

Sociolingüística y educación en EE.UU.¹

Francisco Moreno Fernández
Universidad de Alcalá de Henares

El propósito de este trabajo es señalar algunos puntos de interés en la relación que se establece entre la investigaciones sociolingüísticas y los problemas educativos que se plantean en Estados Unidos de América. Atenderemos principalmente al período comprendido entre 1975 y 1985. Las razones que nos han llevado a fijar este límite cronológico son dos: 1) las aportaciones estadounidenses de los años sesenta y principios de los setenta ya han sido sobradamente comentadas: de ellas hay noticias en cualquier manual introductorio; 2) en la última década se ha publicado una cantidad de trabajos practicamente inabarcable. Se hace necesario comenzar a discernir qué aportaciones son las verdaderamente significativas y a qué tendencias de estudio corresponden.

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre la Sociolingüística en Estados Unidos. Hemos podido comprobar la existencia tres grandes corrientes:

- a) Etnografía de la comunicación.
- b) Bilingüismo, diglosia y lenguas en contacto.
- c) Estudio de la variación lingüística (variacionismo).

Estas direcciones ya fueron señaladas por Schlieben-Lange², pero en los últimos diez años han experimentado una importante evolución.

a) La etnografía de la comunicación, en su período inicial (1962-1971³), consiguió asentar sus principios teóricos y metodológicos fundamentales. Pero, al margen de las aportaciones de sus principales mentores (Dell Hymes, John J. Gumperz, Susan Ervin-Tripp, etc.), los estudios realizados se limitaban a analizar, una y otra vez, aspectos muy concretos de comunidades tribales. El inconveniente está en que no se utilizaban técnicas unificadas, por lo que la comparación de resultados era muy problemática.

En los últimos años de la década de los setenta, la disciplina comenzó a ser criticada desde dentro⁴. Una de las principales consecuencias de la crítica fue el nacimiento de un interés por el estudio de la conversación. Este campo

campo ya tenía importantes precedentes, como los trabajos de Erving Goffman o de Harvey Sacks, y en su desarrollo tuvo una notable importancia la contribución de la pragmática.

b) La corriente de estudios sobre el bilingüismo se ha cultivado mucho entre 1975 y 1985. La causa de esto no ha sido exclusivamente científica: se han publicado cientos de trabajos porque las instituciones públicas y privadas de Estados Unidos han gastado parte de sus presupuestos en financiarlos o subvencionarlos.

Las investigaciones sobre bilingüismo, diglosia y lenguas en contacto se caracterizan por su carácter eminentemente práctico: no interesa tanto elaborar una teoría del bilingüismo, cuanto buscar soluciones a los problemas que surgen en la política lingüística, en la enseñanza para niños bilingües o en la utilización del lenguaje en contextos profesionales.

c) Schlieben-Lange hablaba de una dirección llamada «investigaciones de lenguas urbanas». Tal y como ha evolucionado entre 1975 y 1985, hoy es preferible hablar de «estudios de la variación» o de «variacionismo». El modelo de la regla variable propuesto por William Labov en 1969⁵ ha sido perfeccionado en los últimos años por el propio Labov, así como por David Sankoff, Henrietta Cedergren y Pascale Rousseau⁶. Se han creado unos programas informáticos llamados VARBRUL que analizan automáticamente los datos de la variación y que ayudan a formular las reglas variables. Tal vez este modelo variacionista sea el que conserve un carácter más netamente teórico, dentro de la sociolingüística americana, frente a la finalidad práctica que guía a las otras tendencias.

De las tres corrientes señaladas, sólo dos se han preocupado seriamente de analizar los problemas sociolingüísticos que se producen en contextos educativos: los estudios del bilingüismo y la etnografía de la comunicación. Puede decirse que los estudios del bilingüismo monopolizan aspectos tan importantes en la enseñanza como la programación de la educación, las actitudes lingüísticas y la política lingüística. La etnografía de la comunicación ha aportado principalmente estudios sobre las interacciones, las conversaciones y sobre otros tipos de procesos discursivos que se producen dentro de las aulas bilingües y monolingües.

El bilingüismo reúne en torno a sí disciplinas tan distintas como la lingüística, la sociología, la psicología, la psico-sociología, la neurolingüística, etc.. Cualquier estudio profundo del bilingüismo debe atender, al menos en parte, a cada una de ellas. Pero, dado que este trabajo trata de «Sociolingüística y educación» y no de bilingüismo específicamente, sólo prestaremos atención a algunos de los problemas más directamente relacionados con la sociolingüística, que, desde nuestro punto de vista, son:

- 1) Diversidad lingüística y educación bilingüe.
- 2) Programas de educación bilingüe.

3) Medida del bilingüismo.

4) Actitudes lingüísticas.

1) *Diversidad lingüística y educación bilingüe.*

Si se tiene en cuenta que existen alrededor de cinco mil lenguas vivas distribuidas entre unos dos centenares y medio de naciones⁷, se comprenderá que la diversidad lingüística caracteriza la mayor parte de las sociedades del mundo. No obstante, el multilingüismo en Estados Unidos posee una especial significación⁸. La simple enumeración de unos datos ayudará a comprender la dimensión de este hecho:

i.- En el año 2000 habrá en EE.UU. 39.5 millones de personas cuya lengua de origen no será el inglés.

ii.- En el año 2000 habrá escolarizados 3.4 millones de niños cuyo uso del inglés será muy limitado.

iii.- En 1980, los grupos etnolingüísticos cuya lengua originaria no era el inglés mantenían una alta proporción de individuos monolingües (p.e. hablantes monolingües de español: 31.1%; de alemán: 86.3%; de italiano: 71.1%; de chino: 45%; de lenguas nativas norteamericanas: 76.9%; etc.)⁹.

iv.- Los programas, públicos y privados, de enseñanza bilingüe sobrepasaban la cifra de 800 en 1975.

La lista de datos podría hacerse interminable.

Lógicamente, la diversidad lingüística origina un gran número de problemas sociales, políticos, culturales e incluso económicos, que sólo tienen una vía de solución en un futuro más o menos lejano: la educación bilingüe. Este tipo de educación puede estar orientado de múltiples formas: a) puede programarse para el desarrollo lingüístico, cognoscitivo o afectivo del individuo; b) puede orientarse para que satisfaga las necesidades de los grupos minoritarios; c) también puede dirigirse de tal manera que beneficie a la colectividad dominante lingüística, económica y sociopolíticamente.

Los sociolingüistas estadounidenses han mostrado una gran preocupación por estudiar los problemas originados en la diversidad lingüística. La Universidad de Georgetown, por ejemplo, ha dedicado tres de sus mesas redondas anuales a la educación en sociedades multilingües. La primera de ellas (1970)¹⁰ fue concebida para completar un programa de perfeccionamiento del profesorado de inglés como segunda lengua. La segunda, celebrada en 1978¹¹, fue, a nuestro juicio, la más interesante para la sociolingüística. Uno de los ponentes más destacados fue E. Glyn Lewis¹², quien señaló que la educación bilingüe poseía las siguientes dimensiones internacionales:

- Dimensión demográfico-lingüística. Se trata de comparar las características sociolingüísticas de las naciones multilingües.

- Dimensión de la actitud. Hay que estudiar cómo las actitudes lingüísticas se ven afectadas por factores geográficos, políticos, sociológicos,

etc..

- Dimensión de los objetivos. Cada sociedad organiza los programas de educación bilingüe con unos fines determinados: asimilación de grupos minoritarios a la mayoría, unificación lingüística de la sociedad, conversión de los grupos étnicos y religiosos, etc..

- Dimensión cultural. La educación bilingüe en cada país se ve afectada por factores como la politización de la enseñanza, el nivel de alfabetización o los procesos de desruralización.

Junto a la Universidad de Georgetown, una de las instituciones que más se ha preocupado de fomentar los estudios del bilingüismo en Estados Unidos ha sido el Centro de Lingüística Aplicada. Desde 1975, este Centro ha realizado entre otros, dos proyectos dignos de ser mencionados: la organización de la «Primera Conferencia Inter-Americana sobre la educación bilingüe»¹³ (celebrada en Ciudad de México) y la celebración de unas jornadas de estudio sobre *Educación bilingüe: perspectivas actuales*, cuyos resultados se publicaron en cinco volúmenes de gran interés¹⁴.

2) *Programas de educación bilingüe.*

Son numerosísimos y de muy variadas características los programas de educación bilingüe que están funcionando en todo el mundo. En relación con esto, la labor de los investigadores estadounidenses posee dos interesantes vertientes. Por un lado, se han establecido clasificaciones teóricas que dan cuenta de las distintas alternativas en la programación de la enseñanza bilingüe. Por otro lado, se han propuesto programas ajustados a las necesidades específicas de las comunidades de Estados Unidos¹⁵.

Son ya muy conocidas las clasificaciones ofrecidas a principios de los años setenta por J. Fishman y J. Lovas¹⁶ y por W.F. Mackey¹⁷. Los primeros tuvieron en cuenta, para hacer su clasificación, los objetivos lingüísticos que perseguían los programas. Mackey propuso la suya atendiendo al uso de las lenguas en los planes de estudio y al status de cada una de ellas. Pero, a partir de 1975, se han propuesto otras clasificaciones no menos importantes que las citadas. Tal vez la de más interés para este estudio sea la que J.L. García hizo en 1982¹⁸. García agrupa los programas bilingües desde una perspectiva sociolingüística y, en términos generales, los define como instrumentos de la política lingüística de las naciones. Distingue cuatro tipos principales de programas:

1.- Programas de protección de la lengua vernácula. Suelen ponerse en práctica para revitalizar lenguas indígenas o incluso para que puedan ser lenguas oficiales (p.e. el tagalo en las Filipinas).

2.- Programas de internacionalización. Buscan la formación de sujetos bilingües que puedan desenvolverse en cualquier parte del mundo (p.e. la enseñanza del inglés en España, Grecia, Italia, etc.).

3.- Programas de asimilación. Pretenden la incorporación al sistema comunitario de grupos minoritarios (inmigrantes, grupos etnolingüísticos marginados, etc.).

4.- Programas de pluralización. Persiguen la convivencia armoniosa de diferentes grupos culturales y lingüísticos dentro de una nación (p.e. los návagos en el suroeste de Norteamérica).

En 1979, M. Saravia-Shore señaló que la construcción de un programa de enseñanza bilingüe requería atender al contexto cultural en que se tiene que desarrollar, a la naturaleza de la estructura social de la comunidad y, por último, a las teorías del aprendizaje en las que debe basarse¹⁹.

En lo que se refiere a los programas bilingües que se han aplicado en Estados Unidos, García²⁰ distingue cuatro etapas históricas:

1ª.- 1550-1815: la finalidad de la instrucción bilingüe solía ser religiosa. Normalmente los misioneros aprendían las lenguas nativas para convertir a los indígenas.

2ª.- 1816-1887: la enseñanza bilingüe tendía al mantenimiento de la lengua madre de los nativos.

3ª.- 1887-1960: se produjo una fuerte disminución de la enseñanza bilingüe. Dentro del siglo XX, la enseñanza fue mucho más intensa entre 1914 y 1960.

4ª.- 1960 hasta 1985: se pusieron en marcha numerosos programas que buscaban igualdad y compensación lingüísticas.

En la década de referencia, los programas de educación bilingüe se han regulado legislativamente por la Ley de 1968 llamada «Bilingual Education Act». La ley está basada en la hipótesis del «mal emparejamiento lingüístico» («mismatch hypothesis»). Según esta hipótesis, la alternancia entre la lengua utilizada en el hogar y la que se emplea en las escuelas produce importantes retrasos académicos o «fracasos escolares» en los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas. Consecuentemente, se tiende a compensar las lenguas de esos contextos. Por ello, la mayor parte de los programas en Estados Unidos son de tipo transitorio, en los que la lengua del hogar se utiliza como medio de instrucción, hasta que el alumno adquiere un dominio suficiente de la segunda lengua para seguir con normalidad el desarrollo de las clases²¹.

3) Medida del bilingüismo.

Para la organización de la enseñanza en centros bilingües o en los que se imparten asignaturas de una segunda lengua, es necesario conocer y evaluar:

- i. el grado de bilingüismo de los alumnos.
- ii. la naturaleza de su bilingüismo (total, parcial, diglósico, etc.)
- iii. el nivel de conocimiento de la segunda lengua.

iv. el ritmo de aprendizaje de la segunda lengua.

Esta necesidad práctica ha hecho que los investigadores se vuelquen en la preparación de métodos capaces de «medir el bilingüismo». Probablemente está aquí la clave para solucionar los problemas de muchas comunidades bilingües que no están recibiendo un tratamiento político y educativo adecuado. Es necesario tener datos que reflejen fielmente la dimensión de los distintos factores del bilingüismo para poder trabajar con ellos y obtener los resultados prácticos deseados.

En 1967 se celebró en la Universidad de Moncton (Canadá) un seminario internacional sobre «Descripción y medida del bilingüismo»²². En esta reunión, William F. Mackey hizo una presentación general de los aspectos relativos a la medida del bilingüismo. Señala Mackey que el bilingüismo suele medirse de acuerdo con la función, estabilidad y distribución de las lenguas implicadas y en relación con su localización, origen y predominio. Normalmente cada técnica de medición suele proponer un determinado tipo de unidad de medida. Estas unidades por sí mismas no prueban nada. La medida del bilingüismo plantea tres dificultades importantes:

1ª) Validación de los índices idóneos. Hay que seleccionar cuidadosamente los factores que se utilizarán como índice del bilingüismo.

2ª) La obtención de datos con procedimientos fiables (cuestionarios, grabaciones, etc.)

3ª) Creación de unidades de medida (p.e. proporción de préstamos).

A pesar de la falta de unidad en los criterios, la medición del bilingüismo ha experimentado entre 1975 y 1985 un notable perfeccionamiento²³. Los niveles lingüísticos que suelen utilizarse para las mediciones son el léxico y el morfosintáctico. Habitualmente se tienen en cuenta los dominios de cada lengua.

La técnica de medida más empleada es el test. Son innumerables los tipos de tests existentes en la actualidad, pero, en líneas generales, pueden clasificarse de la siguiente forma:

a) Tests sobre la destreza del bilingüe con cada una de sus lenguas. Con estos métodos puede fijarse si los individuos son *bilingües pasivos* (con habilidad oral en una lengua y con capacidad de comprensión en la otra), *bilingües productivos* (con habilidad oral en ambas lenguas, aunque una de ellas suele emplearse exclusivamente en su registro coloquial) o *bilingües cultos* (con habilidad para hablar y escribir en ambas lenguas, tanto en un registro formal como en uno informal).

b) Tests sobre la competencia lingüística (amplitud de vocabulario, distinciones fonológicas, complejidad de las estructuras sintácticas, etc.).

c) Tests sobre la competencia comunicativa. Pueden dividirse en cuatro clases,

competencia comunicativa receptiva o la competencia sociolingüística.

La utilización de tests lingüísticos es imprescindible para la organización de los programas bilingües orientados a los niños de las minorías lingüísticas de Estados Unidos.

4) *Actitudes lingüísticas.*

Durante años, el estudio de las actitudes fue patrimonio de la ciencias de la conducta. La psicología y la sociología han sido las disciplinas encargadas de aportar las principales formulaciones teóricas y metodológicas. Paulatinamente las investigaciones sobre las actitudes se han ido abriendo camino en la sociolingüística. Esta labor apenas acaba de comenzar, aunque, como Rebecca Agheyisi y Joshua Fishman señalaron en 1970²⁴, «su importancia para aspectos sociolingüísticos como la elección de una lengua en sociedades multilingües, la distinta localización de los códigos, las diferencias dialectales y la mutua inteligibilidad - por nombrar algunos - es obvia».

La historia de la bibliografía sobre las actitudes lingüísticas nos ha ofrecido muy pocos volúmenes en los que se estudian de forma monográfica. Entre ellos destacan dos: el primero vio la luz en 1973 y fue editado por Robert Shuy y Ralph Fasold (*Language Attitudes: Current Trends and Prospects*²⁵); el segundo es también una compilación de artículos y fue llevada a cabo por Ellen Bouchard Ryan y Howard Giles en 1982 (*Attitudes towards Language Variation*²⁶).

En Estados Unidos, los estudios sobre las actitudes, incluidos los que atienden a contextos educativos, se han encontrado con problemas de naturaleza teórica y metodológica.

Problemas teóricos

Las actitudes han sido analizadas desde una perspectiva socio-psicológica-mentalista y desde una perspectiva behaviorista. La primera considera que la actitud es una categoría mediadora entre el saber social («belief») y el comportamiento individual («action»). El concepto de actitud implica directamente la presencia de una valoración, de un saber y de una conducta. Ahora bien, existen discrepancias para explicar cómo se relacionan entre sí estos factores y todos ellos con la actitud. Así pues, el problema principal está en descubrir la estructura interna de la actitud²⁷.

La perspectiva behaviorista define las actitudes a través del tratamiento estadístico de los datos observados en las situaciones sociales, sin prestar atención a los aspectos psicosociológicos de carácter afectivo o cognoscitivo.

Problemas metodológicos

Consisten principalmente en establecer el método adecuado para la medición de la actitud. Los procedimientos más generalizados son directos o indirectos. Las mediciones directas suelen realizarse sobre materiales recogidos

por medio de cuestionarios o de entrevistas. Los cuestionarios empleados normalmente poseen, bien una estructura abierta (es decir, el informante puede emitir la respuesta que él crea conveniente), bien una estructura cerrada (esto es, al informante se le ofrecen unas posibilidades limitadas de respuesta).

Los métodos indirectos procuran que el sujeto no llegue a enterarse de que sus actitudes están siendo analizadas.

Las técnicas de análisis y medición de actitud más utilizadas en Estados Unidos, y en otros muchos países americanos y europeos, han sido la *matched guise*, propuesta por el canadiense Wallace E. Lambert y sus colaboradores²⁸, y el *cálculo de diferencial semántico*, creado por Charles Osgood²⁹. La primera consiste en presentar a los sujetos (jueces) grabaciones de un mismo texto en varias lenguas, grabaciones hechas por unas mismas personas, que lógicamente deben ser bilingües. A los jueces se les hace creer que las grabaciones están hechas por hablantes distintos y se les pide que clasifiquen a cada hablante según su status social y sus rasgos psicológicos más característicos. La técnica de Osgood también utiliza grabaciones, pero al sujeto se le presentan unas escalas en cuyos extremos se encuentran dos rasgos opuestos, entre los cuales hay una graduación. La opinión del sujeto sobre un determinado rasgo del hablante debe expresarse a través de esta escala.

Aparte del estudio del bilingüismo, la corriente sociolingüística que más se ha preocupado por problemas relacionados con la educación ha sido la etnografía de la comunicación. Su interés se ha centrado primordial, y casi exclusivamente, en analizar los procesos discursivos que se producen dentro de las aulas.

En los años setenta y principios de los ochenta, la sociolingüística estadounidense ha prestado mucha atención a las interacciones de conversación que se dan en muy diversos contextos. Ello se debió, en gran parte, al influjo de una tendencia de estudios sociológicos creada en los años sesenta por Garfinkel y Cicourel: la etnometodología.

Los etnometodólogos no conciben la realidad social como producto hecho o consumado, sino que, para ellos, es un proceso en marcha que surge de unas actividades rutinarias y de un conocimiento tácito de la dinámica social. Hablar de actividades sociales rutinarias exige hacer una referencia explícita o implícita a la comunicación lingüística. Por otro lado, no se puede entender la comunicación lingüística si no es dentro de unos procesos de interacción social.

El estudio de la interacción lingüística, y más concretamente de la conversación cara a cara, requiere poner en relación las unidades de la lengua con contextos y situaciones. El significado lingüístico y social de estas unidades fuera de una situación a menudo es ambiguo e incompleto.

La etnografía de la comunicación ha estudiado las interacciones de conversación en contextos educativos (alumno-alumno, profesor-alumno, etc.), pero no ha sido la única disciplina que se ha interesado por este objeto de

estudio: la pragmática y la psicolingüística también le han dedicado una parte importante de sus investigaciones.

Desde 1975, las publicaciones sobre este aspecto han llenado las páginas de las revistas especializadas de todo el mundo, especialmente de Estados Unidos. Pero, desde el punto de vista de la etnografía de la comunicación, tan sólo merece destacarse un libro de conjunto: *Ethnography and Language in Educational Settings*, editado por Judith Green y Cinthya Wallat³¹. La perspectiva de «aplicación», que caracteriza a la obra, no impide que se afronten problemas de naturaleza teórica o metodológica. Los colaboradores del volumen pertenecen a disciplinas tan diversas como la antropología, la sociolingüística, la psicología del desarrollo o la política educativa, lo que es muy frecuente en obras centradas en el contexto de la enseñanza.

La perspectiva etnográfica ha aportado una visión distinta de las que proponen otros estudios de observación, según se señala en la introducción de este volumen³². En primer lugar, los estudios etnográficos emplean diversos métodos de recogida de datos. Los más destacados son la observación participativa, las entrevistas con informantes, la estructuración y planificación de las notas obtenidas en el campo y el análisis de casos concretos. El etnógrafo también construye tipologías sobre los datos recopilados, pero no se queda ahí, sino que debe comprobarlos desde las perspectivas de los hablantes.

La mayor parte de los estudios llamados de «observación» tienen un objetivo concreto de investigación que determina los instrumentos y métodos de análisis que deben utilizarse. Esta metodología es calificada como *top-down*. El criterio etnográfico propone el procedimiento inverso (*bottom-up*), es decir, primero construye la tipología de hechos y finalmente se comprueba, para su posterior comparación con los estudios de otras situaciones. El etnógrafo intenta describir qué proceso se produce en cada situación y trata de identificar los factores determinantes más significativos desde el punto de vista de los participantes en el proceso.

Los estudios sobre la comunicación en las aulas bilingües responden normalmente a criterios cuantitativos o cualitativos. Los análisis cuantitativos se centran en los efectos de la estructura del grupo de alumnos sobre sus usos lingüísticos, en las conductas verbales de profesores y estudiantes o en las estrategias lingüísticas utilizadas por la enseñanza. Los estudios cualitativos ponen mayor énfasis en las reglas socioculturales de interacción dentro del aula y en los factores culturales de la comunicación o de la falta de comunicación³³.

Entre los artículos que aparecen en la obra editada por Green y Wallat, creemos que deben destacarse los correspondientes a John J. Gumperz³⁴, Frank W. Lutz³⁵ y Maurice J. Sevigny³⁶.

Gumperz propone un método etnográfico capaz de combinar el análisis de la conversación y la observación minuciosa de los participantes. Para llevar a cabo tal investigación, Gumperz introdujo dos colaboradores suyos en un aula. Su función era observar la organización diaria de las clases, los problemas que surgían en la interacción entre profesor y alumnos y cualquier dato acerca de

la procedencia social, familiar, lingüística, etc. de los niños. También se tomaron notas de las estrategias seguidas en los diálogos para la organización de turnos de palabra y de muchos otros datos relacionados con los procesos comunicativos que allí se producían.

Sobre los datos recogidos con este procedimiento, se realizó un examen completo de las actividades verbales o funcionalmente equivalentes para identificar diferencias sociales y psicológicas en las estrategias de la conversación. Se mostró cómo esas diferencias afectaban a los juicios de los profesores, a la experiencia escolar del niño y a su motivación.

Gumperz utilizó un método de análisis cualitativo basado en la capacidad de los instrumentos para aislar las convenciones interpretativas y en la representatividad etnográfica de los materiales.

Frank W. Lutz intenta demostrar en su trabajo la necesidad de ampliar las perspectivas de la investigación educativa más allá de los análisis psicoestadísticos y de la micro-etnografía. Los procesos educativos, según Lutz, deben ser insertados en el contexto cultural del alumno. Para que esto se pueda hacer, hay que cumplir cuatro requisitos:

- que la investigación sea realizada por un etnógrafo preparado especialmente para ello,

- que el análisis se haga sobre los datos proporcionados por descripciones etnográficas exhaustivas,

- que los datos recogidos se interpreten desde una perspectiva multicultural y

- que en el análisis se utilicen las teorías antropológicas.

Finalmente, Maurice Seigny, siguiendo los principios de la etnometodología, propone un método de estudio triangulado. Parte de la necesidad de desarrollar procedimientos alternativos de recolección de datos, principalmente cuando éstos no son susceptibles de recibir un tratamiento experimental o estadístico. Su metodología consiste en observar varios grupos de alumnos utilizando múltiples procedimientos simultáneamente. Este sistema daría flexibilidad a la investigación y evitaría el aislamiento del observador en un solo caso de estudio. Precisamente este aislamiento, que caracteriza muchas técnicas experimentales, ha impedido la generalización de los contenidos y consecuentemente la comparación con datos recogidos en otros contextos. El objetivo de su método es descubrir cómo las interacciones afectan a las predisposiciones, expectativas, propósitos y actitudes de los alumnos.

Los problemas y estudios comentados en estas páginas sólo son una pequeña parte de las aportaciones estadounidenses más recientes sobre la sociolingüística de los contextos educativos.

NOTAS

1. Este estudio se presentó como comunicación en el «IV Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada», celebrado en Córdoba en 1986 y

fue entregado para su publicación en *RESLA* en la primavera de 1987. Parte de sus contenidos han aparecido en F. Moreno, *Sociolingüística en EE.UU. (1975-1985)*, Málaga, Agora, 1988. El trabajo de investigación se realizó en la State University of New York at Albany, gracias a una beca MEC-Fulbright.

2. *Iniciación a la sociolingüística*, Madrid, Gredos, 1977, pp. 50 y ss..

3. Las fechas corresponden a la publicación de «The Ethnography of Speaking» de Dell Hymes (en *Anthropology and Human Behavior*, Gladwin y Sturtevant (eds.), Washington, D.C., Anthropological Society of Washington, 1962, pp. 13-15) y de *Directions in Sociolinguistics* de Hymes y Gumperz (N. York, Holt, Rinehart and Winston, 1971).

4. Véase Joel Sherzer, «The Ethnography of Speaking: A Critical Appraisal», *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 1977, M. Saville Troike (ed.), Washington, D.C., GUP, 1977, pp. 43-57.

5. «Contraction, Deletion, and Inherent Variability in English Copula», *Language*, 45 (1969), pp. 715-762.

6. Sankoff y Cedergren, «Variable Rules: Performance as a Statistical Reflection of Competence», *Language*, 50 (1974), pp. 333-335; Sankoff y Rousseau, «Advances in Variable Rule Methodology», en *Linguistic Variation. Model and Methods*, D. Sankoff (ed.), N. York, Academic Press, 1978, pp. 57-69.

7. Datos proporcionados en W.F. Mackey y J. Ornstein-Galicia, *The Bilingual Education Movement: Essays on Progress*, El Paso, Texas Western Press, 1977, pp. 121-122.

8. Datos ofrecidos por Arnulfo Ramírez, *Bilingualism through Schooling*, Albany, SUNY Press, 1985, p. 1.

9. Calvin Veltman, *The Retention of Minority Languages in Unites States*, Washington, D.C., National Center for Education Statistics, 1980, p. 14.

10. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* 1978, Washington, D.C., GUP, 1970.

11. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* 1978, Washington, D.C., GUP, 1978.

12. «What are the international dimensions of bilingualism in education?», op. cit, en n. 11, pp. XI-XIX.

13. *Proceedings of the First Inter-American Conference on Bilingual*

Education, R.C. Troike y N. Modiano (eds.), Arlington, Center for Applied Linguistics, 1975.

14. Arlington, Center for Applied Linguistics. Los subtítulos y los años respectivos de publicación fueron los siguientes: 1. Social Science-1977; 2. Linguistics-1977; 3. Law-1977; 4. Education-1977; 5. Synthesis-1978.

15. Véase A. Ramírez, op.cit., pp. 18-39.

16. «Bilingual Education in Sociolinguistics Perspective», *TESOL Quarterly*, 4 (1970), pp. 215-222.

17. «A typology of bilingual education», en T. Anderson y M. Boyer, *Bilingual Schooling in the United States*, Washington, D.C., Government Printing Office, 1971, vol. 2, pp. 63-82.

18. *Teaching in pluralistic Society*, N. York, Harper and Row, 1982, p. 128.

19. «An Ethnographic Evaluation/Research Model for Bilingual Programs», en R.V. Padilla (ed.), *Bilingual Education and Public Policy in the United States*, Ypsilanti, M., Eastern Michigan University, 1979, pp. 328-348.

20. Véase nota 18.

21. «Bilingualism and Biculturalism as Individual and Societal Phenomena», J.A. Fishman y G.D. Keller (eds.), *Bilingual Education for Hispanic Students in the United States*, N. York, Teachers College Press, Columbia University, 1982, pp. 23-26.

22. *Description and Measurement of Bilingualism*, Toronto, University of Toronto Press, 1969, editado por L.G. Kelly.

23. Como estudios generales sobre la medida del bilingüismo pueden consultarse Hugo Baetens Beardsmore, *Bilingualism: Basic Principles*, Bristol, Tieto Ltd., 1982 (aunque es un libro europeo, estudia las aportaciones norteamericanas principalmente); Charlene Rivera, *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Applications*, Bristol, Tieto Ltd., 1984. También es muy útil el capítulo dedicado a la medida del bilingüismo en A. Ramírez, op. cit., pp. 40-63.

24. «Language Attitude Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches», *Anthropological Linguistics*, 12 (1970), pp. 137-157.

25. Washington, D.C., Georgetown University Press.

26. Londres, Edward Arnold.

- 27.- Véase el artículo citado de Agheyisi y Fishman, pp. 138 y ss..
- 28.- «A Social Psychology of Bilingualism», *Journal of Social Issues*, 23 (1967), pp. 91-108.
- 29.- Ch. Osgood, C. Suci y P. Tannenbaum, *The Measurement of Meaning*, Urbana, University of Illinois Press, 1957.
- 30.- Véanse H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1967; A.V. Cicourel, *The Social Organization of Juvenile Justice*, N. York, John Wiley and Sons, 1968.
- 31.- Norwood, N.J., Ablex, 1981.
- 32.- pp. 13 y ss..
- 33.- Véase el capítulo «Discourse Processes in Bilingual Classrooms», en A. Ramírez, op. cit., pp. 154.175.
- 34.- «Conversational Inference and Classroom Learning», pp. 3-24.
- 35.- «Ethnography: The Holistic Approach to Understanding Schooling», pp. 51-64.
- 36.- «Triangulated Inquiry - A Methodology for the Analysis of Classroom Interaction», pp. 65-86.