea	0	—Cuál	3
ir	0	pelota	0	8. <i>Act. Decl. Afir. Cond. Pres.</i>	14
pedir	0	cabeza	0	(ej.: Si el niño cayera, lloraría)	
dar	0			9. <i>Act. Int. Afir. Cond. Pres.</i>	10
escuchar	0			10. <i>Act. Decl. Afir. Subj. Pres.</i>	8
delante	0			(ej.: Es preciso que haga buen tiempo para pasearse)	
amar	0			11. <i>Pas. Decl. Afir. Ind. Pres.</i>	
en casa de	10			(a) <i>No-reversibles</i> (ej.: El carretón es tirado por el niño)	10
hacia	0			(b) <i>Reversibles</i> (ej.: el niño pequeño es empujado por el niño mayor)	30
debajo	5				
para	0				
en	0				
sobre	14				
con	0				
por	5				
lápiz	0				
niño	0				

Nota 1. A diferencia del test de vocabulario, en el test morfosintáctico hemos presentado varios ítems por estructura comprobada (en total 39 ítems). Por lo tanto, los porcentajes dados son porcentajes medios para la clase por categoría estructural experimentada.

tras y los niños procedentes de ambientes desfavorecidos en las dos clases estudiadas.

Los *términos lexicales* más frecuentes en el lenguaje de las maestras son, en general, muy bien comprendidos por los niños de los dos niveles escolares. Los porcentajes medios generales de errores en el test lexical son inferiores al 10 % (9,22 % en la maternal y 4,09 % en primer año). En ambas clases las palabras relativamente bien comprendidas son las preposiciones espaciales (por ejemplo, «sobre», «junto», «a la izquierda») y temporales («después») y algunas palabras más abstractas (por ejemplo «el mundo»). Se sabe, por otra parte (por ejemplo, Rondal 1978), que el desarrollo de la comprensión de algunas preposiciones espaciales y temporales es relativamente lento y no terminado aún hacia los 6 y 7 años.

La comprensión de las estructuras morfosintácticas comprobadas es también muy buena en ambas clases. Los porcentajes medios generales de errores son ligeramente superiores al 10 % (11,5 % en maternal y 1,3 % en primer año). Entre las estructuras relativamente menos bien comprendidas en ambas clases figuran las preguntas introducidas por el adverbio de cantidad «cuánto», el pretérito perfecto, y las frases pasivas reversibles. Sin embargo, los porcentajes de errores en cuanto a estas estructuras siguen moderados y su frecuencia en el lenguaje de las maestras es bajo (cfr. Tablas 1 y 2).

No parece existir ningún problema particular en la comprensión del lenguaje del maestro en lo que concierne los aspectos formales más importantes de este lenguaje, en el compartimento de los niños de ambientes desfavorecidos que han participado en las actividades escolares de las dos clases estudiadas. Sin embargo, se observará que hemos limitado nuestra investigación a unas pocas horas de intercambios verbales en el marco de la clase. Por tanto, no podemos pretender sin más información que los datos obtenidos son representativos de las actividades de lenguaje de las dos clases en general y según la dimensión del tiempo. Otra limitación del estudio se refiere al hecho de que hemos limitado nuestros experimentos de comprensión sintáctica a *frases simples* (sin coordinación ni subordinación, excepto en el caso de los modos subjuntivo y condicional, en primer año) y de *extensión media* (el LMPV de los items de comprensión morfosintáctica es, respectivamente, de 6,44 y de 6,79 en las clases maternal y de primer año, es decir, algo inferior a los LMPV de los maestros en las diversas actividades escolares (cfr. Tablas 1 y 2). Sin embargo, la frecuencia de las frases complejas (coordinadas y subordinadas) en el lenguaje de las muestras no excede al 30 % en los mejores casos.

La segunda parte del estudio está todavía en curso y consiste en efectuar la misma investigación en una escuela de la ciudad de Quebec frecuentada en una gran mayoría por niños provenientes de clases favorecidas. Es importante comprobar, en efecto, si *el nivel de lengua* —cualquiera que sea la comprensión de los niños— de la clase, y especialmente el lenguaje de la maestra dirigido a los niños, es comparable en las escuelas contrastadas según el medio social de origen de los niños.

Nos interesamos igualmente por *la trama secuencial de los intercambios verbales en las clases*. ¿De qué modo las intervenciones verbales del maestro y de los niños se suceden para constituir el desarrollo temporal de la lección? ¿Cómo y por qué «se descuelgan» en ciertos momentos? ¿Cuál es la dialéctica entre seguir y descolgarse? Estas son algunas de las preguntas a las cuales intentan responder una serie de investigaciones en curso en diferentes lugares de Francia y en Lieja, en el marco de los trabajos del C.I.E.L.E. (Centre Interuniversitaire d'Etude du Langage de l'Enfant), grupo de investigación que se reúne regularmente en Burdeos.

RESUMEN

La psicología del lenguaje ha experimentado un desarrollo considerable a lo largo de los últimos 25 años, arrastrando consigo a otras disciplinas afines, tales como la sociología y la etnología del lenguaje. Aunque todavía no sea posible proponer un tratamiento formalizado de las principales cuestiones de psicolingüística (como la adquisición del lenguaje por parte del niño, la comprensión y la producción lingüística del adulto, el bilingüismo, etc.), los progresos realizados son notables (especialmente por lo que respecta a la lengua inglesa), tanto a nivel de la recogida de datos como de la conceptualización.

Pese a este estado de cosas, las relaciones entre la psicología del lenguaje y la pedagogía del lenguaje siguen siendo relativamente superficiales. Ello obedece fundamentalmente a dos razones: por una parte, la escasa información que los educadores poseen acerca de las cuestiones de psicología del lenguaje, y por otra parte, su tendencia a referirse directamente —prescindiendo de los psicólogos del lenguaje— a los trabajos de los lingüistas sin tener en cuenta el abismo que normalmente separa una disciplina formal como la lingüística de la problemática de una disciplina aplicada como es la pedagogía.

El estudio se centra en el problema de las relaciones existentes entre psicología del lenguaje, lingüística y pedagogía del lenguaje, con referencia a una serie de aspectos tales como el aprovechamiento máximo de la enseñanza de la lengua, los niveles de comunicación entre los estamentos docente y discente, el carácter y el nivel de la lengua enseñada, así como las diferencias en la comprensión lingüística, la expresión lingüística, y el desarrollo escolar según la clase social a la que se pertenece.

RÉSUMÉ

La psychologie du langage s'est largement développée dans les 25 dernières années entraînant avec elle des disciplines connexes comme la sociologie et l'ethnologie du langage. Bien qu'on soit encore loin de pouvoir proposer un traitement formalisé des principales questions de psycholinguistique (comme l'acquisition du langage par l'enfant, la compréhension et la production linguistique de

l'adulte, la bilinguisme, etc.), les progrès accomplis sont notables (particulièrement en ce que concerne la langue anglaise) tant sur le plan de la collecte des données que sur celui de la conceptualisation.

Malgré cet état de fait, les relations entre psychologie du langage et pédagogie du langage restent relativement superficielles. Il y a à cela essentiellement deux raisons; d'une part, le manque d'information des pédagogues sur les questions de psychologie du langage et, d'autre part, et corrélativement, leur tendance à se rapporter directement et par dessus la tête des psychologues du langage, pour ainsi dire, aux travaux des linguistes sans appréciation du fossé qui sépare normalement une discipline formelle comme la linguistique et la problématique d'une discipline appliquée comme la pédagogie.

La présentation se centre sur le problème des relations entre psychologie du langage, linguistique, et pédagogie du langage avec référence à une série de questions comme celles de l'optimalisation de l'enseignement de la langue, des niveaux de communication entre enseignants et enseignés, de la nature et du niveau de langue enseignée, et des différences dans la compréhension linguistique, l'expression linguistique, et le développement scolaire selon la classe sociale d'appartenance.

SUMMARY

The psychology of language has undergone an important development over the last 25 years involving at the same time other related disciplines like sociology and ethnology of language. Although it is not yet possible to propose a formalized treatment regarding the main questions of psycholinguistics (such as the acquisition of language by the child, the comprehension and the linguistic production of the adult, bilingualism, etc.), the progress accomplished so far is considerable (especially concerning the English language), both in the field of the collection of data and in conceptualization.

In spite of this situation, the relationship between psychology of language and pedagogy of language remains relatively superficial. There are essentially two reasons for this: on the one hand, the lack of information of the educators concerning the problems of the psychology of language and, on the other hand, their tendency to refer themselves directly —by-passing psychologists of language, so to say— to the works of the linguists paying no heed to the abyss which normally separates a formal discipline like linguistics from the problems of an applied discipline like pedagogy.

The present study centres on the problem of the relationships between psychology of language, linguistics, and pedagogy of language, taking into account a series of questions like the best use of the teaching of language, the levels of communication between teachers and pupils, the nature and the level of the taught language, and the differences in the linguistic comprehension, the linguistic expression, and the learning achievements according to the social class of origin.

BIBLIOGRAFÍA

- BEAUDELOT, C. & ESTABLET, R.: *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C.: *Rapport pédagogique et communication*. Paris: Mouton, 1965.
- BRONCKART, J. P.: Perspective de recherche dédolingüistique. In *Rapport du 1er. Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education*. Genève, 1976, pp. 52-71.
- DE LANDSHEERE, G. & DELCHAMBRE, A.: *Comment les maîtres enseignent: les comportements non-verbaux*. Bruxelles: Labor, 1980.
- ESPERET, E.: *Langage et origine sociale des élèves*. Berne: Peter Lang, 1979.
- RONDAL, J. A.: *Langage et éducation*. Bruxelles: Mardaga, 1978.
- SINCLAIR, A., JARVELLA, R., LEVELT, W. J.: *The child's conception of language*. Heidelberg: Springer-Verlag, 1978.
- VANDENPLAS-HOLPER, C.: Etude de la compréhension des relations temporelles de simultanéité et de succession dans un énoncé. *Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education*, 1971, 6, 48-60.

