



LUIS E. POZA¹

University of Colorado (Denver) - luis.poza@ucdenver.edu

Artículo recibido: 11/07/YYYY - aceptado: 21/10/2014

MECANISMOS DE EXCLUSIÓN: IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS Y AMBIGÜEDADES EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LENGUAJE ACADÉMICO²

RESUMEN:

El concepto de *lenguaje académico* ocupa posición central en la evaluación y clasificación de estudiantes hispanohablantes bilingües en la educación estadounidense a pesar de numerosas críticas sobre la ambigüedad e inconsistencia en sus definiciones (ej., Flores, 2013; Gee, 2008; Solomon & Rhodes, 1995; Snow & Uccelli, 2009; Valdés, 2004). Informado por conceptualizaciones contemporáneas del bilingüismo y la adquisición de una segunda lengua, este ensayo teórico propone deshacer la noción que la adquisición de registros académicos es comparable al aprendizaje de otro idioma. El ensayo comienza con una revisión crítica de tres documentos influyentes en la política educativa estadounidense con respecto a la evaluación y docencia para estudiantes clasificados como aprendices de inglés (AI, *English Language Learners, ELL*) y procede a una discusión de estas críticas según el concepto de diglosia (Ferguson 1959; 1991; Fishman, 1967; Hudson, 1994; 2002) para problematizar ideologías implícitas de la normatividad nativo-hablante y sus consecuencias pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje académico, bilingüismo, adquisición de segundas lenguas, diglosia.

¹ Profesor asistente de Educación para Alumnos Lingüística y Culturalmente Diversos en la Universidad de Colorado Denver. Previamente, enseñó tercer grado en un programa bilingüe en East Palo Alto, CA y ciencias a nivel K-2 en la ciudad de Nueva York. Completó su doctorado en el programa de Raza, Inigualdad y Lenguaje en Educación en la Universidad de Stanford. Una publicación reciente es Poza, L.; Brooks, M.; Valdés, G.; (2014) «Entre Familia: Immigrant Parents' Strategies for Involvement in Children's Schooling»; *The School Community Journal*; 24(1) 119-148.

² Este artículo también cuenta con valiosos aportes de Guadalupe Valdés de Stanford University y de los revisores, María Brisk y Patrick Proctor de Boston College.

ABSTRACT:

The concept of *academic language* is central in the evaluation and classification of Spanish-speaking bilingual students in American schools despite critiques of ambiguity and inconsistency in its definitions (see, for example, Flores, 2013; Gee, 2008; Solomon & Rhodes, 1995; Snow & Uccelli, 2009; Valdés, 2004). Informed by contemporary conceptualizations of bilingualism and second language acquisition, this theoretical essay aims to challenge the notion that the acquisition of academic registers is comparable to the learning of a new language. The essay begins with a critical review of three important policy-informing documents pertaining to the evaluation and teaching of English Language Learners (ELL) and follows with a discussion of these critiques through the lens of early literature on diglossia (Ferguson, 1959; 1991; Fishman, 1967; Hudson, 1994; 2002) to problematize implicit ideologies of the native-speaker norm and its pedagogical consequences.

KEYWORDS: Academic language, Bilingualism, Second language acquisition, Diglossia.

La implementación de los estándares estatales de núcleo común (EENC, *Common Core State Standards*, o CCSS) en los Estados Unidos y el crecimiento en la proporción de estudiantes aprendices de inglés (AI) en las escuelas (*English Language Learners*, o ELL) han traído notable atención a los requisitos lingüísticos de las materias y rutinas escolares. A su vez, este énfasis en el lenguaje académico ha llevado a debate sobre qué exactamente constituye el lenguaje académico y cómo apoyar su desarrollo. En esta obra teórica, planteo que las perspectivas contemporáneas sobre el bilingüismo y la adquisición de segundos idiomas que se centran en los elementos socioculturales del lenguaje pueden informar los presentes debates sobre el lenguaje académico y las mejores formas de fomentar el éxito de estudiantes bilingües y multilingües en escuelas estadounidenses. Concluyo que las pedagogías que tratan al lenguaje académico como dos variedades de lengua diferentes y no como un continuo erran en sus fundaciones e ignoran elementos ideológicos que se interponen para estudiantes aprendices de inglés. En muchos casos, estudiantes terminan aislados en contextos de instrucción explícita de los supuestos componentes del lenguaje académico sin oportunidades para uso auténtico de tal lenguaje.

1. EL LENGUAJE ACADÉMICO: CONSTRUCCIONES Y CONSECUENCIAS EN POLÍTICA EDUCATIVA ESTADOUNIDENSE

La centralidad del concepto de lenguaje académico en las trayectorias académicas de estudiantes bilingües hispanohablantes se demuestra en documentos de política educativa a nivel federal y estatal. Esta sección considera tres documentos

políticos, dos a nivel estatal y uno a nivel federal, que tienen que ver con la evaluación, clasificación y enseñanza de estudiantes clasificados AI. Primero, se considera la categoría de aprendiz de inglés de largo plazo (AILP, *Long Term English Learner* o *LTEL*) creada en California y Nueva York que distingue entre estudiantes inmigrantes recientes y aquellos con más tiempo en escuelas estadounidenses que sin embargo no han progresado adecuadamente en sus calificaciones o adquisición del inglés. La creciente proporción de estudiantes clasificados como aprendices del inglés que ha nacido en los EE.UU. o al menos asistido muchos años en escuelas estadounidenses ha revigorizado discusiones sobre las distinciones entre registros vernáculos y académicos del inglés, ejemplificado en los documentos que hacen oficial el estatus AILP en estos estados. Aunque ambos documentos tratan con la clasificación AILP, los uso como ejemplo de la centralidad del lenguaje académico en la evaluación, instrucción y clasificación de estudiantes AI.

Además de ser muy influyentes en la cultura y economía estadounidense de por sí, California y Nueva York cuentan con algunas de las mayores poblaciones de estudiantes aprendices de inglés en la nación. Por lo tanto, la creación de esta categoría y su subsecuente impacto en las discusiones del lenguaje académico son de grave importancia ya que presentan distinción clara entre los registros sociales y académicos de lenguaje. En ambos casos, los estudiantes categorizados como AILP se describen, citando entre otras características, el poseer extensa habilidad en el inglés oral y social y severas limitaciones en su inglés académico, una caracterización frecuente para este grupo de estudiantes, como observan Valdés, Poza & Brooks (en prensa).

El estado de California creó la categoría de AILP en 2012 para captar a los estudiantes en los grados 6-12 que han estado ingresados en escuelas americanas por seis años o más, permanecido al mismo nivel de desarrollo de inglés por dos años consecutivos y/o reprobado exámenes estatales en las áreas de artes del lenguaje en inglés por años consecutivos en este plazo. Empiezo por analizar el reporte independiente que llevó a la creación de la categoría, «Reparable Harm: Fulfilling the Unkept Promise of Educational Opportunity for California's Long Term English Learners» (Olsen, 2010), el cual estima que casi 60 % de los aprendices de inglés en escuelas secundarias en California son parte de la categoría de aprendices de largo plazo, los cuales caracteriza como recipientes de educación inconsistente y con poco desarrollo de su lenguaje académico en inglés y en su primer idioma (L1).

Para cuando los aprendices de inglés llegan a la secundaria, hay ciertas características que describen su perfil general. Estos estudiantes tienen dificultades académicas. Tienen retos particulares en cuanto al lenguaje, que incluyen alto funcionamiento del lenguaje social, lenguaje académico débil y fallas notables en la lectura y escritura. La mayoría de aprendices de inglés de largo plazo están 'atascados' a niveles intermediarios o peor en su

proficiencia en inglés sin adquirir el lenguaje académico para ser reclasificados. (Olsen, 2010, p. 2, traducción mía).

Esta caracterización claramente destaca al lenguaje académico en distinción al lenguaje social y a niveles ‘intermediarios’ de lenguaje (el estado de California cuenta con cinco niveles del desarrollo de inglés). Esta distinción es aún más clara en las recomendaciones pedagógicas y programáticas que el reporte sugiere para mejorar la situación de estudiantes clasificados como AILP. El reporte recomienda instrucción en el primer idioma de los estudiantes y altas expectativas para el rendimiento de los estudiantes incluyendo acceso a todo contenido académico a pesar de sus necesidades lingüísticas. A su vez, recomienda enseñanza específica y directa en estrategias para aumentar el vocabulario y la comprensión de lectura, con atención específica al lenguaje académico, «Aprendices de inglés de largo plazo necesitan instrucción explícita en usos académicos de inglés, con un enfoque en la comprensión, el desarrollo de vocabulario y estructuras gramáticas avanzadas necesarias para comprender y producir lenguaje académico.» (Olsen, 2010, p. 34-35, traducción mía)

El reporte también recomienda que por lo menos parte de esta instrucción específica sobre el lenguaje académico tome lugar en clases especializadas, llamadas *Academic Language Development* (desarrollo de lenguaje académico), en las cuales se enfoca en «desarrollo de lenguaje oral, desarrollo explícito de lectoescritura, instrucción en los usos académicos de inglés, escritura de alta calidad, lectura extensa de textos relevantes y un énfasis en lenguaje académico y vocabulario complejo.» (Olsen, 2010, p. 33, traducción mía). Tales recomendaciones presentan al lenguaje académico en clara distinción al lenguaje social u otros registros del lenguaje que estudiantes clasificados como AILP han usado en el transcurso de su educación. Mientras que el reporte sobre estudiantes AILP en Nueva York ofrece un esquema basado más en un continuo de lenguaje que una dicotomía, aún mantiene clara distancia entre registros sociales y académicos.

El Departamento de Educación en la ciudad de Nueva York (NYDOE, 2013) creó la categoría de AILP para describir a estudiantes que reciben servicios especiales de aprendizaje del inglés por un tiempo que excede seis años, y reporta que en el año escolar de 2011-2012 esta categoría representaba al 12 % de los estudiantes en la ciudad. Mientras que el reporte para Nueva York, el esquema de CUNY-NYSIEB para la educación de estudiantes AILP, menciona explícitamente que todo lenguaje existe en un continuo y critica el término *AILP* por devaluar las habilidades bilingües de estos estudiantes, aún describe al desarrollo lingüístico y a los estudiantes clasificados como AILP en forma dicotómica, «Los estudiantes categorizados como AILP típicamente tienen buen lenguaje oral cuando el lenguaje se usa para propósitos sociales pero están por debajo de nivel de grado en su lenguaje académico y su

lectoescritura, ambos en el inglés y su idioma nativo.» (Ascenzi-Moreno, Kleyn & Menken, 2013, p. 1, traducción mía)

Estas distinciones se refuerzan con las recomendaciones pedagógicas que sugiere el reporte. Al igual que Olsen (2010), el documento de CUNY-NYSIEB recomienda el establecimiento de clases específicas para estudiantes clasificados como AILP. El reporte propone que este bloque del currículo incluya instrucción en inglés como segundo idioma, artes del lenguaje en inglés y artes del lenguaje en el primer idioma de los estudiantes, notando que esta combinación permite el desarrollo de lenguaje académico en ambos idiomas,

Clases de artes del lenguaje nativo [ALN] enfocan en desarrollar una fundación sólida en el lenguaje académico y la lectoescritura en el primer idioma con un currículo parecido a aquel de artes del lenguaje en inglés [ALI] y enseñando las mismas destrezas generales. En este modelo las clases de ALN y ALI apoyan el desarrollo del lenguaje de los estudiantes por medio de coordinación en la enseñanza de destrezas y estrategias. Pedagogías translingüísticas³ deben emplearse para apoyar el desarrollo del lenguaje académico y las habilidades de lectoescritura... (Ascenzi-Moreno, Kleyn & Menken, 2013, p. 6, traducción mía)

Mientras que la inclusión de instrucción en el primer lenguaje capta que los estudiantes cuentan con un repertorio mayor que lo que hayan desarrollado en inglés, las sugerencias pedagógicas preservan la distinción marcada del lenguaje académico. Notan, por ejemplo, que «clases de lenguaje extranjero no son adecuadas para estudiantes AILP, quienes cuentan con fuertes habilidades en su primer idioma, particularmente si éste se usa oralmente para propósitos sociales. Es muy importante que estudiantes clasificados como AILP reciban instrucción explícita sobre el lenguaje académico y la lectoescritura,» (p. 6, traducción mía) y que «Es esencial que las maneras en cuales los estudiantes usan su primer idioma no deben ser marginalizadas y ‘corregidas’ en estas clases, sino apoyadas y extendidas mientras los estudiantes adquieren lenguaje académico y destrezas de lectoescritura en su primer idioma. (p. 7, traducción mía) El reporte recomienda que todas lecciones deben tener objetivos de lenguaje, los cuales deben enfocar en las maneras en cuáles el lenguaje se usa para cada materia particular en cuanto al lenguaje oral y escrito para el contenido de estudio. Finalmente, el reporte recomienda que maestros ayuden a estudiantes desarrollar conocimiento metalingüístico para reconocer «su propio uso de lenguaje y como alternar entre distintas va-

³ Pedagogías translingüísticas vienen del tema de *translanguaging*, el cual se refiere a las prácticas lingüísticas de individuos bilingües que no conforman a las normas monolingües. Incluyen el uso intercambiable de texto, lenguaje oral y medios semióticos en dos o más idiomas en forma entendible y compartida entre miembros de una comunidad bilingüe. Para mayor detalle, refiérase a García y Wei, 2013.

riedades, incluyendo el lenguaje académico valorado en las escuelas, el lenguaje usado con amigos, prácticas de lenguaje caseras, etc.» (p. 10, traducción mía) Claramente, aunque el reporte menciona la idea de un continuo del lenguaje y del desarrollo de lenguaje académico, trata a la variación en registros como alternaciones marcadas y definidas por dominios espaciales y sociales (es decir, por los sitios en cuales se usa el lenguaje y los interlocutores). Esta misma dicotomía entre lenguaje académico y lenguaje social también se destaca en documentos de política federal y con respecto a todos estudiantes AI, no sólo aquellos clasificados AILP.

Como ejemplo de construcciones de lenguaje académico en la educación de todos estudiantes AI podemos considerar el esquema para el desarrollo de proficiencia en inglés correspondiente a los nuevos estándares (titulado *Framework for English Language Proficiency Development Standards corresponding to the Common Core State Standards and the Next Generation Science Standards* [Council of Chief State School Officers, 2012]). Este documento indica que su propósito principal es reconocer y destacar las específicas prácticas lingüísticas que estudiantes AI deben amaestrar para ser exitosos según los requisitos de los nuevos estándares. Al igual que el reporte de CUNY-NYSIEB, este esquema comunica la importancia de reconocer los recursos lingüísticos de estudiantes en su primer idioma y de apoyar la transferencia de sus destrezas en lectoescritura y practicas discursivas de un idioma a otro. Además, se dispone específicamente a deshacer «dicotomías tradicionales entre lenguaje social y académico.» (CCSO, 2012, p. 31, traducción mía)

Lo que resulta de estos esfuerzos es una informativa serie de tablas que segmentan el lenguaje escolar entre las funciones productivas y receptivas de maestros/as y aquellas de los estudiantes, a la vez distinguiendo modalidad y registro como rasgos principales distintivos de lenguaje escolar. Las tablas ofrecen importantes distinciones entre las funciones del lenguaje y los contextos de su uso. Además, reconocen distinciones entre registros coloquiales y escolares, al igual que lenguaje y terminología específicos a una disciplina y prácticas discursivas correspondientes a disciplinas particulares. De tal vez mayor importancia, el esquema de CCSO explica que,

Hasta en los años tempranos de educación, los estudiantes se socializan a formas de lenguaje y conocimiento particulares a varias materias (matemáticas, ciencias, artes del lenguaje). Al mismo tiempo, debe notarse que éstas se relacionan a disciplinas en contexto *del salón de clase*, y no la disciplina en sí. (CCSO, 2012, p. 31, traducción mía, énfasis en original)

Este reconocimiento es de grave importancia para nuestro entendimiento del lenguaje académico y su adquisición, ya que nos empieza a distanciar de un entendimiento de registros uniformes y distintos y hacia un continuo sumamente dependiente de contextos locales y prácticas discursivas.

Aunque estos tres documentos tratan con distintos estudiantes (estudiantes AILP en distintos estados o estudiantes AI de todas edades y niveles de proficiencia a nivel nacional), todos enfatizan dimensiones de lenguaje académico como requisito central para el éxito de estudiantes clasificados AI. Sin embargo, los documentos difieren en sus recomendaciones pedagógicas, y esto se debe las respectivas construcciones de lenguaje académico en cada uno. Los dos reportes iniciales establecen una dicotomía mucho más estricta y por lo tanto sugieren instrucción explícita y clases especializadas con el desarrollo de lenguaje académico como primera prioridad en conjunto con la materia académica. El tercer reporte, mientras tanto, presenta al lenguaje académico como una construcción sumamente contextualizada en las prácticas lingüísticas y discursivas específicas de salones de clases y por lo tanto sugieren la creación de currículo que toma estas particularidades en cuenta.

2. CONCEPTUALIZACIONES DEL LENGUAJE ACADÉMICO Y PEDAGOGÍAS DE DIGLOSIAS

Tales tensiones entre conceptualizaciones del lenguaje académico dicotómicas y aquellas que lo ven en términos de un continuo de lenguaje y práctica social se reiteran en la literatura académica. Anstrom y sus colegas (2010) ofrecen un repaso diligente de la literatura sobre el lenguaje académico y hallan que la mayoría de las discusiones trata de esfuerzos taxonómicos y descriptivos por captar elementos fijos que distinguen éste del lenguaje cotidiano que usan los estudiantes. Zwiers (2005) plantea que el inglés académico es, en efecto, un tercer idioma para los aprendices de inglés, ya que el segundo es el inglés social que se usa en los pasillos de la escuela, en la comunidad y en los medios comunicativos. Esta posición reitera los hallazgos de trabajo anterior que propone que el lenguaje de las materias escolares se distingue dramáticamente del lenguaje de las esferas sociales, comunitarias y hogareñas de los estudiantes aprendices de inglés (Cummins, 1981; Scarcella, 2003; Goldenberg, 2008, entre otros). Entre la posición central del inglés académico en las discusiones del rendimiento escolar y estos discursos que tan rígidamente separan el lenguaje académico y el lenguaje social, no es sorprendente que las resultantes pedagogías se basen en una idea que sugiere el concepto de diglosia de Ferguson (1959, 1991) (dos variedades o registros de lengua mutuamente exclusivos) e intenten enseñar el lenguaje académico en forma explícita como materia en sí.

Las definiciones del lenguaje académico que se prestan a esta noción de diglosia enfatizan las diferencias en el vocabulario y sintaxis entre el vernáculo de la vida cotidiana y los registros de ámbitos escolares. Importantemente, varios estudiosos sugieren que parte de la distinción es que el lenguaje social cuenta con mucha más información contextual para enriquecer la comunicación mientras que el lengua-

je escolar depende de vocabulario y gramática más complicada y abstracta para comunicar el mensaje en forma menos dependiente de contextos rodeantes, una distinción que se ha ofrecido en varias incarnaciones a través de las décadas (por ejemplo, Bernstein, 1964; Cummins, 1981). Zwiers (2005) por ejemplo, define el lenguaje académico como una colección de palabras y frases que describe contenido y procesos en materias escolásticas, expresan pensamiento complejo y conceptos abstractos y crean unión entre la expresión oral y escrita. Scarcella (2003) ofrece un esquema para el inglés académico que considera cinco dimensiones simultáneas, con tremenda importancia a las facetas fonológicas, léxicas y gramaticales (además de conocimiento sociolingüístico y discursivo, conocimiento de fondo en cuanto al vocabulario y las estructuras de registros escolares, y aspectos psicológicos como la motivación) usando principalmente la lectoescritura como modelo. Scarcella (2003) nota la presencia e importancia de elementos particulares en textos académicos, notablemente cláusulas paralelas y complejas, estructuras pasivas, ergativas y condicionales, al igual que auxiliares modales. Aunque el esquema de Scarcella reconoce que los registros de cada disciplina evolucionan a través del tiempo, enfatiza que la enseñanza de estos aspectos estructurales del lenguaje es la mejor garantía de éxito académico y socioeconómico en la sociedad estadounidense (p. 3). En un artículo subsecuente, Scarcella (2008) añade especificidad a este esquema refinando las distinciones dentro del lenguaje académico. Además de notar que cierto vocabulario y ciertas estructuras gramáticas pueden servir para la comunicación general, técnica (es decir, específica a una materia) o académica (usada en varios campos escolares) (2003), Scarcella clasifica a estos tipos de lenguaje como *conocimiento fundamental del inglés* (para el inglés que se usa dentro y fuera de la escuela), *lenguaje académico esencial* (fundamentos del lenguaje que trasladen contextos escolares) y *lenguaje para navegar la escuela* (elementos gramaticales y discursivos que marcan interacciones entre estudiantes y maestros). Similarmente, Bailey y Heritage (2008) distinguen entre *lenguaje para navegar la escuela* y *lenguaje del contenido curricular* en su definición del lenguaje académico. Tales categorizaciones, aunque reconocen variación en la función y dimensión escolar, aún presentan al lenguaje académico en clara distinción e implícita elevación sobre los vernáculos cotidianos, requiriendo enseñanza explícita.

Bajo estas distinciones, tendría sentido la enseñanza del lenguaje académico como segundo idioma (dependiendo, claro, de cómo se define enseñar una segunda lengua), y varios han propuesto pedagogías que se disponen precisamente a traer la atención de estudiantes a estas facetas del lenguaje académico en textos, discusiones y presentaciones orales para resaltar sus formas y funciones según el esquema de la lingüística sistémica funcionalista (Goldenberg, 2008; Halliday, 1994; Schleppegrell, Achuga & Oteiza, 2004; Schleppegrell, 2012). La ventaja de tal enfoque es la

potencial de establecer criterios claros y repetibles para convenciones del lenguaje en disciplinas y situaciones académicas (por ejemplo, en libros de texto científicos o presentaciones orales de reseñas literarias) y exponer a los estudiantes a estas convenciones. Sin embargo, esta perspectiva enfatiza el lenguaje y las prácticas discursivas en sí sin necesariamente plantear teoría de cómo se pueden amaestrar estas prácticas lingüísticas (Snow & Uccelli, 2009). Esta limitación excluye aportes valiosos de nuevas teorías socioculturales en cuanto a la adquisición de segundas lenguas, los cuales sugieren que aprendices requieren práctica auténtica en una comunidad lingüística para ser socializados a registros particulares.

3. CRÍTICAS Y LIMITACIONES DE CONCEPTUALIZACIONES DEL LENGUAJE ACADÉMICO COMO INSTANCIA DE DIGLOSIAS

Varias críticas se han presentado en cuanto a la conceptualización del lenguaje académico, especialmente cuando sus definiciones se limitan a vocabulario y gramática en aislamiento. La primera crítica tiene que ver con la falta de una definición clara y singular de qué exactamente constituye el lenguaje académico. Valdés (2004) compara lo que parece entenderse por lenguaje académico en los discursos de comunidades profesionales en la educación de alumnos angloparlantes, en la enseñanza de inglés como segundo idioma a nivel universitario (*TESOL*), en la enseñanza de inglés como segundo idioma en la educación primaria y secundaria (*ESL*) y en la educación bilingüe. Su análisis muestra que los criterios de evaluación y los asumidos componentes del lenguaje académico varían según la comunidad profesional en cual se inquiera.

Similarmente, Solomon y Rhodes (1995) demuestran que los elementos constituyentes de lo que se considera lenguaje académico también dependen en las actividades particulares y contextos específicos escolares. Bunch (2006) demuestra como estudiantes en una clase de 7° grado usan lenguaje informal para discutir ideas (*lenguaje de ideas*) pertinentes a su aprendizaje y registros más formales para presentar sus resultados (*lenguaje de exposición*) a sus compañeros y a la maestra, con la implicación de que ambos forman parte del lenguaje académico por medio de cual los estudiantes adquieren y refinan su conocimiento de materia. Snow y Uccelli (2009), por su parte, componen un inventario de los elementos del lenguaje académico y ofrecen una pedagogía que comienza con el modelo sistemático-funcional. Sin embargo, su propuesta enfatiza un lente pragmático de tres dimensiones en el cual la atención de los estudiantes se trae al modo en cual el lenguaje representa al usuario y su audiencia, cómo el lenguaje representa el mensaje y el discurso organizador que provee el contexto de fondo, y por medio de este enfoque la esperanza es

darle mejor entendimiento a los estudiantes de por qué las variedades lingüísticas sirven sus contextos respectivos.

Añadiendo a críticas sobre la idea particular de que el lenguaje académico depende de habilidades comunicativas menos dependientes en sus contextos físicos rodeantes, Aukerman (2007), Flores (2013), Gee (2014) y Wiley y Rolstad (2014) argumentan que todo lenguaje está inevitablemente inmerso en contextos específicos y que la negación de los contextos del lenguaje escolar refleja las relaciones de poder que normalizan ciertos modos comunicativos y desprecian a otros. En las palabras de Flores (2013), el supuesto lenguaje decontextualizado es mejor descrito como lenguaje incrustado en el contexto de las prácticas de la burguesía estadounidense, y sirve como mecanismo de exclusión de grupos minoritarios. Aukerman (2007), notando que es por medio de participación sustantiva que los estudiantes desarrollan el lenguaje que necesitan para cumplir varios propósitos, ofrece estrategias pedagógicas que permiten que los estudiantes aprendices de inglés recontextualicen sus recursos lingüísticos y conocimiento previo a propósitos escolares en forma que éstos apoyen el desarrollo del lenguaje más especializado que desean los maestros por medio de incorporarlo a contextos familiares. Gee (2014), en forma parecida, propone que las mismas habilidades que permiten la adquisición del vernáculo cotidiano se pueden apropiar para desarrollar los lenguajes sociales, los registros especializados, de la escuela. Para Gee (2014), es por medio de experiencia encarnada y la exposición repetida a patrones de interacción académicas que los estudiantes adquieren los significados de palabras y frases al igual que las estructuras gramáticas y prácticas discursivas que constituyen el lenguaje académico. Por lo tanto, la adquisición del lenguaje académico no depende solamente ni principalmente de la enseñanza directa de elementos lingüísticos sino en la práctica en las formas enraizadas en los existentes repertorios comunicativos de los estudiantes.

Estas críticas nos llevan a considerar la literatura original sobre diglosia para inquirir si el lenguaje académico en verdad constituye una variedad diglósica y si este entendimiento sirve como base pedagógica. La teoría de diglosia (Ferguson, 1959; 1991; Hudson, 1994; 2002) distingue situaciones diglósicas del lenguaje en la sociedad de la simple presencia de una variedad de registros. La diglosia se entiende mejor a base de usos del lenguaje en vez de por sus usuarios, y la división entre los usos de las variedades de alto prestigio y bajo prestigio (H y L, en las clasificaciones originales de Ferguson [1959]) no coincide con una división en las oportunidades de adquirir ambas variedades (Ferguson, 1991). Es decir, la diglosia se caracteriza por prácticas lingüísticas de usuarios que eligen entre variedades adquiridas a base de experiencia en dominios mutuamente exclusivos para comunicar según manden las funciones y los dominios en cual usan el lenguaje. En cambio, la variedad en

registros varía menos con respecto a dominio y más en respuesta a particularidades de cada interacción, especialmente características de los interlocutores y los temas en la discusión (Rickford & McNair-Knox, 1994).

Es decir, la diglosia se define por la existencia de un vernáculo que se adquiere en la comunicación e interacción diaria dentro de una comunidad y la existencia de variedades presitigiosas adquiridas por medio de participación en los círculos específicos en cuales tal variedad se emplea, por ejemplo ciertos oficios o servicios religiosos. Además, como explica Hudson (1994) en su consideración de la variedad de registros en situaciones diglósicas, las situaciones formales en cuales el registro alto se emplea no se caracterizan por menos apoyos contextuales, sino por estricta co-ocurrencia de restricciones en variables del comportamiento y el repertorio lingüístico basadas en las identidades posicionales de interlocutores. Tal posición es crítica en la consideración de pedagogías para aprendices del inglés pues nos deshace de la ilusión que el lenguaje académico es uno fijo y predecible, cuyos elementos se restringen a las materias escolares, aunque ésta es la misma fundación en propuestas por clases separadas e instrucción explícita de los componentes del lenguaje académico.

4. NUEVAS PERSPECTIVAS EN UNA ÉPOCA DE MIGRACIÓN GLOBAL

Además de estas limitaciones en los intentos de definir y delinear los elementos fijos del lenguaje académico, dos perspectivas epistemológicas sobre el lenguaje sirven como crítica de las conceptualizaciones populares. La primera posiciona al lenguaje y a la lectoescritura como prácticas sociales y considera el desarrollo de ambos por un lente sociocultural, y es una crítica que se ha ofrecido en varias instancias anteriores (Frawley y Lantolf, 1985; Garrett y Bécquedano-López, 2002; Flores, 2013; Gee, 1991; Lantolf, 2011; New London Group, 1996; Ortega, 2014; Rymes, 2010) Por lo tanto, la adquisición de un segundo idioma y de cualquier variedad de lenguaje depende de la socialización que recibe el aprendiz a la variedad por medio de comunicaciones auténticas que cumplen funciones y satisfacen necesidades de los usuarios del lenguaje. En el contexto de lenguaje académico, esta posición argumenta que no sólo se necesita traer atención a los elementos lingüísticos de textos y lenguaje oral especializado, sino que los estudiantes deben tener oportunidades extensas para comunicar e interactuar en los patrones que involucran estos registros. Como fundamento para esta práctica, los estudiantes necesitan acceso a sus existentes repertorios comunicativos para desarrollar conocimiento de fondo y asimilar nuevos conceptos. Esta teoría sociocultural sobre el aprendizaje de idiomas lleva varias décadas en existencia (aunque su implementación ha sido

parcial, como mejor), pero además sirve de fundación para otra conceptualización más contemporánea.

La segunda, y más novedosa, crítica proviene de perspectivas postestructuralistas sobre el lenguaje. Estas perspectivas posicionan el lenguaje como construcción social emergente de patrones de interacción entre miembros de comunidades comunicativas y por lo tanto reconocen su naturaleza dinámica y volátil, sujeta a influencias contextuales. Como consecuencia, nociones de cualquier lenguaje como entidad fija y con componentes universalmente reconocidos, por ejemplo los rasgos gramáticos del supuesto inglés académico, son cuestionables. Estas ideas del lenguaje como suma finita de partes componentes tiene sus raíces en el nacionalismo e impulsos de gobernabilidad (Blommaert, 2006; Flores, 2013; Makoni y Pennycook, 2007). Por lo tanto, conlleva jerarquía en sus clasificaciones de lenguaje «puro,» o «apropiadas,» la cual se manifiesta en la educación con la marginalización de usuarios de las variedades «inapropiadas.» Según esta misma perspectiva las nociones del hablante nativo de un idioma y expectativas de proficiencia en un segundo idioma basadas en este ideal también desvanecen ante el reconocimiento de los procesos sociales que inculcan patrones comunicativos (Cook, 1999). Por lo tanto, aquellos que proponen estas perspectivas ofrecen que la adquisición de segundos idiomas o de variedades particulares requieren participación auténtica comunicativa y cierta socialización, y notan que los componentes y patrones en cualquier idioma o variedad cambian según las condiciones y contextos en cuales se usa el lenguaje (de Bot, Lowie y Verspoor, 2007; Larsen-Freeman, 2011; Valdés, Poza & Brooks, en prensa [b]). En breve, aunque la instrucción explícita de los supuestos componentes del lenguaje académico ayuda exponer a estudiantes a elementos de variedad en el lenguaje, no los expone a usos auténticos, para los cuales necesitan interacciones con otros alumnos que ya cuentan con estas herramientas lingüísticas, al igual que esquemas de evaluación que reconocen como estas herramientas evolucionan a través de tiempo e interacción.

5. LENGUAJE ACADÉMICO VISTO POR LENTE SOCIOCULTURAL Y POSTESTRUCTURALISTA

Desde el punto de vista de estas nuevas conceptualizaciones del lenguaje, la situación del lenguaje académico parece tener menos similaridad a situaciones diglósicas y más que ver con las relaciones de poder y los patrones de interacción en las escuelas ya que un continuo de lenguaje es reducido a una dicotomía que menosprecia los recursos comunicativos de grupos marginalizados. Gee (2014), por ejemplo, emprende un análisis de enunciados posibles en el supuesto lenguaje académico, los

cuales adhieren a las convenciones típicas del lenguaje académico ya que contienen sustantivos abstractos, nominalizaciones y vocabulario disciplinario. En su análisis, sin embargo, Gee destaca que los enunciados sólo son inequívocos en su significado para alguien socializado con los mismos conocimientos y discursos de la ontología científica (por ejemplo, qué cuenta como «significante» en la medición biológica). Por lo tanto, Gee argumenta que el lenguaje académico es un *lenguaje social* (p. 12), es decir, un registro distinto del vernáculo adquirido en la vida cotidiana que se desarrolla por medio de participación en interacciones con otros usuarios del registro, las cuales ofrecen oportunidades para el aprendiz a no sólo adquirir los recursos del lenguaje, sino también conocer las reglas para el uso de estos recursos. Es verdad que las escuelas pueden ser precisamente el sitio para tales intercambios, pero el continuo aislamiento de estudiantes AI amenaza con interponerse a estas oportunidades ya que los posiciona en las márgenes de interacciones escolares y el aprendizaje de contenido donde se negocian las variedades académicas de lenguaje y sus reglas.

Esta perspectiva nos permite aceptar la naturaleza construida y dinámica del lenguaje, incluyendo el supuestamente universal lenguaje académico. Al reconocer que el lenguaje académico también depende de factores contextuales y entendimientos discursivos compartidos, podemos deshacernos de la ilusión que el lenguaje académico se puede enseñar en aislamiento u por medio de la simple instrucción explícita. Si los estudiantes van a desarrollar registros distintos a los que usan en sus vidas cotidianas, requieren más que el conocimiento de vocabulario y gramática. También necesitan conocimiento temático y familiarización con las prácticas interactivas según las cuales se ordenan y manipulan estos recursos lingüísticos. Tal entendimiento resulta más claramente de socialización en comunidades comunicativas que adhieren a estas convenciones. Plenamente, el aprendizaje de estudiantes en grupos dominantes (angloparlantes, clase media y alta) no se segmenta entre lenguaje social y lenguaje académico pues se asume que todo existe en un mismo continuo de aprendizaje y socialización escolar. Sin embargo, para estudiantes clasificados como AI, el lenguaje es reducido a una dicotomía y se corre el riesgo que sus necesidades académicas sean reducidas a faltas lingüísticas.

6. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Siguiendo esta perspectiva sociocultural sobre la adquisición y el desarrollo de idiomas y las nociones postestructurales del lenguaje en general nos lleva a abandonar las pedagogías que proponen enseñar el lenguaje por medio de instrucción explícita de piezas componentes. Gottlieb y Ernst-Slavit (2014) reconocen una ex-

tensión de las perspectivas socioculturales con la posición del lenguaje como acción social, y recomiendan que cualquier pedagogía basada en estos principios necesita ubicar a la agencia y la identidad del aprendiz en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, ofrecen que el conocimiento se adquiere por medio de actividades involucrando el concepto y las destrezas por aprender. En cuanto a la adquisición y el desarrollo de lenguajes sociales, esto implica que el lenguaje debe ser respaldado por actividades y manipulaciones de éste. Similarmente, van Lier y Walqui (2012) recomiendan estrategias pedagógicas en las cuales los aprendices del lenguaje toman parte en actividades de interés legítimo como proyectos de investigación y presentaciones sobre temas que captan su atención. En el transcurso de estos proyectos, los estudiantes interactúan, planifican, discuten y cumplen diversos productos académicos y a la vez participan en las prácticas sociales y los patrones que establecen el contexto del lenguaje académico. Bunch (2006) demuestra que los principios de la instrucción compleja (Cohen & Lotan, 1997), según la cual los estudiantes se colocan en grupos heterogéneos con interacción y colaboración como componentes necesarios para el cumplimiento del trabajo, permiten que los estudiantes comenten y discutan la materia con los recursos comunicativos a su disposición y de esta manera ser apoyados en el desarrollo de los registros sociales. En todas estas intervenciones, notamos énfasis en interacción estudiantil, en el empleo libre de los recursos lingüísticos que los estudiantes ya manejan con confianza, y actividades que generan interés y propósito auténtico en los aprendices. Suponiendo que “las actividades y las interacciones exponen a los estudiantes y les dan oportunidades de practicar las convenciones deseadas en cualquier idealización del lenguaje académico, pero esto asumiría que hay criterio fijo e interlocutores que ya lo hayan amaestrado”.

7. CONCLUSIÓN

En resumidas cuentas, las pedagogías efectivas para el desarrollo del lenguaje académico no sólo enfocan en las particularidades estructurales de éste sino también en los contextos y patrones en cuales se requiere, incluyendo una consideración crítica de por qué tales estructuras corresponden a estos contextos. Esta perspectiva crítica facilita la inclusión de los repertorios lingüísticos que los estudiantes ya han desarrollado al igual que el desarrollo de conocimiento metalingüístico en los estudiantes acerca de las modalidades y funciones del lenguaje que influyen el registro correspondiente. Mucha labor ya se empeña en esta dirección, evidenciado por el esquema para el desarrollo de proficiencia en inglés en los estándares estatales de núcleo común que hace referencia a los distintos elementos discursivos y las modalidades que llaman por distintos registros (CCSO, 2012). Sin embargo, a pesar de

estos esfuerzos, las problemáticas conceptualizaciones del lenguaje académico mantienen el enfoque en los supuestos déficits de aquellos que no han sido socializado a estos patrones comunicativos. Como notan Wiley y Rolstad (2014), la distinción entre lenguaje académico y lenguaje social sirve más como fuerza divisiva entre grupos privilegiados y marginalizados que como esquema efectivo para la docencia. Las perspectivas sobre el lenguaje que permiten más fluidez en las categorías y más énfasis en los contextos y las interacciones que en los rasgos estructurales deshacen este mecanismo de exclusión, ya que el enfoque de instrucción cambia de ser en corregir faltas lingüísticas a enriquecer el repertorio de experiencias de los estudiantes sin menospreciar los repertorios existentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ascenzi-Moreno, L., Kley, T., & Menken, K.; (2013); A CUNY-NYSIEB Framework for the Education of 'Long Term English Learners': 6-12 Grades; New York, NY: City University of New York.
- Aukerman, M. (2007). A culpable CALP: Rethinking the conversational/academic language proficiency distinction in early literacy instruction. *The Reading Teacher*, 60(7), 626-635.
- Bailey, A. L., & Heritage, H. M. (Eds.). (2008). *Formative assessment for literacy, grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum*. Corwin Press.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66, 55-69.
- Blommaert, J. (2006). Language Ideology. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed., 510-522). Oxford, UK: Elsevier.
- Bunch, G. C. (2006). «Academic English» in the 7th grade: Broadening the lens, expanding access. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 284-301.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice. Sociology of Education Series*. New York, NY: Teachers College Press
- Cook, V. J. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Council of Chief State School Officers. (2012). *Framework for English Language Proficiency Development Standards corresponding to the Common Core State Standards and the Next Generation Science Standards*. Washington, DC: CCSSO.
- Cummins, J. (1981). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *NABE Journal*, 5(3), 31-45.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- DiCerbo, P. A., Anstrom, K. A., Baker, L. L., & Rivera, C. (2014). A Review of the Literature on Teaching Academic English to English Language Learners. *Review of Educational Research*, 84(3), 446-482
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
- Ferguson, C. A. (1991). Diglossia revisited. *Southwest Journal of Linguistics*, 10(1), 214-234.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues*, 23(2), 29-38.
- Flores, N. (2013). Silencing the Subaltern: Nation-State/Colonial Governmentality and Bilingual Education in the United States. *Critical Inquiry in Language Studies*, 10(4), 263-287.

- Frawley, W., & Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6(1), 19-44.
- Garcia, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Garrett, P., & Baquedano-López, P. (2002). Language Socialization: Reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31(1), 339-361.
- Gee, J. (1991). Socio-cultural approaches to literacy (literacies). *Annual review of applied linguistics*, 12, 31-48.
- Gee, J. P. (2008). A sociocultural perspective on opportunity to learn. In Pullin, C.; Gee, J.; Haertel, E.; & Young, L.; (eds.) *Assessment, equity, and opportunity to learn*, Cambridge: Cambridge University Press; 76-108.
- Gee, J. P. (2014). Decontextualized language: A problem, not a solution. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 9-23.
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English Language Learners: What the Research Does - and Does Not - Say. *American Educator*. 32(2); 8-23.
- Gottlieb, M. & Ernst-Slavit, G. (2014). *Academic Language in Diverse Classrooms: Definitions and Contexts*; Thousand Oaks, CA: Corwin
- Halliday, M. A. (1994). *Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hudson, A. (1994). «Diglossia as a Special Case of Register Variation.» In Biber, D. & Finnegan, E. (eds.). *Sociolinguistic Perspectives on Register*; Oxford, UK: Oxford University Press. 294-314.
- Hudson, A. (2002). Outline of a Theory of Diglossia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2002(157). 1-48
- Lantolf, J. P. (2011). A Sociocultural Approach to Second Language Acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 24-47). New York, NY: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2011). A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 48-72). New York, NY: Routledge.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (Eds.). (2007). *Disinventing and reconstituting languages* (Vol. 62). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- New York City Department of Education (2013); Office of English Language Learners 2013 Demographic Report; Retrieved July 4, 2014 from http://schools.nyc.gov/NR/rdonlyres/FD5EB945-5C27-44F8-BE4B-E4C65D7176F8/0/2013DemographicReport_june2013_revised.pdf
- Olsen, L. (2010); «Reparable Harm: Fulfilling the Unkept Promise of Educational Opportunity for California's Long Term English Learners;» Californians Together; Long Beach, CA.

- Ortega, L. (2014); Ways Forward for a Bi/Multilingual Turn in SLA; In May, S. (ed.); *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*; New York, NY: Routledge; 32-53.
- Rickford, J., McNair-Knox, F.;(1994). Addressee and Topic-influenced style shift: A quantitative sociolinguistic study; In Biber, D. & Finegan, E. (eds.); *Sociolinguistic Perspectives on Register*; Oxford, UK: Oxford University Press; 235-276.
- Rymes, B. (2010b). Communicative Repertoires and English Language Learners. In M. Shatz & L. C. Wilkinson (Eds.), *The Education of English Language Learners: Research to Practice* (pp. 177-197). New York: The Guilford Press.
- Scarcella, R. (2003). Academic English: A Conceptual Framework. UC Berkeley: University of California Linguistic Minority Research Institute. Retrieved July 4, 2014 from <http://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>
- Scarcella, R. (2008). Academic language: Clarifying terms. *AccELLerate! The Quarterly Newsletter of the National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA)*, 1(1), 5-6.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M., & Oteiza, T. (2004). The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language. *TESOL Quarterly*, 38(1), 67-93.
- Schleppegrell, M. J. (2012). Academic language in teaching and learning. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409-418.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. *The Cambridge handbook of literacy*, 112-133.
- Solomon, J., & Rhodes, N. (1995). Conceptualizing academic language. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. Retrieved July 4, 2014 from <http://escholarship.org/uc/item/9802j9tg>
- Valdés, G. (2004). Between Support and Marginalisation: The Development of Academic Language in Linguistic Minority Children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 102-132.
- Valdés, G., Poza, L., & Brooks, M. (in press). Language acquisition in bilingual education. In
- Wright, W., Boun, S., & García, O. (eds.). *Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. New York: Wiley-Blackwell
- Valdés, G., Poza, L., & Brooks, M (in press, b). «Educating Students who do not Speak the Societal Language: Social Construction of Language Learner Categories». *Special Issue: Vulnerable Times (MLA annual meeting)*. Modern Language Association.
- Van Lier, L., & Walqui, A. (2012). Language and the Common Core State Standards. *Commissioned Papers on Language and Literacy Issues in the Common Core State Standards and Next Generation Science Standards*, Retrieved July 4, 2014 from [http://ell.stanford.edu/sites/default/files/pdf/academic-papers/04-Van %20Lier %20Walqui %20Language %20and % 20CCSS %20FINAL.pdf](http://ell.stanford.edu/sites/default/files/pdf/academic-papers/04-Van%20Lier%20Walqui%20Language%20and%20CCSS%20FINAL.pdf)

- Wiley, T. G., & Rolstad, K. (2014). The Common Core State Standards and the Great Divide. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 38-55.
- Zwiers, J. (2005). The Third Language of Academic English. *Educational Leadership*, 62(4), 60-63.