

COMPETENCIA DISCURSIVA Y DIVERSIDAD CULTURAL: RELACIONES ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA

Isabel García Parejo¹

RESUMEN

En este artículo se comparan las formas de narraciones orales y escritas provocadas a partir de unas actividades denominadas “cuéntame lo que ves” y “cuéntame qué hiciste”, respectivamente, que tienen lugar dentro de unas clases de apoyo de español como segunda lengua en un centro de educación de personas adultas. Usando un estímulo visual, esto es, una historia representada en tres viñetas y apelando a la experiencia personal de los informantes, evaluamos la producción verbal y escrita de tres alumnos inmigrantes de edades comprendidas entre los 16 y los 19 años de edad procedentes de Marruecos, China y Liberia. Cada uno de ellos con diferente tiempo de residencia en España y con diferente trayectoria personal de su experiencia migratoria y académica.

Tras presentar las tareas a los alumnos, se dejó que se manifestaran libremente sin interrupciones, se grabaron y transcribieron las producciones, así como las redacciones realizadas siguiendo un protocolo elaborado para tal efecto en el que se recogen los elementos clave de la narración (marco, inicio, problema que se plantea, desarrollo, desenlace), se analizaron los mecanismos lingüísticos y la discusión de los datos.

Aunque se pudiera pensar que las diferencias entre las producciones orales y escritas tienen que ver con el nivel de competencia lingüística y discursivo-textual de cada uno de ellos; el análisis de la estructura y mecanismos lingüísticos empleados apunta hacia variables como su experiencia personal y de cómo resuelva el conflicto, si lo hay, entre su experiencia académica y su experiencia sociocultural en lo que a la construcción de su alfabetización y a la relación entre la lengua oral y escrita se refiere.

Palabras clave: alfabetización, análisis del discurso, competencia discursiva enseñanza/aprendizaje del español segunda lengua, escritura, inmigrantes, lengua y cultura, narración, oral.

ABSTRACT

In this paper we aim to compare oral and written texts resulting from two different activities titled, respectively, “Cuéntame lo que ves” (=Tell me what you see) and “Cuéntame lo que hiciste” (=Tell me what you did), which took place at an Adult Basic Education Centre (Madrid). Based on a visual stimulus, which consisted of a story sketched on 3 vignettes, and on the personal experience of the subjects, we assess the spoken and written discourse of 3 migrant students from Morocco, China and Liberia, aged 16-19, and who differed as to the time spent in Spain and to their migratory and academic experience.

The 3 vignettes were presented to the subjects, who were allowed to speak and write about them freely and without interruptions. Their oral narratives were recorded and, together with the written texts, transcribed in accordance with a protocol that included the key elements of story telling, namely, the frame, the beginning, the unfolding of the plot and the ending, before we could do some research about the linguistic mechanisms involved and discuss the data.

Although one may think that the differences in the structure of the narratives of the subjects have to do with their linguistic and textual-discursive competence, the analysis of their content and of the linguistic mechanisms in use hints at variables such as the individual experience of the subjects and the way each of them deal with the conflict which may eventually arise between their academic and their socio-

¹ Isabel García Parejo. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

cultural experience with respect to the relationship of spoken and written language, and, more generally, to the construction of literacy.

Key words: discourse analysis, discursive competence, immigrants, language and culture, literacy, narratives, orality, teaching/learning of Spanish as a L2.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como segunda lengua en la escuela multicultural es objeto de debate desde diferentes perspectivas, debido al fenómeno de la inmigración que vive España desde hace varios años¹. Muchos de estos estudios recogen la idea de que el conocimiento de la lengua exige un conocimiento general (la competencia comunicativa) que nos permite interactuar con los otros de manera adecuada en cualquier contexto de situación y, en ese sentido, se ha dado especial relevancia al código oral sobre el escrito, aún reconociendo que uno de los contextos fundamentales de actuación, el escolar, exige el conocimiento de una competencia comunicativa en la escritura. Esta habilidad o destreza en lectoescritura, esto es, la capacidad de comprender y producir infinitos mensajes escritos adecuados a la intención y al contexto, es a lo que asociamos alguna definición más general de “alfabetización” o el calificativo de “alfabetizado” en una lengua.

Sin embargo, si observamos las prácticas educativas, tanto las que se refieren a la enseñanza del español como a la de las otras áreas de conocimiento, podremos observar que existe una desproporción entre las prácticas orales y las escritas (a favor de estas últimas) y una forma de didáctica de la lengua oral que privilegia patrones de la lengua escrita a la hora de trabajar la lengua hablada en el aula (cf. Tannen 1982). Aprender una lengua supone tener un conocimiento lingüístico y discursivo textual de la misma. El primero nos acerca a la gramática y el lexicón de dicha lengua, el segundo nos exige un control sobre las convenciones del discurso desde el punto de vista lingüístico y social. Pero en el caso del código escrito es más complejo, porque supone, además, manejar nuevas relaciones entre emisor y receptor, nuevas convenciones, nuevos procesos cognitivos al relacionar elementos lingüísticos sonoros con sus variantes visuales. Y si a esto añadimos la variable “segunda lengua”, el proceso de alfabetización es mucho más complejo. Estar alfabetizado significa una cosa, estar alfabetizado en una lengua y en una cultura particular significa otra, porque tiene relación con el concepto de identidad personal. Así, por ejemplo, puede ocurrir que alguien alfabetizado en una lengua considerada de bajo prestigio o asociada a una etnia por poseer un alfabeto particular, pueda tener el estatus de analfabeto o provocar hacia sí ciertos prejuicios racistas. (cf. Saxena 1993).

Pero además, si sus estrategias o marcos de referencia para relacionarse con los textos escritos son diferentes a las de la comunidad escolar en la que se va a integrar, pueden sucederse los malentendidos culturales y los retrasos en el proceso de (bi)alfabetización (cf. García Parejo 2003).

En este trabajo, parte de un proyecto de investigación más amplio², vamos a presentar unas formas particulares de narraciones orales y escritas provocadas a partir de dos actividades denominadas “cuéntame lo que ves” y “cuéntame qué hiciste”, que tienen lugar dentro de un aula de apoyo de español, como segunda lengua, en un centro de educación de personas adultas que acogía, además, un programa de Garantía Social para jóvenes. Usando un estímulo visual en el primer caso, esto es, una historia representada en tres viñetas y recurriendo a la experiencia vivida por los sujetos en el segundo caso, evaluamos la producción verbal y/o escrita de tres alumnos inmigrantes de entre 16 y 19 años de edad procedentes de Marruecos, China y Liberia, cada uno de ellos con diferente tiempo de residencia en España y con diferente trayectoria personal de su experiencia migratoria y académica.

Este tipo de estudio, todavía incipiente en el área de la lingüística aplicada y la didáctica del español como segunda lengua, contribuye a presentar aspectos relacionados con las diferencias lingüísticas y socioculturales, manifiestas en las producciones de diferentes tipos de textos orales y escritos en un contexto multicultural. En la medida en que el contexto analizado es un contexto escolar, el

estudio también contribuye a reflexionar sobre las prácticas de los docentes, referido al desarrollo de la competencia discursivo-textual en un aula multicultural.

Enmarcamos, así, nuestro trabajo en la dimensión psicosocial del lenguaje que ha caracterizado trabajos como los de Tannen (1980) y Michaels y Collins (1984). La primera señala que los modos de hablar sobre los acontecimientos están culturalmente determinados y son convencionales, y que el uso de tales convenciones por parte de un hablante contribuye a crear una impresión negativa o positiva sobre él. Los segundos apuntan que las diferencias en el estilo discursivo tienen efectos en la interacción profesor-alumno y en la colaboración y sincronía que se produzca en el funcionamiento del aula. Nos proponemos validar estas hipótesis a partir del análisis de las narraciones escritas y orales realizadas por jóvenes inmigrantes con vistas a analizar las implicaciones que pueda tener la relación práctica educativa-competencia discursiva. Repasamos, en un primer apartado, las características de los estudios relacionados con la alfabetización como competencia discursiva hasta llegar a los estudios de análisis del discurso narrativo como manifestación de la identidad social e individual; continuamos con el estudio de cuatro casos: jóvenes inmigrantes residentes en la Comunidad de Madrid que nos sirven para ilustrar nuestras hipótesis. Y concluimos con la confirmación y precisión sobre la relación entre las prácticas de la enseñanza de la lengua oral y la lengua escrita, el desarrollo de la competencia discursiva y el malentendido cultural.

2. TRADICIÓN ORAL Y ESCRITA EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: EL DISCURSO NARRATIVO

Los estudios sobre las implicaciones que tiene la alfabetización sobre el ser humano se han orientado hacia dos grandes líneas, una que viene marcada por las consecuencias que tiene la adquisición de la alfabetización sobre el pensamiento analítico y el razonamiento formal (Olson, 1977, entre otros) y otra que ha dado más importancia al estudio del contexto en el que se produce la práctica de la lectoescritura, entendiendo que la alfabetización no supone sólo el conocimiento de un conjunto de habilidades técnicas, sino un conjunto de convenciones sociales relacionadas con el acto de la lectoescritura (Street, 1984; Heath, 1983 en García Parejo, 2003).

Algunos de estos estudios demuestran la continua interacción que existe entre estos actos comunicativos orales y escritos que se producen alrededor de un texto que debe ser leído, por lo que los conceptos “tradición oral” / “tradición escrita” deben ser revisados, ya que cada sociedad es a la vez “oral” o “alfabetizada” en modos y grados diferentes. Como señala Tannen (1982), los individuos usan ambas tradiciones dependiendo del contexto.

Los estudios sobre la lengua oral y escrita se han realizado desde disciplinas como la teoría de la literatura, la antropología lingüística y el análisis del discurso. Los primeros han caracterizado la lengua oral como un modo de conciencia que se manifiesta a través de estructuras lingüísticas donde abunda la coordinación, la redundancia y, sobre todo, la interacción con la audiencia (Ong, 1982). Los segundos han descrito la gran diversidad de patrones de comportamientos que existen bajo lo que se denomina acto de habla y acto de lectoescritura desde el contexto de uso, nivel de prestigio y normas de comunicación. Suponen estos, un conjunto de estudios de casos con los que se pretenden encontrar los significados sociales, culturales y cognitivos que van asociados a los procesos de alfabetización (cf. Maybin, 1994). Desde el análisis del discurso, se ha puesto de relieve que la tradicional dicotomía entre tradición oral y escrita se manifiesta en la práctica como un continuo, como una gran variedad de estrategias y rasgos lingüísticos que se muestran en el hablante-escritor dependiendo de la situación comunicativa, el objetivo o intención de la comunicación, el género, el contexto, etc. (Tannen, 1982). Las conclusiones de estos estudios van en la misma línea que las recogidas en el párrafo anterior: no existe una dicotomía entre tradición oral y escrita. Un individuo no pertenece a una u otra tradición, sino que se interrelaciona con el discurso oral y el discurso escrito en diferentes contextos, independientemente de que posea las técnicas de lectoescritura.

Esas formas de relación condicionarán su aprendizaje ya que, por ejemplo, ciertos grupos sociales se relacionan con el discurso oral siguiendo los patrones del discurso escrito, esto es, dando importancia al significado de la palabra, al mensaje literal, y no a la relación con la audiencia, lo que provoca ciertos malentendidos culturales en la escuela multicultural (cf. Scollon y Scollon, 1981; Michaels y Collins, 1984)).

2.1. El análisis del discurso narrativo

Muchos de los estudios de casos anteriormente mencionados se han basado en el análisis de narraciones orales o escritas, ya que, como señala Tannen (1984:24), las narraciones son un género primariamente oral que predispone a la implicación personal y a la relación con la audiencia.

El análisis sobre el discurso narrativo resulta de especial interés ya que, por un lado, aparece desde las primeras edades y forma parte de los intercambios sociales más usuales. Hablar de las experiencias propias y ajenas, son actividades fundamentales para la socialización en una comunidad. Así, en lo que se refiere a la función social de la narración, los estudios se han centrado en analizar cómo sirve ésta para evaluar las experiencias propias y ajenas, permitiendo a los interlocutores crear y negociar el significado social³.

Por otro lado, desde el punto de vista lingüístico, la narración sirve de base a otras estructuras discursivas, lo que desde el punto de vista académico, por ejemplo, es fundamental para el desarrollo de la competencia en textos expositivos y argumentativos.

El estudio lingüístico sobre la narrativa parece centrar su objetivo en la estructura formal de los discursos o textos, el medio a través de cual la narración es representada. La narración aparece y se asocia, entonces, con el análisis, ya tradicional de mitos, leyendas, literatura oral, folklore popular y, frecuentemente, con el análisis de la literatura escrita, y más recientemente con el análisis conversacional y, en definitiva, con el estudio de los géneros como marcos de referencia determinados culturalmente. Éstos son los aspectos que nos interesan especialmente: cuando invocamos un marco genérico a través de un recurso lingüístico como, por ejemplo, “érase una vez...” implicamos una serie de expectativas que nos obligan, por un lado a otra serie de fórmulas discursivas y, sobre todo, nos obligan a actuar dentro de un marco para llevar a cabo todos los elementos implicados en el enunciado: cohesión interna, coherencia, sentido y completado, para que sea posible una correcta interpretación del texto por parte de los miembros de la comunidad con la que queremos compartir el texto (cf. Bauman, 2001). Dentro de una comunidad, y de un periodo histórico, los géneros pueden ser objeto de un particular interés por parte de un grupo determinado. En nuestras sociedades, a la escuela le ha interesado desarrollar especialmente los discursos escritos, pero ha potenciado más unos tipos sobre otros. Cuando la escuela pone en contacto a grupos culturales diferentes, quedan manifiestas las diferentes expectativas que genera un determinado género discursivo, aunque sea tan usual como la narración (cf. García Parejo, 2003). El objetivo de esta comunicación es presentar algún ejemplo de ello.

3. “CUÉNTAME...”: SOBRE NARRACIONES Y DIVERSIDAD CULTURAL

El proyecto marco en el que se engloba este trabajo incluye, entre otras cosas, el análisis de muestras de habla natural de diferentes jóvenes y adultos inmigrantes obtenidas a través de grabaciones en las que se pide al sujeto que realice tareas como resumir textos escritos o documentos audiovisuales y narrar algunas historias y/o acontecimientos vividos personalmente o a partir de dibujos sin palabras que se muestran al sujeto, así como realizar diferentes composiciones escritas y tests gramaticales⁴.

Los datos manejados en este trabajo corresponden, por un lado, a las composiciones escritas realizadas por tres jóvenes inmigrantes en las que se perseguía explicitar una forma de escritura natural a partir de la instrucción. “Cuéntame qué te pasó el fin de semana pasado o las últimas vacaciones”, tarea que han reconocido realizar, de una u

otra manera en clase, el 100% de los profesores encuestados⁵. Por otro lado, otros datos proceden de grabaciones cuyo objetivo último era conseguir muestras de habla natural de un discurso también narrativo, para poder compararlas con el discurso escrito, aunque en este caso se trataba de narrar acontecimientos que les pasaban a unas terceras personas. Los resultados parciales de la investigación nos llevaron a pedir a algunos alumnos la producción escrita de la historia de la lanza y las plumas y a otros, que sólo habían participado en las grabaciones orales, les pedimos composiciones escritas sobre experiencias vividas. Todas se han transcrito respetando en la medida el original, siempre que no dificultase la comprensión global.

3.1. Los sujetos

Las actividades fueron propuestas a varios sujetos. Los jóvenes del estudio que aquí nos ocupa son tres alumnos inmigrantes de entre 16 y 19 años, de diferente sexo, procedencia y en diferentes momentos de competencia del español debido a su tiempo de residencia en España e historial académico en nuestro país⁶: A1, joven marroquí de 16 años, 2 años en España; A2, joven china de 18 años, 2 años en España y A3, joven liberiano de 19 años, 9 meses en España.

3.2. Los datos

El análisis de las narraciones podría abarcar muchos niveles, desde aspectos de los segmentos arriba expuestos, en el caso de las narraciones orales, hasta la macroestructura y microestructura textuales. Muchos aspectos quedan fuera de este análisis. Por razones de espacio, nos centramos en la organización de la estructura global de la narración. De acuerdo con Adam y Lorda (1999:35), quienes consideran que el texto narrativo es una unidad compleja y heterogénea compuesta de momentos narrativos, descriptivos y dialogales a los que denominan secuencias, señalamos, por un lado, la presencia o ausencia de este tipo de secuencia en todo el discurso. Por otro lado, y dentro de cada secuencia, especialmente la narrativa, que es la que nos ocupa en este caso, analizamos: 1) la forma de organización del contenido⁷, 2) la verbalización de los diferentes elementos, y 3) la función que desempeñan dentro de la organización general del discurso (cf. Tannen, 1980 y Trabasso y Özyürek, 1997).

3.3. Las narraciones escritas

Para este estudio piloto se contó con alumnos voluntarios del aula de apoyo de español, compuesta por alumnos procedentes de los grupos de Garantía Social y Educación Básica del Centro de Adultos de Entrevías. A cada alumno se le pidió que escribiese un texto a partir de una instrucción: “cuéntame que hiciste el fin de semana pasado” o “cuéntame que hiciste las últimas vacaciones”. Queríamos reproducir una actividad típicamente, culturalmente, escolar: una redacción en español para el profesor; que fuese, además, relevante desde el punto de vista de la activación de sus conocimientos previos (esquema narrativo, mundo compartido). El objetivo era observar las expectativas que los alumnos portan a la hora de enfrentarse a una tarea escrita tan usual como es el relato de una experiencia pasada, ante un discurso tan usual como es el narrativo y ante un interlocutor como es el profesor.

Las tres narraciones que proponemos hoy a estudio son las siguientes:

A1:

El sábado pasado sería el 17 de octubre estuvo toda la semana esperando El finde semana par que lo paso Bien y cundo jego sabado mi fue A Madrid porque jo vivo en tielmes también esta en Madrid pero fuera de ella entonses mi fue a haber mi ermano y fuemos a tomar un café aun restoran de cheno y hemos comedo Arroz cheino está muy reco y luego fue con su novia y jo fue a tielmes.

A2:

En este verano, yo fui con mis padre al Austria, y Venecia. fue muy divertido, todos, lo primero. al primer día llegue. al hotel. que es por la noche. nos dormimos en el Hotel. Y al día siguiente. nos fuimos a visitar los monumentos típicos de este país. Allí hay unos lugares que tiene muchos agua. Y también hay un sitios que sentabamos con otros turistas que hice muchos fotos y al salir. Ellos nos mostraba el Foto que e nos hice. Y nosotros lo han comprado el Foto.

A3:

En la semana pasada, yo con mis amigos estabamos mirando una pelicula de Titanic. Era una pelicula muy interesante, hay nos vimos un chico que se llama Jack con una chica que se Rosa. Pero al principio Rosa estaba con un hombre que le ama, pero Rosa no quisó star en amorada de él, porque estaba pensand de su vida cómo va encontrar un chico joven y cómo va llegar Americano sin problem. La chica estaba al final de encima del barco, dentro de un poco ella y ella queria entrar dentro de mar para morir, tanta preocupacion de su vida, pero el chico Jack le salvo. Y la chica estaba llorando pero el chico le acansia y luego se callaron en tiempo entró o subió este chico que se llama Jack. Cuando llegaba cerca de donde estaba amorado. Entonces, los dos estaban contento de este viaje de Americano, pero despues de 5 o 6 días el barco tubo problemas con una roca que estaban dentro de este mar. Y el barco se tumbó y todo mundo iban a morir pero el captan tenia cómo lancha y salvaron cómo 80 personas inclye la chica pero murió el chico Jack.

Una primera observación nos remite a la longitud de las narraciones: el grado de competencia lingüística no parece ser factor determinante a la hora de verbalizar los pensamientos en una lengua extranjera, en lo que al discurso narrativo se refiere, el más usual en la comunicación. Como se puede observar, las narraciones más breves corresponden a los alumnos con más tiempo de residencia en España. La impresión global de sus discursos es que manejan un código restringido (cf. López Morales, 1989:57), caracterizado por una pobreza léxica y una sintaxis oracional muy sencilla, sobre todo en el caso de la alumna china, cuyos nexos oracionales se limitan a la coordinación y la yuxtaposición. Algo más de complejidad se observa en la narración del alumno marroquí (causales, adversativas, temporales). Su competencia lingüística no tendría por qué influir en esta impresión global del discurso. Si analizamos la tercera narración, la del alumno que lleva sólo 9 meses en España, observamos una mayor longitud. Eso se traduce en un esfuerzo por una mayor complejidad sintáctica (podemos encontrar oraciones de relativo, adverbiales, adversativas, comparativas), y una mayor precisión léxica, recurriendo a explicaciones o a imágenes cuando no conoce la palabra exacta en español (“el barco tuvo problemas con una roca” = iceberg). Aunque no apareciese el título de la película, la reconoceríamos.

En cuanto a estructura narrativa, todas se ajustan a la estructura ternaria tradicional, con unas entradas que podríamos considerar características para localizar las fronteras del relato: “El sábado pasado” (A1); “Este verano”; “La semana pasada” (A3). Los tres sitúan la acción en un lugar y con unos personajes y valoran la importancia del acontecimiento en su vida diaria (“me lo paso bien”, A1) o califican el evento que describen (“fue muy divertido”, A2); “era muy interesante” (A3).

Los escasos elementos descriptivos que aparecen en las dos primeras narraciones son para precisar aquellos detalles que les resultan de interés. En el caso del alumno marroquí son el hecho de que venir a Madrid en fin de semana pueda parecer extraño y tiene que explicar que él vive en Tielmes. Su segunda valoración se refiere a su gusto por el arroz chino, “está muy reco”. La alumna china apenas si nos da detalles sobre su llegada al hotel “que es por la noche” y sobre unos monumentos típicos con mucha agua.

El análisis de la narración del alumno liberiano nos sorprende de nuevo. Existe un esfuerzo por ofrecernos información sobre los personajes: sus sentimientos, sus sufrimientos, dónde se mueven en el barco, su trágico desenlace. A pesar de llevar poco tiempo en España, los rasgos de su competencia lingüística, en comparación con la alumna china, no tienen que ver con el código restringido, sino con el nivel inicial en el que se encuentra, pues se observa un gran esfuerzo por encontrar las palabras precisas y por construir oraciones complejas.

3.4. Las narraciones orales

Con la idea de poder comparar producciones orales y escritas presentamos a algunos alumnos voluntarios una tira cómica protagonizada por Cándido, personaje de MENA. La tira seleccionada fue publicada en el periódico ABC (28-2-98), pero aparece también en el manual de redacción de Hernández y Rellán (1998)⁸. La historia tiene la siguiente estructura ternaria:

- a) Un padre con su hijo están parados delante de un escaparate de una tienda de juguetes en la que aparecen plumas, una lanza y hachas de indios americanos (el niño las está señalando).
- b) El niño, con las plumas en la cabeza y la lanza en una mano, pasea feliz con su padre de la mano (tiene una sonrisa).
- c) El niño, con su disfraz, está feliz (tiene una sonrisa más marcada), mientras padre y madre (que están sentados alrededor de una mesa sobre la que descubrimos dos tazas y una cafetera), así como todos los elementos de la casa, aparecen destrozados, entendemos que a causa de la lanza (marcada en el cómic).

Las narraciones se grabaron en magnetófono, se transcribieron literalmente y se anotaron gestos no verbales, así como todos aquellos datos relevantes para el significado, pero que en esta ocasión no serán materia de análisis⁹.

Dos son las narraciones que vamos a comparar. La primera corresponde al alumno marroquí, quizás poco motivado por la tarea, y que prefirió escribir el relato:

Un niño quiere que le compre algo el padre al final la comprado su padre lo que quería y hora el niño a destrosado todo con lo que compró.

Mantiene la estructura ternaria de las viñetas propuestas y se ajusta estrictamente al contenido esperado sin valoraciones ni explicaciones, aunque la brevedad de la narración nos remite a un código mucho menos elaborado que el de su discurso anteriormente comentado.

Es la narración oral del discurso liberiano la que nos vuelve a sorprender, ya que, en su momento, nos rompió totalmente nuestras expectativas como oyentes, y quizás tendríamos que añadir, como nativos docentes. Esperábamos la estructura ternaria y los personajes y marco ya señalados y, seguramente, un narrador en tercera persona. Sin embargo, encontramos algo que comenzaba así:

Un día fui en casa de mi amigo, pero cuando estábamos junto ahí hablando él tien su hermano pequeño que estaba pidiendo su padre algunas cosas. Pidió su padre que necesita un hacha y también un martillo y también luego dice otra vez que necesita lanza con plumas. Y su padre le preguntó - Pero ¿qué vas a hacer con todas esas?- y él, su hermano pequeño dijo a su padre que -Mis amigos, en mi escuela, siempre vienen con todos esos, por eso yo también quiero ir con esos, porque me falta sólo que no tiene, que no tengo; entonces si me compraran voy mañana escuela.

Y luego, yo estuve ahí, y dormí ahí también, pero el día siguiente su padre, cuando volvió a su trabajo, vino con todo los de, lo que su hijo le preguntó, pidió. Pues y luego llamó a su hijo pequeño y él bajó. Cuando bajó lo dio todos esos y estaba muy contento y era por la

mañana y él también quería ir escuela, como ha visto todo esto que ya tenía gana de ir escuela. Y cogió una lanza con plumo, metió el plumo en su cabeza, cogió la lanza en su mano derecha y fue escuela. Cuando quería ir escuela su padre dice:

- Como tú tienes todo eso no puedes ir sólo, entonces voy a acompañarte.

Y su hijo pequeño dice -Vale, vale, vamos.

Como podemos observar, este alumno cambia el escenario de la narración en lo que al episodio inicial se refiere: no aparece la tienda, sino la casa de un amigo en la que él ha pasado la noche, transformándose así en testigo excepcional de lo que pasa. Esa es la otra gran diferencia: una narración contada en primera persona. En cuanto al episodio inicial que desencadena el desarrollo posterior, también es la petición de un niño, en este caso el hermano de su amigo, pero en esta ocasión motivado desde un aspecto social: todos sus amigos de la escuela tienen ya esos juguetes, él es el único que no lleva esos juguetes a la escuela, y el padre se los compra. La vuelta a uno de los escenarios que recoge la tira cómica la provoca el hecho de que el padre se siente obligado a acompañar a su hijo a la escuela. En la viñeta dos, el hombre representa al padre, pero en la viñeta tres no hay ningún problema en cambiar el papel de ese personaje:

Y estaban andando hasta la escuela, pero cuando llegaron cerca de escuela, frente de la escuela y su padre le dejó y él entró en su clase. Cuando entró en su clase había dos personas: una mujer y un hombre que estaban tomando café, me parece que era muy calentita porque como estaban bebiendo ya sin diferencias está muy calentita. Pues él, cuando entró, entró detrás de ellos, pero ellos no lo vieron, pero el pequeño, como la lanza es una cosa para matar personas y tenía ganas para matar los dos, pero los dos personas no tienen absolutamente nada de ocupado de él, y él enseguida golpeó a la mujer en su espalda y el hombre, como es un chico un hombre grande, levantó y cogió el chico chiquito con su lanza y su plumón y quería tirar todos afuera. Pero me parece que es un hombre simpático también, y lo que hacía era solamente coger lanza y el chico. Y dijo el chico: - mira, ¿dónde vas?

El chico dice que va en su escuela

- vale, entráte ¿por qué haces eso a esa mujer?

- tenía ganas para golpearle

- vale entráte, nunca haces eso ¿vale?

- vale, pero ¿me lo das mi lanza?

- no voy a darte, después cuando terminas estudiar, cuando bajabas te lo voy a dar ¿vale?

- no, no voy, yo no voy

- vale, como no vas no voy a darte. Por favor ¿cómo te llama su padre?

- no voy a dar tu nombre de padre, porque me parece te vas a llamar mi padre ahora. Esas cosas me lo compró mi padre ayer y cómo voy a decirle que se me perdió, no voy a hacerlo. Entonces te espero aquí, si no me lo das yo no voy a entrar en mi clase porque esto para mí es muy importante que lo que estoy estudiando ahora en este momento

- pues tú tienes que esperar, pero me parece que ella, la mujer no se encuentra bien, cuando se encontraba bien te lo voy a dar

- vale

Y luego la mujer dice que ya está bien, que no pasa nada, que es como un golpe de un niño de un año, que no le duele mucho. Pues el hombre se dio su lanza y su pluma. Y en seguida él corre y entró en su clase.

La tercera viñeta representa un espacio dentro de la escuela del niño donde tiene lugar todo este episodio de “lucha”, de recriminación, pérdida de la lanza como castigo, amenaza de llamada al padre, negociación y solución final, y donde observamos una gran secuencia dialogada y muchos elementos valorativos. Si en la secuencia anterior se había detenido en aportar datos sobre los objetos (“necesita un hacha y también un martillo y también luego dice otra vez que necesita lanza con plumas”) y sobre la forma en que el niño se disfrazó con ellos (“cogió una lanza con plumo, metió el plumo en su cabeza, cogió la lanza en su mano derecha y fue escuela”), en esta ocasión tenemos muchos datos sobre los personajes que actúan en este escenario, sobre lo que hacen y lo que sienten: “una mujer y un hombre que estaban tomando café”, “el pequeño ... tenía ganas para matar los dos”, “los dos personas no tienen absolutamente nada de ocupado de él” “es un chico un hombre grande”, “es un hombre simpático también”. Y también los descubrimos a partir de lo que dicen, por ejemplo sabemos que la lanza es más importante para el chico que su actividad de clase (“si no me lo das yo no voy a entrar en mi clase porque esto para mí es muy importante que lo que estoy estudiando ahora en este momento”) o que los pinchazos que le han producido a la señora no son nada: ella es más grande y más fuerte que un crío (“que no pasa nada, que es como un golpe de un niño de un año, que no le duele mucho”). Estamos, en este caso, ante un discurso, que presenta rasgos propios del registro oral, independientemente del nivel de competencia lingüística manifiesta. A diferencia de los otros relatos orales y escritos, el narrador aquí se levanta como protagonista y, a través de los mecanismos que ha utilizado (el yo, el ser testigo, el uso del diálogo para potenciar el dinamismo de lo narrado) percibimos su ingenio y creatividad, así como su preocupación por mostrarnos la personalidad de los personajes que entablan la conversación en el último escenario. Sin embargo, comprobamos, que el esfuerzo y complejidad del discurso se manifiesta tanto en el registro oral como en el escrito.

4. CONCLUSIONES

Al comparar las narraciones orales y escritas en español de algunos jóvenes inmigrantes no nos ha interesado realizar un análisis lingüístico con detenimiento, sino acercarnos a la forma en que estos alumnos han respondido a unas tareas típicamente escolares haciendo uso de su competencia discursiva oral y escrita desde su identidad multicultural.

Todas las narraciones siguen un mismo marco en lo que a estructura ternaria se refiere: inicio, desarrollo, desenlace, si bien en las tres narraciones de producción libre se observa más predisposición a la implicación personal y así, por ejemplo, todas incluyen una valoración sobre el evento narrado, estrategia que se asocia al discurso oral. Sin embargo, la narración escrita del alumno liberiano, en la medida que resume una película, pasa de un narrador en primera persona a un narrador en tercera persona que, aunque da abundante información sobre los elementos de la historia, intenta mantener cierto grado de objetividad y distanciamiento. La narración escrita por el alumno marroquí, motivada a partir de las viñetas, nos ofrece un discurso centrado en el contenido, con un narrador en tercera persona sin implicación con la historia ni con la audiencia, características que se asocian al discurso escrito. En su narración oral, el alumno liberiano ha ido más allá: al elegir un narrador en primera persona, incluir otros escenarios y personajes, así como otras acciones ha recreado otra historia que mantiene el tema principal, pero ha roto nuestras expectativas en lo que a la realización de la tarea se refería. Quizás estaba preocupado por demostrar su grado de dominio del español, o simplemente, estaba preocupado por mantener el interés del oyente utilizando recursos como el yo del narrador, el principio de

veracidad, las descripciones y los diálogos, propios de un discurso oral (cf. Tannen, 1992 y 1982).

Como señalan los estudios de Scollon y Scollon (1981) y (Tannen 1982), y se confirma con estas narraciones, los individuos, dependiendo de su experiencia cultural y académica, dominan unas estrategias discursivas orales o escritas. En el caso del alumno liberiano esas estrategias se manifiestan independientemente de la lengua que esté usando: una tarea oral implica interacción con la audiencia y, al emplearla en nuestra escuela, siempre se saldrá de las expectativas que el profesor tiene sobre la estructura ternaria de la narración, por ejemplo. Mientras que, si se trata de un ejercicio escrito, sabe recurrir al narrador en tercera persona. En ambos casos, la complejidad de sus producciones es manifiesta. En las otras narraciones se observa esa implicación personal, frente a una narración más centrada en el contenido, lo que confirma la hipótesis del continuo entre lo oral y lo escrito.

Como hemos ido comentando a lo largo de la exposición las reacciones de los profesores ante ciertos modos de discurso son variadas. Se suele partir de un único modelo aceptado sobre el que se organizan los programas de alfabetización en español como segunda lengua, sin tener en cuenta estas múltiples estrategias con las que los alumnos de diferentes culturas se acercan a la diversidad de discursos. Al favorecer una práctica centrada en el contenido, en el significado de la palabra, y al entender la comunicación oral y la competencia comunicativa oral como un conjunto de funciones básicas para comunicarnos en los contextos más inmediatos, olvidamos el desarrollo de la competencia discursiva en su conjunto, oral y escrita, entendida como esa habilidad para comprender y producir mensajes orales y escritos adecuados al contexto, utilizando todas las estrategias lingüísticas, sociales, textuales que van añadiendo en nuestra experiencia multicultural como profesores o como docentes.

BIBLIOGRAFIA

ADAM, J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

ADAM, J. y LORDA, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.

BAUMAN, R. (2001). "Genre", en DUANTI, A. (ed.). *Key Terms in Language and Culture*, 79-82. Oxford: Blackwell.

BROWN, G. y YULE, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.

CHAFE, L. (ed.) (1980). *The Pear Stories. Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*. New Jersey: ALEX Publishing Corporation.

COLE, M. y NICOLOPOULOU, A. (1992) "Literacy: Intellectual Consequences" en *Internacional Encyclopedia of Linguistics*, vol. 2, 343-345. Oxford: Oxford University Press.

FREEDLE, R. (ed.) (1977). *Discourse Production and Comprehension*. New Jersey: ALEX Publishing Corporation.

GARCÍA, I. (2003). "La construcción de la alfabetización en contextos multiculturales", en Reyzábal, M. (ed.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, 345-364. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

GARCÍA, I. (2000). "Procesos de pidginización en el español hablado por inmigrantes", en Martín Zorraquino, M. y Díez, C. (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*, 349-358. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

GUMPERZ, J.; KALTMAN, H. y OCONNOR, M. (1984). "Cohesión in spoken and written discourse: Ethnic style and the transition to literacy", en TANNEN, D. (ed.). *Coherence in Spoken and Written Discourse*, 3-19. New Jersey: ALEX Publishing Corporation.

HERNÁNDEZ, G. y RELLÁN, C. (1998). *Aprendo a escribir 2*. Madrid: SGEL.

- LÓPEZ MORALES, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- MAYBIN, J. (ed.) (1994). *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: Multilingual Matters -The Open University.
- MICHAELS, S. y COLLINS, J. (1984). "Oral Discourse Styles : Classroom Interaction and the Acquisition of Literacy" en TANNEN, D. (ed.). *Coherence in Spoken and Written Discourse*, 219-244. New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.
- OLSON, D. (1977). "From Uterance to text: The bias of language in speech and writing". *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- ONG, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen, Rumsey, Alan.
- POLANYI, L. (1982). "Literary Complexity in Everyday Storytelling", en TANNEN, D. (ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, 155-170. New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.
- SAXENA, M. (1993). "Literacies among the Panjabies in Southhall (Britain)", en MAYBIN, J. (ed.) (1994). *Language and Literacy in Social Practice*, 96-116. Clevedon: Multilingual Matters -The Open University.
- SCOLLON, R. y SCOLLON, B. (1981). *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.
- TANNEN, D. (1982). "The Oral/Literate Continuum in Discourse", en TANNEN, D. (ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, 1-16. New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.
- TANNEN, D. (1984). "Spoken and written narrative in English and Greek", en TANNEN, D. (ed.). *Coherence in Spoken and Written Discourse*, 21-41. New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.
- TANNEN, D. (1992). *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TANNEN, D. (1980). "A comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English", en CHAFE, L. (ed.). *The Pear Stories. Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*, 51-87. New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.
- TRABASSO, T. y ÖZYÜREK, A. (1997). "Communicating Evaluation in Narrative Understanding", en GIVÓN, T. (ed.). *Conversation. Cognitive, communicative and social perspectives*, 269-304. Amsterdam: John Benjamins.

¹ Véanse al respecto números monográficos de revistas especializadas en la enseñanza del español a extranjeros, como *Carabela*, que dedica el número 53 a la enseñanza del español a inmigrantes y el volumen *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* de la colección Atención a la diversidad de la Comunidad de Madrid; así como las publicaciones de investigaciones más recientes sobre la incidencia de los alumnos inmigrantes en la escuela (García Hernández y Moreno Herrero (2002), Martín Rojo (2003), entre otros).

² Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Aprendizaje y uso de la lengua en el contexto de la migración: análisis de las dificultades lingüísticas y socioculturales de la población inmigrante adulta (estudio de casos)", financiado por una Beca Postdoctoral de la Comunidad de Madrid y del Fondo Social Europeo dentro del Programa operativo 2000-2006, Objetivo 3 de la Comunidad de Madrid.

³ Los dos niveles de la evaluación son lo que reporta, que tiene que ver con los acontecimientos que se esperan (¿y entonces qué paso?), y los que refieren a las normas sociales, por ejemplo a través de comentarios morales sobre la naturaleza del comportamiento de los protagonistas de la acción (cf. Trabasso y Özyürek, 1997).

⁴ El análisis lingüístico de alguna de estas producciones puede verse en García Parejo (2000).

⁵ Los profesores encuestados, alrededor de 210, participaban en cursos de formación relacionados con la enseñanza del español para inmigrantes.

⁶ Hemos elegido las producciones de un joven marroquí que está matriculado en el programa de Garantía Social tras haber estado escolarizado unos años en la Educación Básica. Su nivel de competencia oral en español es bueno para comunicarse y él mismo siente que no necesita más apoyo académico para dedicarse profesionalmente a la rama de confección industrial en la que se ha matriculado. La segunda informante es una alumna china que ha completado dos cursos de educación secundaria obligatoria, pero no ha finalizado el ciclo con éxito y ha llegado al Centro de Educación de Personas Adultas de Entrevías matriculándose en el segundo ciclo de ESPA. El tercer informante es un joven liberiano que en el momento de la grabación lleva 9 meses en España y un curso académico en el nivel de Consolidación en el CEAS. Ha pasado por el centro de refugiados de Vallecas y su interés es completar estudios y matricularse en algunos cursos de formación profesional.

⁷ La secuencia narrativa de base estaría formada por la estructura ternaria clásica: situación inicial, nudo y situación final (Adam y Lorda, 1999:57 y ss.).

⁸ Las viñetas aparecen en Hernández y Rellán (1998:34), en su manual sobre redacción dirigido a alumnos de secundaria, en una unidad dedicada a trabajar los acontecimientos dentro de la narración. La instrucción concreta que proponen es la siguiente: "Escribe una historia sobre los hechos que ves en la siguiente tira cómica. Emplea un párrafo para cada una de las viñetas y redacta tres oraciones, al menos, en cada uno de ellos".

⁹ Un primer análisis de las grabaciones orales sobre las historias de la lanza y las plumas realizadas a estos y otros alumnos se presenta en el VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.