

LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Veinte años del Seminario
sobre Lenguas y Educación

MIQUEL SIGUAN (Coord.)

XX Seminario sobre «Lenguas y Educación»



ice
.....



UNIVERSITAT DE BARCELONA



HORSORI
EDITORIAL

COLABORAN EN ESTE VOLUMEN

Miquel Siguan (Coord.)

Iñaki Biain
J. Biscarri
Matei Cerkez
Maite Comas
Ramón Escoda
Marisol Etxabe
Lurdes Etxebarria
Dolors Ferrer
Joan Giralt
Xosé Antón González
Angel Huguet
Joana Lladó
Miquel Llobera
José M.^a Madariaga
Artur Noguerol
Miquel F. Oliver
László Pordány
Pere Ribera
Miguel F. Ruiz
Matilde Sainz
Francisco Sánchez
J. Sanuy
Miquel Sbert
Josep M. Serra
Miquel Strubell
Ignasi Vila
Miquel Vives



La educación bilingüe.
Veinte años del Seminario
sobre Lenguas y Educación

MIQUEL SIGUAN (Coord.)

LA EDUCACIÓN BILINGÜE.
VEINTE AÑOS DEL SEMINARIO
SOBRE LENGUAS Y EDUCACIÓN

Este volumen recoge la ponencias y comunicaciones presentadas en el XX Seminario internacional sobre «Lenguas y Educación» celebrado en Sitges (Barcelona) en noviembre de 1995, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat de Barcelona, patrocinado por la Subdirecció General de Formació Permanent del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y por la CIRIT de la Generalitat de Catalunya, la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, la DGICYT del Ministerio de Educación y Ciencia y la Caixa de Catalunya.

Primera edición: Mayo 2000

© I.C.E. de la Universitat de Barcelona
Pg. de la Vall d'Hebron, 171
Edifici de Migdia
08035 Barcelona

© Miquel Siguan (Coord.)

Editado por: EDITORIAL HORSORI

Apartado de correos 22.224 — Barcelona

Depósito legal: B. 21.304/2000

I.S.B.N.: 84-85840-82-8

Impreso en Liber Duplex — Constitución, 19 — 08014 Barcelona

Índice

PONENCIAS

En la vigésima reunión del Seminario sobre Educación y Lenguas. <i>Miquel Siguan</i>	7
El cambio durante dos décadas de los conceptos de lengua subyacentes a la didáctica de L2 y LE. <i>Miquel Llobera</i>	17
Situación actual de la enseñanza bilingüe en las Islas Baleares. <i>Miquel Sbert, Miquel Vives y Miquel F. Oliver</i>	33
Aspectos lingüísticos, cognitivos y rendimiento académico en alumnos no-catalanohablantes de nivel socioecultural bajo que asisten a un programa de inmersión. <i>Josep M. Serra</i>	59
Comunidades de lenguas minoritarias y educación. Resultados del proyecto EUROMOSAICO. <i>Miquel Strubell</i>	63
Perspectivas de futuro de la inmersión lingüística. <i>Ignasi Vila</i>	71

COMUNICACIONES

Situación actual de la educación bilingüe en la Comunidad Foral de Navarra. <i>Iñaki Biain Salaberria</i>	81
La enseñanza de las lenguas extranjeras en medio mono- y multicultural. <i>Matei Cerkez</i>	95
Justificación teórica de la interacción estratégica como metodología de enseñanza de lenguas en un marco plurilingüe. <i>Ramón Escoda Ruiz y Miguel F. Ruiz Garrido</i>	101
El modelo didáctico de Di Pietro en acción en el contexto plurilingüe de la Comunidad Valenciana. <i>Ramón Escoda Ruiz y Miguel F. Ruiz Garrido</i>	113

El catalán en la enseñanza secundaria. Todavía mucho por hacer. <i>Joan Giralt, Dolors Ferrer, Maite Comas y Pere Ribera</i>	125
Bilingüismo y educación en Asturias. <i>Xosé Antón González Riaño</i>	139
Coexistencia entre lenguas y actitudes lingüísticas de los escolares: contraste entre Catalunya y el Aragón catalanoparlante. <i>Ángel Huguet, J. Biscarri y J. Sanuy</i>	149
En el intento de poder utilizar dos lenguas al final de la enseñanza secundaria. Una aproximación a partir del análisis de textos escritos. <i>Joana Lladó</i>	163
Los retos futuros de la educación bilingüe vasca. <i>José M^a Madariaga Orbea</i>	173
Las «estructuras lingüísticas comunes», un ejemplo de la diversidad de planteamientos didácticos de la enseñanza bilingüe. <i>Artur Noguerol</i>	183
Cuatro décadas de la enseñanza del ruso y sus consecuencias en Europa Central. <i>László Pordány</i>	195
Programación conjunta del Euskara y del Conocimiento del Medio en programas de inmersión en la Educación Primaria. <i>Matilde Sainz, Lurdes Etxebarria y Marisol Etxabe</i>	203
Tecnología educativa y enseñanza de las lenguas. <i>Francisco Sánche Extremera</i>	215

En la vigésima reunión del Seminario sobre Educación y Lenguas

Miquel Siguan

ICE Universidad de Barcelona

Con la convocatoria de este año celebramos la vigésima reunión del Seminario sobre Educación y Lenguas del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. En un país donde la improvisación y el volver a empezar tienden a ser la regla más que la excepción, la continuidad del Seminario nos llena de legítimo orgullo a todos los que en alguna medida hemos participado en su organización. Y parece oportuno que aprovechemos esta efeméride para repasar su historia, sus objetivos, sus realizaciones y sus perspectivas de cara al futuro.

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona se fundó en el año 1969, por los días en los que se preparaba la reforma educativa que se concretó en la Ley General de Educación y como un instrumento para colaborar en su aplicación. Cuando se fundó el Instituto, el general Franco seguía al frente del Estado Español y, a pesar de que se había producido una liberalización económica que a su vez había producido cambios sociales importantes, el régimen político no había variado y constituía un anacronismo en el conjunto de los países de Europa, de modo que la presión popular reclamando un cambio empezaba a manifestarse con fuerza especialmente en la universidad. En 1974, cuando se reunió el primer Seminario de Educación y Lenguas, la situación seguía igual, pero la presión en la universidad y en la calle

era cada vez más fuerte y a partir de entonces los acontecimientos y los cambios se precipitaron. En 1975 fallece el general Franco. En 1976, el rey Juan Carlos asume la jefatura del Estado y nombra a Adolfo Suárez presidente del gobierno; pero la agitación universitaria se mantiene y en la Universidad de Barcelona se suceden los rectores en funciones. El año 1977 es propiamente el año de la transición: se legaliza el Partido Comunista y se firman los Pactos de la Moncloa para preparar la nueva Constitución; y en Cataluña es también el año de la «Diada» multitudinaria y del «Ja sóc aquí» del presidente Tarradellas. En 1978 se promulga la Constitución y es también el año en el que el gobierno provisional de Cataluña empieza a funcionar y con ello se inicia la colaboración del ICE con el Departament d'Ensenyament. A finales de ese año, la Universidad de Barcelona estrena estatutos y elige democráticamente por primera vez a su rector, el profesor Badia Margarit. Un año después, a finales de 1979, se aprueba el Estatuto de Autonomía de Cataluña. En 1980 se celebran las primeras elecciones al Parlamento de Cataluña y Jordi Pujol es elegido Presidente. En 1981 se produce el intento de golpe de estado del 23 de febrero. En 1982, el Partido Socialista consigue la mayoría en las elecciones al Parlamento Español y Felipe González asume la presidencia del gobierno. En 1983 se aprueba la Ley de Reforma Universitaria, y el año siguiente las universidades reciben una amplia autonomía. En 1985, la Generalitat de Catalunya asume las competencias sobre la enseñanza universitaria. En 1986, España ingresa en la Comunidad Económica Europea. En septiembre de ese mismo año quien firma estas líneas, que había dirigido el Instituto desde su fundación, se jubila pero sigue manteniendo la coordinación del Seminario. Y a lo largo de todas estas vicisitudes y de estos cambios en la estructura política de la sociedad y en el contexto institucional del ICE, el Seminario ha seguido reuniéndose año tras año, con una sola interrupción, y ha mantenido su fidelidad a los principios que motivaron su creación.

Cuando se fundó el ICE, la lengua del sistema educativo de Cataluña era exclusivamente el castellano sin que el catalán tuviese oficialmente ninguna presencia en la escuela ni como lengua de enseñanza ni como lengua enseñada. Esta situación oficial contrastaba con una realidad social que reclamaba esta presencia. Abundaban las asociaciones y los centros que ofrecían enseñanza del catalán, e incluso algunas escuelas privadas, toleradas por la inspección, ofrecían enseñanza en catalán y precisamente aquel año 1969 se había lanzado la campaña «Català a l'escola».

No puede sorprender, por tanto, que desde que me hice cargo de la dirección del ICE decidiese que el Instituto debía colaborar en este esfuerzo y que ya en la primera relación de actividades de investigación que presentamos al CENIDE, órgano de coordinación de los ICEs, figurase un *Estudio sobre los problemas psicopedagógicos planteados por el bilingüismo*.

El proyecto se proponía como objetivo demostrar que los alumnos de Educación General Básica podían aprender y hacerse capaces de utilizar las dos lenguas sin que el aprendizaje del catalán perjudicase ni la competencia en castellano ni los resultados escolares. El proyecto se presentaba como una «investigación-acción», lo que significa que tenía que llevarse a cabo en varias escuelas dispuestas a participar en el experimento; de éstas, unas introducirían la enseñanza del catalán por primera vez y otras legalizarían así algo que ya practicaban. Los centros que finalmente participaron en el proyecto fueron la Escuela Aula de Barcelona, la Escuela Miarnau de Sant Sadurn d'Anoia, un colegio público de Centelles y otro de La Seu d'Urgell.

Como es bien sabido, utilizar dos lenguas en la enseñanza se puede hacer de maneras muy distintas. La fórmula que se adoptó en el experimento fue separar a los niños por su lengua familiar o habitual y ofrecerles así la introducción en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en esta lengua, pero procurando también que desde el primer día tuviesen algunos contactos con la otra lengua y algunas sesiones comunes, que aumentaban progresivamente. De este modo, al cabo de dos o tres años, más o menos en el segundo curso de la Educación General Básica, la enseñanza se podría hacer totalmente en común. A partir de ese momento una parte de las enseñanzas se impartiría en catalán y otra parte en castellano, y esto se mantendría así hasta el final de la escolaridad.

Dado que esta modalidad de enseñanza en dos lenguas no es la que finalmente se ha adoptado, conviene recordar que nuestra experimentación coincidía sustancialmente con lo que por aquellos años proponían los Movimientos de Renovación Pedagógica y concretamente la asociación Rosa Sensat, mientras que lo que posteriormente se ha llamado «escuela catalana» era el modelo que proponía la asociación Òmnium Cultural y su servicio pedagógico.

Es necesario recordar también que en los años de los que estoy hablando las ideas sobre la lengua en la enseñanza eran distintas que ahora. La opinión predominante seguía siendo la de que la lengua de enseñanza, al menos en las primeras etapas, debía ser la lengua materna y familiar de los alumnos. Era la opinión que antes de la Segunda Guerra Mundial había acreditado la Oficina Internacional de Educación y la que, acabada la guerra, justificaba la política de la UNESCO a favor de la enseñanza en las lenguas autóctonas en los países de África que habían accedido a la independencia. Es cierto que empezaban a formularse opiniones favorables a la introducción precoz de una segunda lengua, pero en 1970, cuando planteamos el experimento, no se habían publicado todavía ni el libro de Balkan sobre el bilingüismo en las escuelas internacionales de Ginebra, ni el de Lambert sobre la inmersión en Quebec, ni el de Mackey sobre la escuela bilingüe anglo-alemana de Berlín, ni el de Titone propugnando el bilingüismo precoz. Todos estos libros, que tanta influencia tuvieron posteriormente, aparecieron entre 1970 y 1972, precisamente en los mismos años de nuestro experimento.

De las escuelas que participaron en nuestra investigación sólo la escuela Aula se mantuvo estrictamente fiel al diseño original. Otras, que tenían un alumnado predominantemente catalán y hasta entonces habían enseñado sólo en castellano, se limitaron a introducir el catalán en los primeros cursos. Pero en cualquier caso, dos años después de iniciado el estudio los resultados obtenidos parecían lo bastante interesantes y satisfactorios como para darlos a conocer públicamente y discutirlos con otros educadores interesados por el tema. Con esta intención se convocó un Seminario sobre «Lenguas y Educación» que iba a ser el comienzo de la serie de la que hoy festejamos la vigésima edición.

I Seminario (1974). El Seminario se celebró en Barcelona los días 27 al 31 de mayo del año 1974. Las intervenciones principales estuvieron a cargo de Pere Ribera, director de Aula, Joaquim Arnau, coordinador de la investigación, en nombre del ICE, Joan Mestres, que lo había iniciado, y Humbert Boada, ambos colaboradores del ICE y que se ocupaban de diferentes aspectos de la educación bilingüe. Intervinieron también con sendas ponencias Marta Mata y Lluís López del Castillo, peda-

gogos conocidos y personalidades destacadas en el movimiento de renovación pedagógica. A ellos se añadieron las intervenciones de participantes de otros territorios con lengua propia. Especialmente importante fue la presencia de representantes del País Vasco –donde el movimiento de las «ikastolas» había alcanzado un gran ímpetu–, ya que fue su presencia la que nos estimuló a repetir en el futuro reuniones sobre el mismo tema. Posteriormente, los textos presentados al Seminario se publicaron en un volumen: *Bilingüismo y educación en Cataluña* (Editorial Teide, Barcelona 1975).

II Seminario (1975). El segundo Seminario se celebró en abril de 1975 en Palma de Mallorca. Los centros universitarios de esta ciudad dependían en aquellos años de la Universidad de Barcelona y allí se había establecido hacía poco una delegación del ICE. La elección de Palma como sede del Seminario pretendía a la vez prestigiar la actividad de la delegación y contribuir a fomentar la presencia del catalán en la enseñanza en las Islas Baleares. El dato más destacable de este segundo Seminario fue su apertura a los problemas de la enseñanza en distintos territorios: Isidor Marí habló sobre las Baleares, Antònia Giner sobre Valencia, Valentín Arias sobre Galicia, Carmen Alzueta sobre el País Vasco, Pere Verdaguer sobre el Rosellón y Lidia Armengol y Antoni Morell sobre Andorra. La presencia del País Vasco siguió siendo importante y entre los presentes estaban la ya mencionada Carmen Alzueta, que años más tarde fue la primera Directora General de Política Lingüística del Gobierno Vasco, y Carmen Garmendia, que ha ocupado también ese mismo cargo y actualmente es Consejera de Educación. Por primera vez intervinieron en el Seminario ponentes extranjeros: Michelle Berthoz, del CRESAS de París, Renzo Titone, de la Universidad de Roma, y Andrée Tabouret-Keller, de la de Estrasburgo. Los textos se recogieron también en un volumen: *Bilingüisme i educació* (Editorial Teide, Barcelona 1976).

III Seminario (1976). El tercer Seminario se reunió en Tarragona en 1976. También en esta ciudad, cuyos centros universitarios dependían de la Universidad de Barcelona, acababa de inaugurarse una delegación del ICE. El Seminario dedicó una atención especial al tema «Bilingüismo y biculturalismo», con intervenciones de figuras destacadas de la antropología cultural como Claudi Esteva Fabregat y M^a Jesús Buxó. Entre los ponentes figuraban también Domingo García Sabell, Joan Triadó y Miquel Strubell. Los textos se reunieron en el volumen *Bilingüismo y biculturalismo* (Ediciones CEAC, Barcelona 1978).

IV Seminario (1977). La cuarta edición del Seminario tuvo lugar en Sitges (Hotel Calípolis) en 1977. Además del tratamiento habitual de la introducción precoz de dos lenguas, se dedicó una sesión a la lengua en la universidad. Fue el único Seminario cuyas aportaciones no se publicaron.

V Seminario (1978). A partir de ese momento decidimos implicar en la organización del Seminario a los ICEs de otros territorios con lengua propia, y el ICE de la Universidad de Valencia, dirigido a la sazón por Manuel Sanchis Guarner, aceptó la invitación y se hizo cargo de organizar el quinto Seminario en Peñíscola en 1978. Un buen número de los ponentes procedían del País Valenciano –Vicent Pitarch, Diego Bejarano, Baltasar Vives, Rafael Ninyoles, etc.– y presentaron análisis pormenorizados de la situación lingüística valenciana y de las iniciativas en marcha. Pero fue importante también la presencia del País Vasco: Itziar Idiazábal, Karmele Ro-

taeche, M^a José Azurmendi, Felisa Chinchetru, etc. Por primera vez el número de asistentes se acercó al centenar. Los textos presentados pueden verse en el volumen *Jornadas de Bilingüismo. Peñíscola 1978* (ICE de la Universidad Literaria de Valencia, Valencia 1979).

VI Seminario (1979). De la organización de la sexta convocatoria se encargó el ICE de la Universidad del País Vasco y se celebró en Zarauz en 1979. Hubo también en esta ocasión aportaciones de todos los territorios del estado con lenguas propias y aparecieron por primera vez aspectos relacionados con la implantación oficial y generalizada de esas lenguas, especialmente en Cataluña. Los textos de este Seminario se publicaron en el volumen *La problemática del bilingüismo en el Estado Español* (ICE de la Universidad del País Vasco, Lejona 1980).

VII Seminario (1982). Habíamos previsto que el año siguiente, es decir en 1980, fuese el ICE de la Universidad de Santiago de Compostela el que se encargase de organizar el Seminario; pero, después de aplazar un año su realización, quienes entonces lo dirigían renunciaron finalmente a hacerlo y así nos decidimos a volver a organizarlo desde Barcelona. Después de dos años de interrupción, el Seminario volvió a reunirse en 1982 en Sitges en su séptima edición. Fue una reunión importante, que marcó un hito en la historia del Seminario. Se habían aprobado ya los Estatutos de Autonomía y tanto Cataluña como las restantes comunidades con lengua distinta del castellano tenían gobiernos propios. Con la única excepción de las Islas Baleares, habían asumido competencias muy amplias sobre el sistema educativo y en todas ellas se estaban preparando leyes de normalización que iban a regular su política lingüística. El Seminario se proponía revisar la situación y los proyectos en cuanto a la presencia de la lengua propia en el sistema educativo. Margarida Muset y Joaquim Arenas presentaron la situación en Cataluña; Pello Aierbe, Lontxo Oiharzabal, Xabier Garragorri y Edurne Eguilior, la situación en el País Vasco; Francisca Zabaleta, la de Navarra; Mauro Fernández, la de Galicia; Josep Iborra, la de Valencia; y Miquel Vives, la de las Islas Baleares. Pero, además, el Seminario contó con una presencia extranjera importante y representativa: Giuliana Mazzoti, del «Centre Mondial d'Information sur l'Education Bilingüe», y Chadly Fitouri, de la Oficina Internacional de Educación, quien hizo una presentación general de los problemas del bilingüismo en la educación; y en la clausura del Seminario intervino André Martinet. Los textos se publicaron en *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español* (Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona 1983).

VIII Seminario (1983). El año siguiente, el Seminario volvió a reunirse en Sitges y esta vez en el Palacio Maricel, que desde entonces ha sido la sede de las sucesivas ediciones del encuentro. Esta edición tenía como tema principal el bilingüismo precoz adquirido en el seno de la familia, con aportaciones que recogían investigaciones en curso: Miquel Siguan, Ignasi Vila, Itziar Idiazábal, Annick de Houver, Anne Sinclair, Susana López Ornat, etc. Pero un dato destacable es que en el Seminario se presentaron las primeras experiencias de inmersión en catalán en barrios de inmigrantes de lengua familiar castellana: Mercè Belart, Montserrat Rossell, Roser Ros y Mercè Flaquer. Pueden verse los textos en *Adquisición precoz de una segunda lengua* (Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona 1984).

IX Seminario (1984). En el siguiente Seminario la inmersión se presentó ya como la opción política asumida por la administración catalana y los ensayos realizados y

la experiencia recogida permitió plantear el tema de los resultados que se consiguen con la enseñanza en dos lenguas, o con la enseñanza en una lengua distinta de la lengua familiar de los alumnos: Miquel Siguan, Joaquim Arnau, Alex Alsina y Aurora Bel. Pero el Seminario se propuso también como tema específico la educación bilingüe en el caso de los niños con capacidades limitadas, tanto mentales como auditivas: Enriqueta Garriga, Miquel Serra, Josefina Llugany y Núria Silvestre. Hubo también intervenciones de investigadores de Estados Unidos que presentaron la educación bilingüe en su país: Isaura Santiago, Alma Flor, etc. Textos en: *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares* (Ediciones de la Universidad de Barcelona, Barcelona 1985).

X Seminario (1985). Aunque el Seminario desde su segunda edición había contado siempre con participantes extranjeros, la décima convocatoria (1985), organizada en colaboración con la AIMAV, tuvo explícitamente un carácter internacional. William Mackey, en la sesión inaugural, hizo una presentación general de la educación bilingüe en el mundo actual. Raimon Paniker abogó por un mundo pluralista. Rafael Díaz, afincado en los Estados Unidos, revisó la relación entre bilingüismo e inteligencia. Y refiriéndose a situaciones concretas, Francesc Vallverdú, Miquel Siguan y Joaquim Arenas presentaron la situación lingüística y educativa en Cataluña, a la vez que otros participantes lo hacían respecto a sus países respectivos: Quebec, Yugoslavia, Haití, Namibia o Singapur. Textos en: *Las lenguas minoritarias y la educación* (Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona 1986).

XI Seminario (1986). El undécimo Seminario tuvo también un carácter preponderantemente internacional. Después de una presentación general del tema por Miquel Siguan, se expusieron diferentes situaciones concretas –Euskadi, País de Gales, Holanda, Francia, etc.– y se presentaron las Escuelas Europeas. Pero fue también importante, y era la primera vez que se introducía en los seminarios, la referencia a la presencia de los inmigrantes en la escuela y los problemas que plantean, especialmente en el aspecto lingüístico, lo que hicieron Norberto Bottani, representante de la OECD, y Michelline Rey, conocida especialista en el tema. Textos en: *Lenguas y educación en Europa* (Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona 1987).

XII Seminario (1987). El Seminario de 1987 se dedicó fundamentalmente a los aspectos didácticos de la adquisición de lenguas. La intervención principal sobre este tema estuvo a cargo de Gordon Wells, con un prestigio internacional en este campo. Anna Camps y Núria Saló se refirieron al mismo tema, mientras que Claire Blanche Benveniste hizo una revisión de las ideas sobre el hándicap lingüístico. Josep M^a Artigal y Joaquim Arnau hicieron contribuciones relevantes a la teoría de la inmersión y F. Álvarez y F. Ferreiro hablaron sobre la escolarización en lengua asturiana. Los textos en: *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona 1990).

XIII Seminario (1988). El decimotercer Seminario tuvo un carácter singular. En su seno se realizó la segunda reunión de la Comisión del programa LINGUAPAX, creado por la UNESCO en Kief el año anterior, para poner la enseñanza de lenguas al servicio de la comprensión internacional y de la paz, y el Seminario sirvió de plataforma para difundir esas ideas entre los educadores. La participación extranjera fue muy nutrida. Las bases del programa fueron expuestas por György Szepe y Brigitte Krugg, y por Miquel Siguan como presidente del comité científico de

LINGUAPAX. La perspectiva europea fue expuesta por Lucien Jacoby, representante de la Comisión Europea, Jean Pierre Van Deth, presidente de Expolangues, y Henry Giordan, del CNRS. Textos en: *Las lenguas y la educación para la paz (LINGUAPAX II)* (ICE-Horsori Editorial, Barcelona 1990).

XIV Seminario (1989). El siguiente Seminario volvió a dedicarse a cuestiones didácticas. En sesiones sucesivas se abordaron temas como: la enseñanza de la primera lengua (A. Camps, I. Vila, I. Miret, L. Tolchinsky, entre otros); la enseñanza de la segunda lengua en un medio bilingüe (J. M. Artigal, J. Arenas, J. Dolz, I. Idiazábal, entre otros); la enseñanza de lenguas extranjeras (Reinhard Stauch, Franco Calvetti, Joana Vidal, entre otros); o el papel de la literatura en la enseñanza de la lengua (M. Paz Battaner, Eduard Aznar, etc.). Textos en: *La enseñanza de la lengua* (ICE-Horsori Editorial, Barcelona 1991).

XV Seminario (1990). El decimoquinto Seminario abordó un tema no previsto en los momentos iniciales, pero que empezaba a convertirse en un problema importante: la presencia de alumnos inmigrados que hablan una lengua distinta de las que utiliza la escuela. El planteamiento general estuvo a cargo de Micheline Rey, que ya había introducido el tema en un Seminario anterior, e intervinieron también Allan Wagner, de la OECD, Euan Reid, de la Unión Europea, y Carmel Camilleri, que presentó el problema desde la antropología cultural. El punto de vista de la administración educativa en Cataluña fue expuesto por Joaquim Arenas, y por dos grupos encabezados por Mercè Belart y A. Homs por lo que se refiere a la presentación de los programas y actuaciones concretas. Otras ponencias y comunicaciones, más de quince en conjunto, tuvieron por objeto la situación de los inmigrados en la escuela en distintos países de Europa. Y finalmente, Gentil Puig, Lluís Alegret y Salomó Marqués se refirieron a la educación multicultural. Textos en: *La escuela y la migración en la Europa de los 90* (ICE-Horsori Editorial, Barcelona 1992).

XVI Seminario (1991). Al año siguiente nos propusimos realizar un balance de cómo había variado la situación desde los días en los que se había iniciado el Seminario y desde que se habían promulgado las políticas lingüísticas a favor de las lenguas propias de las distintas comunidades autónomas del Estado Español. Joaquim Arnau expuso las bases psicopedagógicas de la enseñanza en dos lenguas; Joaquim Arenas e Ignasi Vila expusieron la evolución seguida en Cataluña; Josu Sierra e Ibon Olaziregi hicieron lo mismo para el País Vasco; y Xosé Rubal, para Galicia. Además se presentó un total de diecinueve comunicaciones sobre temas diversos. Textos en: *Enseñanza en dos lenguas* (ICE-Horsori Editorial, Barcelona 1993).

XVII Seminario (1992). En el Seminario de 1992 continuó la revisión emprendida el año anterior. Miquel Sbert y Miquel Vives se ocuparon de la evolución ocurrida en las Islas Baleares, y Ermengol Puig de la presencia de las lenguas en la escuela del Principado de Andorra. Miquel Siguan presentó una panorámica de conjunto de la enseñanza en dos lenguas, y Josu Sierra una revisión de los distintos modelos de enseñanza bilingüe. Y se presentaron también algunas propuestas innovadoras para la introducción temprana de segundas lenguas: Rachel Cohen, Javier Zanón, etc. Textos en: *Las lenguas en la escuela* (ICE-Horsori Editorial, Barcelona 1994).

XVIII Seminario (1993). El decimoctavo Seminario abordó un tema específico: el método por tareas en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, con cuatro ponencias principales centradas en este tema a cargo de Miquel Llobera, Ernesto

Martín, Javier Zanón y Dolors Reig. Además de las aportaciones referidas al tema general, siguieron presentándose comunicaciones sobre los temas habituales del Seminario. Textos en: *La enseñanza de la lengua por tareas* (ICE-Horsori Editorial, Barcelona 1995).

XIX Seminario (1994). El último de los seminarios celebrados antes de la presente edición se dedicó a analizar la metodología de la inmersión, y entre las ponencias figuraban: una revisión de la inmersión en Canadá (Naomí Holobow), una comparación entre la inmersión en Cataluña y el País Vasco (Joaquim Arnau y Pablo Sotés), una propuesta metodológica para la investigación en programas de inmersión (F. Zabaleta), y observaciones sobre la motivación y las actitudes en la enseñanza bilingüe (Ignasi Vila) y sobre la elaboración del proyecto lingüístico de centro (Josep M. Serra). Textos en: *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela* (ICE-Horsori Editorial, Barcelona 1996).

Y así hemos llegado a la reunión actual. A lo largo de más de veinte años el Seminario ha actuado como un foro donde se han dado cita todos los interesados por la presencia de las lenguas minoritarias del Estado Español en la enseñanza, y más en general todos los interesados por los problemas relacionados con las lenguas en la enseñanza. En las sucesivas ediciones del Seminario se han dado a conocer y se han discutido las propuestas y las realizaciones de la política lingüística en la educación, y se han presentado los primeros intentos de evaluación de los resultados de la enseñanza en dos lenguas, los primeros ensayos de inmersión en medios castellanohablantes, las elaboraciones teóricas de la introducción precoz de una segunda lengua, las novedades metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras, etc.

Aunque el Seminario se inició en Cataluña y sigue siendo organizado desde Cataluña, y por tanto atendiendo en primer lugar a los problemas de la enseñanza en Cataluña, desde el primer día se ha abierto a los problemas de las otras comunidades autónomas con lengua propia distinta del castellano, de modo que no sólo ha sido un foro de información y de debate de la política lingüística en la educación en cada una de esas comunidades, sino que los contactos y los debates han enriquecido mutuamente a todos los participantes y, en alguna medida, han influido en el propio desarrollo de las políticas lingüísticas.

El Seminario no se ha limitado al ámbito del Estado Español. La presencia continuada en las sucesivas reuniones de ponentes y participantes extranjeros ha permitido conocer de primera mano situaciones de lenguas en contacto y políticas lingüísticas en la educación muy variadas, y este conocimiento nos ha llevado a profundizar nuestros planteamientos al mismo tiempo que los contactos establecidos han abierto canales de comunicación y de colaboración.

A la vez que ampliaba su ámbito geográfico manteniendo su fidelidad a los objetivos iniciales, el Seminario se ha abierto a nuevas cuestiones relacionadas con las lenguas en la educación: los problemas que plantea la enseñanza de lenguas extranjeras en un medio bilingüe, la presencia de inmigrantes que desconocen la lengua del país en el que se instalan, la educación pluricultural y los esfuerzos por hacer de la enseñanza de segundas lenguas un instrumento de comprensión y de solidaridad entre los pueblos.

Esta recapitulación de las actividades del Seminario a lo largo de sus largos años de vida no pretende ser, en modo alguno, un ejercicio de nostalgia; muy al contrario,

pretende ser una toma de consciencia de la situación alcanzada para poder orientar su desarrollo futuro. Y resulta evidente que el Seminario continúa cumpliendo una función tan importante en la actualidad como en los momentos en los que se fundó: en el casi cuarto de siglo transcurrido, no sólo las políticas lingüísticas no han resuelto los problemas que las motivaron sino que el paso del tiempo ha planteado otros nuevos, de modo que en una sociedad cada vez más abierta y cosmopolita el tema de las lenguas en la educación resulta más actual que nunca.

Puedo añadir que, totalmente consciente de esta actualidad, el ICE de la Universidad de Barcelona, que inició el Seminario y lo ha organizado a lo largo de estos años, está dispuesto a seguir manteniéndolo. Con una modificación que confiamos que redundará en su enriquecimiento: a partir de ahora, el ICE de la Universidad de Barcelona compartirá con el ICE de la Universidad de Girona la organización del Seminario, que se celebrará alternativamente en Sitges y en esta última ciudad. Así pues, en virtud de esta colaboración, el Seminario del año próximo se celebrará en Girona y tendrá por tema: los inmigrantes en la escuela. Allí nos encontraremos.

El cambio durante dos décadas de los conceptos de lengua subyacentes a la didáctica de L2 y LE

Miquel Llobera

Universidad de Barcelona

Esta vigésima convocatoria del Seminario Internacional parece ser un buen momento para intentar articular una reflexión sobre el cambio en la práctica docente de las L2 (segundas lenguas) y de las LE (lenguas extranjeras) en las dos últimas décadas.

La práctica docente es un hecho de naturaleza social y educativa y, por tanto, de alcance muy complejo y muy difícil de encajar en un artículo o ponencia de un simposio. La complejidad aumenta si añadimos una perspectiva diacrónica y si, además, no tenemos ningún tipo de documentos de clases filmadas o registradas en cinta de ninguna práctica que se desarrollara hace veinte años. Para aproximarnos a esta práctica nos quedan documentos como los libros de texto y, a veces, las guías o libros del profesor que los acompañaban, o como los que se utilizaban para formar profesores, documentos donde se reflexionaba sobre la enseñanza de las lenguas segundas y las extranjeras, sobre cómo se tenían que evaluar los resultados obtenidos, etc.

Otra posible vía de aproximación a la práctica docente la constituye el analizar los conceptos que manejaban para poder reflexionar sobre la docencia. Uno de los componentes básicos de esta reflexión lo constituye el conjunto de los conceptos que nos ayudan a fijar lo que entendemos por lengua en un momento dado.

Desde principios de los setenta, el cambio en los conceptos manejados ha sido espectacular. Durante estas dos décadas, las aportaciones de los lingüistas de toda condición –«aplicados», «fundamentales», «sociolingüistas», «psicolingüistas», «etnolingüistas», «pragmatistas», «adquisicionistas», etc.– han obligado a pensar la lengua no sólo como sistema, sino también como capacidad mental y como forma de actuación humana: es decir, la lengua como sistema formal y la lengua como tipo de actividad sobre todo social, y esto nos ha facultado para considerar la posibilidad de entenderla no estáticamente, sino didácticamente en uso. Estos cambios nos han llevado a poder formular desde los contenidos nocionales-funcionales de sistemas de enseñanza de lenguas de principios de los ochenta, hasta los contenidos de los planteamientos discursivos y constructivistas de principios de los noventa. Estos conceptos lingüísticos, algunos nuevos y otros recuperados, nos han permitido pensar en términos más amplios sobre los contenidos y sobre unas prácticas de aprendizaje más complejas, sobre la plausibilidad del aprendizaje más allá de los contenidos de la enseñanza y de la enseñanza en entornos plurilingües.

Después del gran éxito de las visiones estructuralistas de la lengua de los años cincuenta y sesenta, a principios de los años setenta, cuando comenzaron las primeras ediciones de este Seminario, los elementos que permitían a los profesores de lenguas reflexionar sobre su práctica eran aún los conceptos generados por autores como Fries, Lado, Finnochiaro, etc. Lado (1961: 4) habla de la lengua como «a conventionalized, highly complex system of habits which functions as a human instrument of communication» [un sistema de hábitos complejo y muy convencionalizado que funciona como un instrumento humano de comunicación], e introduce un elemento interesante que no fue desarrollado totalmente, pero que tiene que ver con el significado relacionado con la cultura que vehicula cada lengua y con la individualidad del hablante (op. cit.: 5): «Beyond the culturally bound meanings of language each person perceives meaning that are his own [...]. The ordinary forms of a language and the ordinary meanings of a culture do not accomodate these individual meanings».

De todas formas, entre los planteamientos teóricos y la práctica en el aula había un cierto punto de distanciamiento. La importancia que se daba a la estructura morfosintáctica parecía invadirlo todo. El espacio dejado a las comparaciones entre la L1 y la que se quería aprender no iba más allá de los aspectos formales. Los aspectos culturales y, por tanto, semánticos, no tenían cabida por falta de capacidad del modelo. La inexistencia de un sistema para describir estos contenidos hizo imposible la introducción sistemática de estos conceptos en la concreción del *syllabus*.

Si nos acercamos a los libros y manuales de clase, nos encontramos con que los aspectos semánticos de la lengua casi no tenían cabida. Los extractos siguientes son muy ejemplificativos de la práctica docente dominante en las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras:

I? —————→ *What am I doing?*
Writing —————→ *I'm writing*

What am I doing?
You —————→ *are writing*

Roberto Lado (1978): *Lado English Language Series*

Me parece importante llamar la atención sobre la fecha de edición del libro y ver cómo el propio autor aún proponía, de manera clara, una práctica estructural como eje de toda actividad de aprendizaje. Y si miramos manuales de francés como lengua extranjera, encontramos soluciones similares:

C'est mon jardin. Il est là —————→ *Là, c'est mon jardin*
C'est ton jardin. Il est à gauche —————→ *À gauche, c'est ton jardin*

C'est sa chambre? —————→ *Elle est grande*
C'est ton appartement? —————→ *Il est grand*

J. Capelle et al. (1972): *La France en Direct*

Hay que mencionar la sistematización de la práctica de cada *ítem* lingüístico que exigía la aproximación: cada nuevo elemento lingüístico, sea un morfema o un fonema, que se identifica como una forma nueva se practica de manera explícita y secuenciada. Es obvio que la docencia no siguió esta pautas tan claras de forma totalmente regular; ahora bien, para ser consecuentes con la secuenciación los profesores de lengua evitaban, por ejemplo, las formas de pasado hasta que éste no había sido introducido y trabajado sistemáticamente con el correspondiente abanico de actividades de escuchar y repetir. Los profesores habían desarrollado estrategias sofisticadas para evitar el uso de tiempos de subjuntivo o de verbos irregulares, cuando se trataba de lenguas donde estas formas eran frecuentes en expresiones cotidianas de amplio uso.

También fue evidente que el hecho de haber aprendido las formas intelectivamente, de haberlas practicado y memorizado, no garantizaba el uso fluido y casi automatizado que implicaba la teoría de aprendizaje behaviorista que daba el apoyo teórico a esta práctica.

La tradición lingüística británica había desarrollado otras direcciones. El magisterio de Firth, influido por la visión de la lengua que tuvieron que desarrollar los antropólogos, siempre había tenido en cuenta la dimensión social del lenguaje (v. «Sociological Linguistics») y la importancia de estudiar la lengua unida al uso que se hace y que se puede hacer de ella. También habían desarrollado diferentes niveles de descripción de la lengua (el concepto de «delicacy») y se habían preocupado por la forma en que la sociedad se estructuraba mediante un sistema semiótico que permitía que sus miembros entendieran su posición tanto social como intelectual y moral, los valores dominantes y lo que tenían que hacer. Una concreción de esta tradición se reflejó en la propuesta de Halliday, McIntosh y Strevens (1964), que

intentaba integrar nociones de estructura lingüística con nociones didácticas como son las que vienen expresadas en la primera columna de la figura que viene a continuación. Pero estas casillas quedaron vacías y no se llenaron nunca a partir de investigaciones más concretas, y así quedaron más como constancia de la complejidad de un modelo que como verdadero documento que sirviera para articular un programa de enseñanza.

<i>Fonología</i>	<i>Estructuras gramaticales</i>	<i>Léxico</i>	<i>Contexto situacional</i>
------------------	-------------------------------------	---------------	---------------------------------

Limitación:

- Restricción
- Selección

Gradación:

- Por fases
- Secuenciación

Presentación:

- Enseñanza inicial
- Enseñanza repetida

Evaluación:

- Formal/Informal
- Objetiva/Subjetiva
- Tests/Exámenes

Un caso completamente distinto lo constituye el documento siguiente, de Alexander *et al.* (1976), donde se ve como postura dominante la preocupación por la estructura, aunque se incorporen algunas de las formulaciones de los autores anteriores de forma indirecta, sobre todo en lo referente a la secuenciación. Este libro fue el resultado de la «combined experience» y de los esfuerzos comunes de autores muy conocidos en el campo de la enseñanza del inglés, y podía servir como descripción detallada de las formas gramaticales que se tenían que incluir en los diferentes niveles de la enseñanza. Era una progresión basada en el «dominio» de las diferentes estructuras morfosintácticas acompañadas, naturalmente, de los consiguientes elementos léxicos. Este documento parecía útil tanto para programar contenidos para una acción institucional, como para servir de trasfondo para escribir libros de texto. Finalmente, también parecía muy útil para definir contenidos de pruebas de evaluación. El punto de partida eran las definiciones de las oraciones, siguiendo la división de sintagmas –nominal (NP) y verbal (VP)– y de acuerdo con la definición que se había hecho de las estructuras básicas.

La formulación es sistemática y sigue la que se utilizó para hacer un resumen en el diccionario Oxford dirigido a los alumnos avanzados:

«Sp 1 NP+be+NP, Complement

Sp 2 NP+be+Adj

...

Sp 5 NP+vi [verbo intransitivo]»

y después, en un apartado posterior, se desarrollan estas estructuras (Sp → Sentence pattern) de la manera siguiente:

1 SP1 with PROPER NOUN as COMPLEMENT: *My name is Tom*; *Q-yes/no*; *NEG.*; *Q-what*; *my, your; is, it is, it is not* and contracted; Short answers.

L. G. Alexander, W. Standard Allen, R. A. Close, R. J. O'Neill (1975): *English grammatical structure*, London, Longman, 3-5.

Los mismos autores explican a lo largo de este libro que la sistematicidad no viene dada por una investigación sistemática y previa, sino que es el producto de una práctica:

«To compile such a list on the basis of statistical investigation into the frequency of occurrence of grammatical structures and into the range of styles in which such structures are found would be an enormous task [...]. It is rather on the basis of their **combined experience** of teaching English and of compiling English-teaching materials that they have agreed where the limits of this book should be drawn and in what order individual items should appear.»

«[...] **apparent frequency of occurrence, productivity, general usefulness, progression from simple to compound and complex, and pedagogical expediency.**»

Op. cit., p. 3.

Los criterios de inclusión de unas u otras formas no estaban decididos por ningún tipo de investigación formal, sino por «pedagogical expediency» y nociones de frecuencia, productividad y utilidad general.

Los conceptos que regían esta práctica eran, por tanto, los clásicos de ver la lengua como un fenómeno que presentaba los niveles de fonema, morfema, sintagma y oración. Y que a nivel de pronunciación convenía considerar el acento, el ritmo, la entonación y la fluidez. La práctica de la lengua se articulaba alrededor de la repetición y de la manipulación muy controlada de las formas lingüísticas. La mayor preocupación era evitar la transferencia negativa de la L1, ya que se creía que cuando las estructuras de las dos lenguas no eran paralelas, se creaban mayores posibilidades de cometer errores. Los errores tenían, según las teorías dominantes, un efecto devastador en el proceso de aprendizaje y, a fin de evitarlos, los ítems lingüísticos se tenían que presentar de manera secuenciada y graduada. El laboratorio de lenguas era la

expresión más consecuente con esta visión del proceso de aprendizaje. Pero aunque la práctica se presentaba articulada alrededor de las cuatro habilidades lingüísticas normales: «hablar», «escuchar», «leer» y «escribir», se ha de entender que cada una de estas habilidades se entendía como ejercicios de hablar, ejercicios de escuchar, de leer o de escribir. Es decir, que era más una actividad oral, por ejemplo, que una actividad en donde interesasen los intercambios de información; escuchar iba más dirigido a la comprensión lingüística que a la comprensión del mensaje. La escritura era vista más como una manera de dominar las formas que como construcción de textos significativos.

A pesar de que esta postura parecía prevalecer, durante los años sesenta y principios de los setenta empezaron a aparecer conceptos que obligaron a pensar la lengua como capacidad psíquica de los humanos (la lengua vista como «las habilidades mentales sobre las que se basa la competencia lingüística más normal», Chomsky, 1956: 66) y a pensarla como uso y no sólo como sistema. Y así como los conceptos post-estructuralistas y generativistas entraron de lleno en los departamentos universitarios, los conceptos que ayudaban a ver la lengua como discurso e interacción no empezaron a entrar hasta finales de los años ochenta en los departamentos universitarios de nuestro país y, por tanto, su presencia en la formación inicial de los enseñantes actualmente en ejercicio fue más bien escasa.

A pesar de ello, el proyecto de lenguas extranjeras que se articuló desde el Consejo de Europa recogió las nuevas aportaciones que veían la lengua como un fenómeno de carácter formal, pero también como un fenómeno de actuación humana y social. Su influencia fue decisiva.

Como señalan Peytard y Moirand (1992), esta perspectiva de la lingüística que podríamos llamar discursiva no apareció de pronto, sino que señalan su inicio en los años sesenta. De hecho, y aunque estos autores no lo digan, fue la consolidación de los estudios etnográficos que recogían las antiguas preocupaciones de Malinowsky (1923) y Firth (1950) sobre el «contexto de situación», lo que obligó a pensar la lengua no sólo como sistema, sino también en base a unidades que pueden ir, por un lado, más allá de la oración y, por otro, pueden analizar la organización de unidades mínimas de intencionalidad comunicativa que se han etiquetado como **actos de habla** (Austin, 1961).

Fue a partir de aquí que se empezó a considerar la lengua como un **discurso** o un **texto** –según los autores–, que está constituido por **significados** –aunque cuando lo escribimos parezca estar constituido por palabras y oraciones–. La lengua, por tanto, se ve como integrada en discursos o textos que representan una unidad semántica codificada en palabras y oraciones, y que si está escrita está recodificada por símbolos que se refieren a sonidos. Y ello comporta que el texto se considere de dos maneras a la vez: como un **producto** que puede ser fijado, estudiado y analizado, y como un **proceso continuo de selección de significados**, donde cada selección constituye el entorno para la nueva selección que se llevará a cabo. Este proceso se ve, además, como una actividad interactiva y se considera el texto o discurso como un intercambio social de significados. Es esta dimensión social la que proporciona el marco («framing», en el sentido de Goffman, 1974) que acaba de dotar de significado a toda la operación de intercambio.

Se considera que **la forma fundamental de este intercambio es el diálogo**. El

diálogo espontáneo entre hablantes de la misma lengua se ve como la forma básica de la comunicación lingüística. Esta comunicación puede naturalmente adoptar otros formatos, tanto orales como escritos, pero siempre y básicamente incluye al emisor y al receptor (real o prefigurado en el mismo acto lingüístico). La naturaleza primordialmente dialogal de la lengua permite formular una posición que se podría sintetizar así: es en la comunicación oral espontánea y cotidiana cuando la gente desarrolla más plenamente los recursos lingüísticos que posee: es precisamente en esta situación en la que los hablantes improvisan, innovan y en la que los cambios del sistema ocurren, cambios que a menudo son inconscientes y permiten que un sistema lingüístico se desarrolle y evolucione (v. M. A. K. Halliday, 1979).

Esta manera de ver la lengua, que podríamos llamar discursiva o de lengua de uso, fue posible debido a conceptos, además de los mencionados «actos de habla» (Austin, 1956, 1962), como: «la variación lingüística» (Labov, 1966); el concepto de «competencia comunicativa» (Dell Hymes, 1971); el «principio de cooperación», y los conceptos de «implicatura» y «pragmática» (Grice, 1975); las «metafunciones ideacionales, interpersonales y textuales» (Halliday, 1978, 1985) como organizadores del significado del discurso; los «turnos de habla» y su organización (Sacks *et al.*, 1974); la «interacción» y la «contestación fática» (Goffman, 1977), y el «cambio de lengua» (Gumperz, 1982); en definitiva, los conceptos que permitían pensar la lengua más allá de la dimensión oracional y paradigmática y superar las limitaciones que presentaba el estudio de la lengua basado en las intuiciones introspectivas de los lingüistas.

También hay que mencionar las aportaciones de Sinclair y Coulthard que, en el año 1975, publican su libro sobre el análisis del discurso en el aula y que constituye uno de los intentos más sistemáticos de describir todo el discurso a partir de categorías lingüísticas; y las de Van Dijk, que continúa publicando sobre «texto», «contexto», «pragmática del discurso». Una aportación de Halliday (1977) en forma de recopilatorio de artículos que tratan de la lengua como semiótica social, figura de manera inmediata en la formación postgradual de profesores de inglés como lengua extranjera y, por tanto, es de gran influencia en este ámbito de la lingüística aplicada, y ya muy próxima a la didáctica aportación de Widdowson (1977) donde considera la enseñanza de lengua como comunicación, tiene una resonancia inmediata y la parte más innovadora de los enseñantes de lenguas extranjeras y segundas lenguas empiezan a preocuparse por lo que significa una enseñanza comunicativa.

Relacionados con todas estas aportaciones que iban cambiando el concepto de lengua, aparecen los documentos que, elaborados por «expertos» del Consejo de Europa, empiezan a tener un influencia creciente en el campo de la didáctica de LE: Van Ek (1975) publica el *Threshold Level* como una definición de objetivos que han de obtener los alumnos para poder afirmar que poseen un nivel de lengua que les permita operar como hablantes independientes y sobre una sección de temas que conocen bien.

Otra serie de conceptos se comienzan a desarrollar a partir de los estudios de los análisis de errores y, en cierta manera, ligados a la teoría chomskiana de competencia lingüística. La distinción entre «error» y «falta» [*error* y *mistake*], de Pit Corder, iba paralela a la distinción entre «competencia» y «actuación» lingüística [*competence* y *performance*]. Y a partir de constatar que los estudiantes cometían una

serie de faltas que no podían ser motivadas por la interferencia de la lengua L1, ni explicadas a partir de este concepto, ya que estudiantes del inglés que tenían lenguas maternas diferentes cometían las mismas equivocaciones, este autor propuso la idea de «dialectos idiosincráticos» y la de «lengua de los aprendices», que eran dos conceptos que aparecieron en sus publicaciones de los años 1971 y 1972.

En este último año sale un artículo donde aparece el concepto de «**interlengua**», considerado capital en el desarrollo de este nuevo campo de conocimiento que se ha denominado adquisición de segundas lenguas. Su autor, Selinker, en el mismo artículo propone igualmente otros conceptos como son los de **fosilización**, **estrategias comunicativas** y **estrategias de aprendizaje**. Dos años más tarde, Dulay y Burt proponen la existencia de **secuencias naturales** en el aprendizaje de segundas lenguas, de la misma manera que Brown las había intentado establecer para el aprendizaje de la primera. Según esta teoría había una secuencia fija para aprender una serie de morfemas. Siguiendo este mismo campo de investigación, Krashen propuso que se distinguiera entre **aprendizaje** y **adquisición** de una segunda lengua. Según esta distinción, la adquisición conducía a una capacidad de uso de la lengua que guardaba relación con la manera espontánea y normal como se usa la primera lengua y, en cambio, el aprendizaje aportaba conocimientos a fin de poder «editar» la lengua, reflexionando y autocorrigiendo las expresiones llevadas a cabo. La adquisición, según esta teoría, se producía mediante la recepción de **input comprensible**, el cual cada vez presenta un grado de complejidad ligeramente superior al nivel de competencia lingüística del aprendiz. La conversión del input en «intake» está condicionada por la presencia de un **filtro afectivo** favorable y por la activación del mecanismo de adquisición de lenguas [LAD, en terminología chomskiana].

Desde una perspectiva diferente, McLaughlin propone el aprendizaje como un procesamiento de información y a partir de una interacción entre hablantes que permite este procesamiento.

Los setenta, por tanto, también contemplaron el comienzo de un nuevo campo académico de investigación, que se ha denominado como *Adquisición de Segundas Lenguas*, y que, actualmente, está en plena fase de desarrollo, con numerosas publicaciones periódicas y colecciones de libros aunque, desgraciadamente, los modelos explicativos aún resultan poco congruentes unos con otros.

De la riqueza de estas aportaciones hay un intento de enumeración en la columna central del último cuadro de esta ponencia. Las aportaciones que se mencionan hacen únicamente referencia a las que aparecieron durante los años setenta, lo que no quiere decir que estén todas las que hay que incluir, pues sólo aparecen algunas de las más significativas.

Es obvio, por tanto, que estos conceptos que fundamentan un cierto giro copernicano en la consideración de la lengua y que, naturalmente, han tenido repercusiones en los planteamientos de la **didáctica de lenguas** aparecen en un momento en el que los seminarios internacionales organizados por el ICE de la Universidad de Barcelona comienzan sus primeras ediciones, y también que esta visión más amplia de la lengua permite reflexionar sobre las lenguas en contacto en el mismo ámbito escolar y es precisamente en estas primeras ediciones que se empieza a pensar sobre cómo articular la escolarización de los alumnos en lenguas que aún no tienen su estatus normalizado.

También llama la atención retrospectivamente la poca influencia inmediata que estos conceptos tuvieron en las aulas de LE y de L2. No será hasta principios de los ochenta que se empiecen a generalizar en libros de texto, exámenes y práctica en el aula, permitiendo superar la visión estructuralista y básicamente behaviorista de la enseñanza de lenguas. Fue a principios de los ochenta cuando se comenzó a pensar en organizar la enseñanza no sobre el progreso que significa pasar de aprender a utilizar una estructura a aprender a utilizar otra a menudo más compleja, sino a organizar la enseñanza sobre lo que el alumno tenía que ser capaz de conseguir mediante un uso adecuado de la lengua. El objetivo de la enseñanza, por tanto, no podía definirse estableciendo un corpus inmutable de formas, estructuras, etc., que el aprendiz había de dominar a la perfección, sino que podía ser definido a partir de las capacidades lingüísticas que tenía que poder utilizar en la interacción personal o por texto escrito interpuestas —es decir, mediante la lectura y la escritura.

Con respecto al discurso en su vertiente puramente escrita (proceso de lectura y escritura), es indispensable considerar las aportaciones de Van Dijk (1978) y constatar que no es hasta principios de los años ochenta que empiezan a generalizarse estas nuevas orientaciones: De Beaugrade (1984) y, ya más concretamente referidas al proceso de la composición escrita, las de Flower y Hayes (1981).

En el caso del catalán como segunda lengua, no es hasta la aparición del *Digui, digui* (1984) que estos planteamientos empiezan a abrirse camino, y ha sido la primera mitad de los años noventa la más fértil en trabajos que estudian la lengua en su vertiente discursiva: los trabajos incipientes de Cassany (1987) y de Castellà (1992) daban ya una síntesis del estado de la cuestión. La aportación posterior de Cassany *et al.* (1993), desde una perspectiva de práctica de aula, y la de A. Camps (1994), desde una perspectiva didáctica más general, son buenos ejemplos de cómo esta visión de la lengua como proceso y no sólo como sistema ha entrado ya en los planteamientos pedagógicos actuales. Para darse cuenta de cómo actualmente la pluralidad de las aportaciones enriquece el debate y permite iniciar un paso hacia la madurez y la operatividad de estos planteamientos, conviene igualmente ver la publicación de Cuenca (1994).

Veinte años más tarde, a mediados de los años noventa, muchas de aquellas aportaciones de los años setenta ya han sido incorporadas a la didáctica de L2 y LE. El modelo lingüístico ya tiene en cuenta las dimensiones discursivas de la lengua. La lengua es vista como un fenómeno mucho más complejo que como se había visto hasta ahora. La oración no era ya la unidad máxima del aprendizaje. El discurso escrito y oral es estudiado de forma más global. La repetición y la práctica de los actos de habla o de los acontecimientos de habla que se sugieren a principios de los ochenta con los materiales nocional-funcionales han sido ya criticadas, aunque todavía faltan materiales didácticos que faciliten una práctica generalizada de la enseñanza individualizada, significativa, abierta a la iniciativa del aprendiz que es pregonada por casi todos los autores actuales. La importancia de los factores individuales toma cada vez más relieve —edad, motivos del aprendizaje, posibilidades reales de interacción, estilos de aprendizaje, carácter, entorno y antecedentes del aprendizaje.

El aprendizaje, en el caso de segundas lenguas o extranjeras, se considera no sólo como una actividad individual y producto de un esfuerzo de estudio consciente, sino que también o sobre todo ocurre mediante una actividad discursiva entre hablan-

tes nativos (o casi) y no nativos que conjuntamente **construyen conocimientos** a la vez que se esfuerzan en comunicar. La relación de aprendizaje naturalmente puede darse también interaccionando con mensajes pre-grabados y con textos escritos. La posibilidad de **arriesgarse** y de cometer errores parece primordial. El permitir que el aprendiz pueda tomar cada vez más iniciativas sobre lo que quiere aprender y cómo lo quiere hacer, parece importante: el desarrollo de la **autonomía** del aprendiz es un objetivo de los currículos establecidos actualmente. Esta autogestión, por supuesto, se puede articular mediante **syllabus abiertos y pre-organizados por tareas y proyectos** que se desarrollan dentro y fuera del aula, a partir de las iniciativas decididas por los alumnos y en las que los profesores tienen la función importantísima de dar forma y dirección, pero no la de decidir qué contenidos se han de tratar y qué actividades se han de llevar a cabo dentro o fuera de la clase. Esto requiere, por tanto, una visión de la lengua muy diferente de la que tuvo en los años setenta, y también implica una organización de las aulas para que sean como pequeños **centros de recursos** abiertos a las iniciativas de aprendizaje que los alumnos quieran desarrollar. Los materiales de aprendizaje también deben participar de estos planteamientos, a fin de evitar que la sucesión de páginas corresponda al «cursus» obligado que tendrá que recorrer obligatoriamente el alumno. Las implicaciones que esto tiene por lo que respecta a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y respecto a la formación de profesores, es enorme y decisiva. Los veinte puntos que aparecen en la tercera columna del cuadro son un buen exponente de la situación actual, que contrasta con la que existía a principios de los setenta de la primera columna. Se puede constatar la ausencia de cualquier pretensión de estar en posesión de un método para enseñar lenguas, y cada vez se ve más establecida la necesidad de trabajar con proyectos de creciente complejidad, de acuerdo con las iniciativas de los alumnos.

En vez de tener un conjunto muy fijo de procedimientos, lo que cada vez más se desarrolla es la concienciación de los profesores sobre lo que hacen realmente en el aula —que a menudo no coincide con lo que creen que hacen—, mediante procesos de observación de clases, discusiones y, finalmente, desarrollando una investigación cualitativa centrada en lo que se lleva a cabo dentro de las aulas: grabaciones, transcripciones, categorías para clasificar los datos obtenidos, dietarios de enseñantes y aprendices, etc. Es, por tanto, una formación muy alejada de la que se promovía a partir de métodos cerrados audiolinguales y audiovisuales, cuyos procedimientos estaban totalmente ordenados y secuenciados, sin dar cabida a la duda y sin tener en cuenta la cuestión de las razones que hacían que los alumnos no aprendieran casi nunca lo que el profesor intentaba enseñar de manera integrada, o no lo aprendieran al ritmo de la secuenciación que imponía el programa.

Un buen ejemplo de la preocupación constructivista del aprendizaje de lenguas es la incorporación a las preocupaciones de los profesores no sólo de los discursos aportados en las aulas, sino también los generados que sirven de contenidos de aprendizaje. En el siguiente fragmento de una transcripción, podemos ver cómo el desarrollo de los conocimientos léxicos no se lleva a cabo siguiendo ninguna de las técnicas descritas en los libros de recursos de los profesores, sino que forma parte de un proceso de aproximación para que la contribución del profesor (E) resulte significativa en el grado de desarrollo lingüístico del estudiante:

Convenciones de

E: profesor

AA: estudiantes

A/F...: estudiante identificable

-/: discurso interrumpido por alguien

-: discurso interrumpido por quien habla

°: entonación más alta

((xxx)): palabras ininteligibles

//: discurso paralelo

.,,: pausa breve

transcripción

.,.,.: pausa larga

(()): posibles palabras

(): descripción de gestos, la escena, etc.

(EP): el profesor escribe palabra/s en la pizarra

[]: lectura del texto escrito por los alumnos

Negrita: énfasis

((***)): elipsis

e::: tono alargado

E: Las las, exposición de arte, er; Fanny y Steven estuvieron, ¿podéis explicar- ¿Por qué no os sentáis un poco más ((xxx)) ((para ver las caras))? Yo no sé por qué tenemos tantas sillas aquí. ¿Podéis poneos ((un poco)) **en semicírculo** ((xxx)) ((un poco más allá)), ((los ruidos causados por el movimiento de las sillas)) ((xxx)) Estamos hablando de la- ((los mismos ruidos)),.,.,. tú Fanny y Steven la visteis pero el resto no la vió, entonces quiero que nos **expliquéis, primero en qué consistía** para que los demás se hagan una idea. Primero, antes de explicar en qué consistía ¿recomendarías su visita a los que no la vieron? Fanny, ¿Tú la recomendarías? ¿Recomendarías la visita a la exposición que vimos de Joan Brossa?

Fa: Ay, sí, sí.

E: ¿Sí? ¿Por qué?

Fa: Porque era era muy interesante era muy, er, ¿cómo se dice «**unusual**»?

E: **Er, inusual, insólita.**

Fa: Era muy inusual ((pronuncia mal esta palabra))

E: Inusual.

Fa: Inusual.

E: **Inusual, er, es es ver una cosa insólita, decimos en español insólito, mm;**

Fa: mm, pe pero tengo que-/

E: **Muy original, mm;** (EP) Sabes que esta palabra ((es)) más fácil, original, era

St: Sí, er, sí, er me gusta mucho el arte, pues, entonces era era muy interesante y er hay muchas cosas diferentes, er hay todo, er er cada tipo de arte; es era diferente y era interesante ((tip)) er ¿cómo se dice ((tip))?

E: **Tipo, tipo.**

(Transcripción de Yue Hue Rua)

Estos nuevos conceptos han hecho que valorásemos de forma mucho más detallada y a un nivel mucho más micro lo que pasa en las aulas, y así también se valora el discurso entre los mismos estudiantes, que grabados y transcritos tienen esta forma:

R Washing machine Lavadora O.K. Lavadora Lavadora O.K. Lavadora
J Em Ha ...mmm
R Lavad_ emmm_ la ropa?
J Si Emm
R En la lavadora
J Ha_lavado_mm_mi
R No mi
J No ha
R Su His Su_su ropa
J Ha_lavado_su_ropa_en la
R Lavadora Sí O.K. Lavadora

(Transcripción del proyecto MSRT ICE UB J. Zanón *et al.*)

Es, por tanto, un discurso muy lejano de aquel ideal estructuralista sobre la actuación del alumno en el aula: la ausencia de formas erróneas ya no forma parte de ningún tipo de axioma básico. Se ve que el intento de formar una oración se lleva a cabo mediante la colaboración entre los dos aprendices, y este intento pasa por utilizar la L1 de los dos, la presencia de pausas llenas con *emmm* de la lengua propia, con cambios de una lengua a la otra, con repeticiones, con vueltas atrás para finalmente llegar a construir la frase iniciándola uno y acabándola el otro. El proceso de aprendizaje se considera que pasa mucho más por estas etapas que por un mero proceso de escuchar y repetir, o escuchar y reaccionar, con el profesor dominando toda la acción y reforzando el efecto de aprendizaje con sus palabras de aliento después de cada intervención de los alumnos.

En el cuadro siguiente, se intentan resumir algunos de los conceptos que han ido surgiendo sobre lo que significa el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas en estas dos décadas. En la primera columna, se recogen las posturas teóricas que compartían un buen número de profesores de lenguas cuando se iniciaron las primeras sesiones de este Seminario, a pesar de que se basaban en aportaciones de los años cincuenta y sesenta. En la segunda columna, se enumeran los conceptos que, de hecho, dejaban sin fundamentos las teorías que todavía compartían los profesores. Y en la última se enumeran de forma muy breve algunos de los puntos sobre los que se está creando un conjunto de nociones compartidas por buena parte de los profesores más innovadores, y que podría constituir un primer intento de articular unas bases para una práctica nueva

CAMBIOS EN EL CONCEPTO DE LA LENGUA QUE SIRVE DE BASE A LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Conceptos que definían la situación en las aulas de LE durante la mitad de los 70	Nuevos conceptos que aparecieron durante los años 70 y que afectaron las aulas de LE	Conceptos que definen la situación en las aulas de LE durante los años 90
La lengua vista como «un sistema convencional y altamente complejo de hábitos que funciona como un sistema de comunicación humana»	Lengua vista como «las habilidades mentales sobre las que se basa la competencia lingüística más normal» [Chomsky, 1965, 66]	Complejidad de la práctica Interactiva (P>A, ...)
<i>Estructura</i>	Hymes: (1971) Competencia comunicativa	Significativa para los estudiantes y para el profesor
Fonema	Corder: (1971) «Dialectos ideosincráticos y análisis de errores»	Cooperativa
Morfema	(1972) «La lengua de los aprendices»	Importancia de asumir riesgos
Sintagma		Uso de las otras lenguas
Oración		Contenidos lingüísticos globales
<i>Pronunciación</i>	Consejo de Europa: Proyecto lenguas extranjeras (1972)	
Acento, ritmo y entonación		
Fluidez		

<i>Las cuatro habilidades lingüísticas</i>	Selinker: (1972) Interlengua «Fosilización», «estrategias comunicativas», «estrategias de aprendizaje»	Contenidos culturales de la L2/LE
Escuchar, hablar, leer y escribir		
Preponderancia de la habilidad de hablar		Contenidos culturales de la L1
<i>Transferencia negativa</i> de las estructuras de la L1 a la LE cuando éstas no son paralelas	Dulay y Burt: (1974) «Secuencias naturales en el aprendizaje de L2»	Aprendizaje de la diversidad
		Atención a la gramática
Evitar el uso de la LE en el aula	Grice: (1975) «Principio de cooperación», «implícatura» y «pragmática»	Atención a la actuación lingüística de manera contextualizada y con actividad humana semiótica
<i>Gradación rigurosa</i>	Sinclair y Coulthard: (1975) «Análisis del discurso»	Uso de documentos «auténticos»
Presentación y enseñanza de un solo ítem nuevo en cada ejercicio	Van Ek : (1975) «The threshold Level»	Discurso oral, imprevisibilidad, y ajuste de las expectativas
Evitar el uso en el aula de formas lingüísticas que no han sido presentadas pedagógicamente	Halliday y Hasan: (1976) «Cohesión»	Necesidad de syllabus abiertas
Evitar errores	Krashen: (1977) «Adquisición vs. aprendizaje»	Organización por tareas y proyectos
Utilización de laboratorios de lenguas de manera sistemática	Van Dijk: (1977) «Texto», «contexto», «pragmática del discurso»	Valoración del discurso generado en el aula
	Widdowsom: (1977) «Enseñanza de lengua como comunicación»	Plurifuncionalidad del profesor
	Halliday: (1978) «Lengua una semiótica social»	Atención a la individualidad del estudiante
	McLaughlin: (1978) «Aprendizaje de una lengua como procesamiento»	Autonomía del aprendizaje y uso de nuevas tecnologías en centros de autoaprendizaje y de recursos
	Halliday: (1978) «Lengua como una semiótica social»	
	McLaughlin: (1978) «Aprendizaje de una L2 como procesamiento»	Formación de profesores y complejidad de la evaluación

Como se ve en el cuadro, estos veinte años han sido dos décadas ricas en conceptos, apasionantes profesionalmente, durante las cuales hemos tenido que hacer frente a nuevos retos, inventar nuevos procedimientos didácticos, seguir el enorme alud de información pertinente que ha caído sobre este campo. Y las perspectivas son tan

estimulantes como el pasado: tenemos por delante una sociedad cada vez más plurilingüe, y donde el catalán como lengua normal de las Islas Baleares, Cataluña y parte de Valencia es cada vez más la de referencia para aprender las otras, y cómo ésta y el castellano han de ser enseñadas como lenguas segundas o extranjeras a un número creciente de emigrantes de todas las edades, siendo prueba y testimonio de ello los documentos curriculares de los Departamentos de Educación de las comunidades autónomas antes mencionadas y los trabajos y proyectos de lengua de numerosos centros educativos (Sbert *et al.*, 1995). A partir de las aportaciones de las investigaciones en variación, cada vez más se desarrollará una mayor valoración de las características específicas de los diversos colectivos de los hablantes de una misma lengua y de las diversas formas de uso oral como expresión de la articulación de la estructura social, sin que ello implique tener que perder de vista la necesidad de tener amplísimas zonas de coincidencia y norma común.

Como ciudadanos de la Unión Europea, las necesidades de conocimiento de lenguas harán que las exigencias vayan hacia la obligatoriedad dentro del sistema educativo de aprender al menos dos lenguas más, además de las oficiales de cada país. La movilidad de los ciudadanos podría implicar la necesidad de aprender más lenguas. Seguro que este Seminario tendrá mucho que decir al respecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, L. G., W. STANDARD ALLEN, R. A. CLOSE & R. J. O'NEILL (1995) *English grammatical structure*. London: Longman.
- AUSTIN, J. L. (1962) *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, G. & G. YULE (1981) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CASSANY, D., M. LUNA & G. SANZ (1993) *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÀ, J. M. (1992) *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- CHAROLLES, M. (1988) «Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles depuis la fin des années 60». *Modèles Linguistiques*, X-2.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- CORDER, P. (1971) «Idiosyncratic dialects and error analysis». *International Review of Applied Linguistics*, 9.
- CUENCA, M. J. (1994) *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València.
- DE BEAUGRADE, R. (1984) *Text production. Towards a Science of Composition*. Norwood (N. Jersey): Ablex.
- DULAY, H. & M. BURT (1974) «Natural sequences in child second language acquisition». *Language Learning*, 24.
- FIRTH, J. R. (1952, 1968) *Selected Papers of J. R. Firth 1952-59*. Londres: Indiana University Press.
- FLOWER, L. & J. R. HAYES (1981) «A cognitive process. Theory of Writing». *College Composition and Communication*, 32.
- GOFFMAN, E. (1976) «Replies and Responses». *Language in Society*, 5, 3.
- GRICE, H. P. (1975) «Logic and Conversation». En P. Cole & J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*. Nueva York: Academic Press.
- GUMPERZ, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978) *Language as a Social Semiotic*. Londres: Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985) *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. & Ruqaiya Hasan (1989) *Language, context and text: Aspects of Language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HATCH, E. (1978) «Discourse analysis and second language acquisition». En E. Hatch (ed.) *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- HYMES, D. (1971) *On Communicative Competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- KRASHEN, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- LADO, R. (1957) *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- LARSEN FREEMAN, D. & M. H. Long (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Nueva York: Longman.
- MALINOWSKY, B. (1923) «The problem of meaning in primitive languages». En C. K. Ogden & I. A. Richards (eds.), *The Meaning of the Meaning*. Londres: Kegan Paul.
- MCCLAUGHLIN, B. (1978) *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillside (N. J.): Lawrence Earlbaum.
- PEYTARD, J. & S. MOIRAND (1992) *Discours et enseignement du français*. París: Hachette.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON (1974) «A simplest systematics for the organization of turn taking». *Language*, 50, 5.
- SBERT, M., J. LLADÓ, F. MUNAR & M. VIVES (1995) *Guia per a l'elaboració del Projecte lingüístic de centre*. Palma de Mallorca: Govern Balear, Conselleria de Cultura, Educació i Esports.
- SELINKER, L. (1972) «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics*, 10.
- SINCLAIR, J. McH. & R. M. COULTHARD (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Londres: Oxford University Press.
- VAN DIJK, T. A. (1977, 1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VAN EK, J. A. (1975) *The Threshold Level*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- WIDDOWSON, H. G. (1979) *Teaching Language as Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Situación actual de la enseñanza bilingüe en las Islas Baleares

Miquel Sbert y Miquel Vives Madrigal

Servicio de Inspección Educativa (Islas Baleares)

Miquel F. Oliver Trobat

ICE de la Universitat de les Illes Balears

1. EL MARCO LEGAL

El marco legislativo que condiciona la enseñanza en lengua catalana en las Islas Baleares está integrado por la normativa que desarrolla el artículo 3 del Estatuto de Autonomía (1983), según el cual se define el catalán como *lengua propia* del territorio, oficial juntamente con el castellano y, sobre todo, el artículo 14, que especifica claramente que la Comunidad Autónoma tiene competencia exclusiva para la enseñanza de la lengua del territorio y determina como uno de los objetivos de los poderes públicos la normalización de esta lengua.

La normativa a la que nos referimos está constituida en primer término por la Ley 3/1986, de 29 de abril, de Normalización Lingüística en las Islas Baleares que,

en su título segundo, perfila las líneas básicas para el despliegue de la enseñanza de la lengua catalana y en la lengua del país. Delimita, ciertamente, los espacios para la enseñanza bilingüe en las Islas Baleares. Fija objetivos y diseña propuestas para la substitución del que había sido un sistema educativo hasta entonces monolingüe en castellano, con una ignorancia absoluta, si se dejan de lado unos tímidos intentos de establecer una normativa reguladora de la difícil presencia de la *lengua nativa* (1975) o de las «modalidades insulares de la lengua catalana» (el mal llamado *decreto de bilingüismo* de 1979).

Como se ha observado, desde el punto de vista de la enseñanza con presencia de la lengua propia de las Islas Baleares y de la oficial en todo el Estado, la citada Ley de Normalización Lingüística se caracteriza por:

- *Oficialidad del catalán en todos los niveles.*
- *Derecho a recibir enseñanza en la lengua propia, sea la castellana o la catalana.*
- *Obligatoriedad de la enseñanza de la lengua y la literatura catalanas a todos los niveles, grados y modalidades de la enseñanza no universitaria.*
- *Horarios de enseñanza de la lengua y la literatura catalanas en armonía con los planes estatales, y como mínimo, igual a los del castellano.*
- *Adoptar las disposiciones necesarias encaminadas al uso normal y correcto del catalán y del castellano al acabar la escolaridad obligatoria.*
- *Establecer los medios necesarios para garantizar el uso normal del catalán como vehículo usual en el ámbito de la enseñanza no universitaria.*
- *Tomar las medidas necesarias para que la lengua catalana sea utilizada progresivamente en todos los centros de enseñanza.* (SBERT-VIVES, 1994: 110).

En el trabajo citado tuvimos ocasión de comentar cuál había sido, hasta el momento de la redacción (como ponencia fue presentado en el XVII Seminario sobre «Lenguas y Educación», celebrado en Sitges en 1992), la evolución de la normativa que se desprende de la Ley de Normalización.

Un despliegue normativo escaso e incluso calificable como temeroso, más permisivo que incentivador, cuya mayor virtud en aquellos momentos, era el reconocimiento explícito de que el alumnado, al finalizar el período de enseñanza obligatoria, debía dominar las dos lenguas oficiales. Textualmente, el compromiso del sistema educativo isleño era el de hacer realidad que «*los escolares de las Islas Baleares, cualquiera que sea su lengua habitual al iniciar la enseñanza, puedan utilizar normal y correctamente el catalán y el castellano al final del periodo de escolaridad obligatoria*» (artículo 20.1).

A estos efectos, la Administración autonómica, de acuerdo con la central, arbitraba sólo unos recursos normativos muy precarios (regulación de exenciones, de material escolar, de formación del profesorado o reciclaje, programas de lengua y literatura y, fundamentalmente una Orden de la *Conselleria* de agosto de 1986 que precisaba los trámites necesarios para poder enseñar en catalán, es decir, obligaba a los centros a **solicitar permiso** para enseñar en la lengua propia del territorio).

La incidencia de esta normativa sobre una sociedad desnormalizada lingüística y culturalmente, la inexistencia de competencias plenas en materia educativa, la dualidad competencial en temas de enseñanza de lenguas, la falta de una tradición isleña de enseñanza en la lengua propia, entre otros extremos, perfilaban un exiguo panorama a la hora de intentar convertir en efectivas las virtualidades del mencionado artículo 20.1.

Se ha demostrado ampliamente que los progresos de la enseñanza bilingüe y/o en catalán en las Islas Baleares se han debido fundamentalmente a un valiente y persistente voluntarismo de colectivos de educadores y padres que han hecho de esta voluntad un programa de actuación y, demasiado a menudo, se han encontrado no sólo con la indiferencia de las instituciones sino también con dificultades de toda clase.

En agosto de 1994, los planteamientos normativos sufrían una importante sacudida con la publicación en el Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (BOCAIB) de la *ORDEN del 12 de agosto de 1994 (BOCAIB nº 105, de 27-08-1994) del Conseller de Cultura, Educació i Esports sobre el uso de la lengua catalana, propia de las Islas Baleares como lengua vehicular en la enseñanza no universitaria*.

Esta norma desde los primeros párrafos de su preámbulo se insiere en los nuevos planteamientos derivados de la LOGSE (1991) y relaciona la necesidad de la elaboración por parte de los centros de su propio y característico **Proyecto educativo** con la ineludible realización de un **Proyecto lingüístico** de centro, coherente con aquellos, del cual debe ser parte esencial.

Motivó, desde el momento de su publicación una viva polémica. Por un lado, las instancias gubernamentales autonómicas que, remarcando la supresión del requisito de **solicitar permiso**, vigente hasta entonces, cantaban las excelencias de la norma porque ponía a la **totalidad de los centros** de las Islas Baleares en la tesitura de impartir programas bilingües (el uso exclusivo de una sola lengua oficial es considerado excepcional por la Orden) y les obligaba, también a todos, a tomar medidas encaminadas a alcanzar un **uso progresivo** y a un incremento de la presencia de la lengua catalana en los centros.

Por otro, amplios sectores del profesorado, de sectores sociales sensibilizados (partidos nacionalistas, sindicatos de base territorial, colectivos de padres, entidades como *l'Obra Cultural Balear*, etc.) consideraban que el hecho de que la Orden no fijara **mínimos en lengua catalana, calendario de implantación** de las disposiciones genéricas, **arbitrio de recursos** al efecto de desplegar medidas normalizadoras, que, de hecho, la excepcionalidad prevista para la enseñanza monolingüe dejaba franco acceso a la enseñanza exclusiva en castellano, entre otros factores, sumados a la situación de minusvaloración social del catalán en las Islas Baleares (MELIÀ) provocaban una situación regresiva incluso para las necesidades de normalización deseables.

La polémica llenó muchas páginas de los periódicos locales e, incluso, llegó a la calle en forma de movilizaciones populares específicas (estudiantes, por ejemplo) o más generales de apoyo y defensa de la lengua (cadena humana por la lengua del día 6 de mayo de 1995, etc.)

Hechas estas consideraciones, lo que debemos constatar es que, de hecho, la Or-

den de agosto de 1994 contiene algunas implicaciones que modifican sustancialmente la perspectiva con la que enfrentarnos a un diagnóstico de la situación de la enseñanza bilingüe hoy en las Islas Baleares. Se observan aspectos distintivos remarquables derivados de esta disposición:

- *explicita la necesidad prescriptiva de elaboración por parte de los centros del PLC,*
- *insiere este instrumento de planificación en el PEC (art. 1),*
- *marca su finalidad («el objetivo ineludible de asegurar que los alumnos tienen al final del período de escolaridad obligatoria el dominio oral y escrito de las dos lenguas postulado en el artículo 20.1 de la LNL», art. 1), lo define y establece las bases para su elaboración y responsables,*
- *configura la necesidad de un tratamiento pedagógico-didáctico (curricular) de las lenguas («El PLC tiene que determinar los principios pedagógicos en los que debe basarse la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en el centro [...] tendrá que prever la asunción tanto del entorno lingüístico de los alumnos como el bagaje lingüístico individual que tienen como punto de partida para el desarrollo de sus competencias lingüísticas. [...] estudio de las modalidades insulares de la lengua catalana y la incorporación progresiva de la variedad estándar de la lengua», art. 2)*
- *asocia PLC y normalización lingüística («deberá prever la progresiva implantación de la lengua catalana en la enseñanza y en los actos administrativos, sociales y culturales», art. 3). (SBERT, 1995)*

No podemos olvidar que a estas circunstancias hay que añadir puntos importantes de normativa no autonómica (las Islas Baleares todavía dependen administrativamente en materia educativa del MEC, forman parte del llamado «territorio MEC»). Así, los «reglamentos orgánicos» de los centros docentes (RD 819/1993, de 28 de mayo –BOE de 19 de junio–, para los centros de educación infantil y primaria, y el RD 929/1993, de 18 de junio –BOE de 13 de julio–, para institutos de educación secundaria) establecen claramente cuál es el régimen de funcionamiento (título IV, en ambos casos), determinado por el **proyecto educativo de centro (PEC)**, **proyecto curricular de etapa (PCE)** y la **programación general anual (PGA)**. La síntesis de ambas normas provoca situaciones nuevas a nivel organizativo que, dada la obligatoriedad de cumplimiento que comportan, pueden modificar, y de hecho, creemos que modificarán la situación lingüística del sistema educativo.

Tenemos que decir al respecto que, de entrada, hay que hacer una advertencia que, antes de la publicación de la Orden a la que nos referimos era impensable: los centros se hallan en plena fase de elaboración de sus proyectos lingüísticos, por tanto, los datos actuales ya no pueden tomarse como referencia bajo la advertencia de que el universo estudiado es el que forman los centros **autorizados**, frente a los que la legislación contemplaba como «normales» (es decir, los lingüísticamente «anormales»). Pero los datos que hoy están a nuestra disposición, si bien a nivel cuantitativo pueden tener un cierto grado de precisión, resultan totalmente insuficientes porque, según nuestro parecer, lo que resultará altamente significativo es el estudio (hoy en fase de recogida de datos por parte de la Inspección Educativa) de los **pro-**

yectos lingüísticos elaborados por los centros, que nos informará sobre la coherencia de los planteamientos educativos y organizativos, de los avances en materia de normalización lingüística (presencia y uso), de las propuestas de tratamiento de lenguas, de la definición, en resumen, de unas vías racionales de un problema endémico de nuestro sistema educativo.

Parece ser que, afortunadamente, las instancias administrativas son conscientes de la importancia de la revisión crítica de la marcha de los procesos derivados de la Orden y han formulado su propósito de variar algunos aspectos (fundamentalmente los referidos a la posibilidad de enseñanza monolingüe en castellano) a fin y efecto de conseguir una situación más equilibrada y más justa, más consecuente con las necesidades de la población isleña en esta materia. De todas formas, resulta obvio que una orden de regulación de los planteamientos lingüísticos viables en nuestros centros docentes es totalmente insuficiente si es la única medida que se adopta. Son necesarias otras intervenciones institucionales de muy diversa índole si se quiere profundizar en un proceso hacia la normalidad lingüística y hacia la coherencia pedagógica.

Para el análisis, los términos utilizados se refieren a los conceptos que detallamos a continuación (se entiende que el área de lengua catalana se imparte normalmente como tal):

- **enseñanza total en catalán:** recibir la enseñanza de todas las áreas curriculares en catalán y, más específicamente, en las etapas iniciales, realizar el aprendizaje de la lecto-escritura,
- **enseñanza parcial en catalán:** recibir solamente una o más áreas en esta lengua.

Los datos objeto de nuestra atención se refieren al curso 1995-96 y han sido extraídos de las fichas de matrícula escolar de los centros, controladas por el Servicio de Inspección Técnica que nos ha facilitado la consulta.

2. EL CATALÁN, LENGUA DE ENSEÑANZA

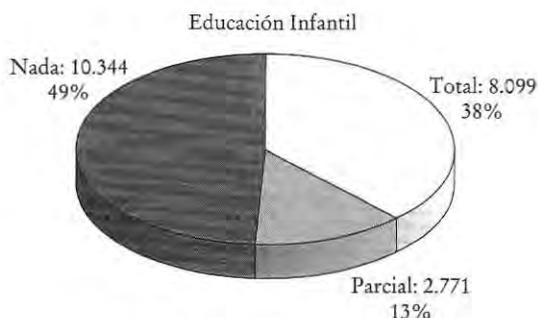
2.1. La educación infantil, primaria y E.G.B.

2.1.1. *Educación Infantil (segundo ciclo: 3-6 años)*

- (A) En la educación infantil reciben algún tipo de enseñanza en catalán aproximadamente la mitad de los alumnos de las Islas Baleares (51,8%), de los cuales más de un tercio la reciben **totalmente** en catalán (38,8%). Queda sin recibir **ninguna clase** de enseñanza en catalán casi la mitad del alumnado del período 3-6 años.

Gráfico 1

Alumnos de educación infantil que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares (curso 1995-96)

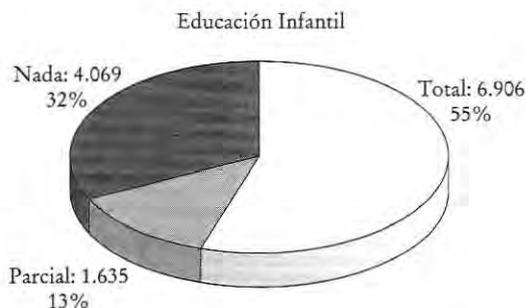


Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

(B) En el sector de **centros públicos** reciben enseñanza en catalán **total** más de la mitad de los alumnos (54,7%) y **parcial**, un 12,9%. Por tanto, reciben algún tipo de enseñanza en catalán dos tercios del total de los alumnos, mientras que la tercera parte restante no recibe ningún tipo de enseñanza en la lengua propia del territorio.

Gráfico 2

Alumnos de educación infantil de centros públicos que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares (curso 1995-96)



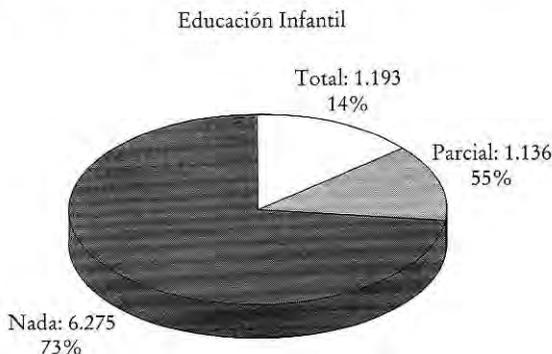
Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

(C) En el sector de **centros privados**, el alumnado del segundo ciclo de educación infantil que recibe algún tipo de enseñanza en catalán representa sólo el 27%. La enseñanza **total** corresponde sólo a un 13,8% de los alumnos ma-

tricolados. En cuanto a la **enseñanza parcial**, el porcentaje es del 13,2%. Restan todavía sin enseñanza en catalán siete de cada diez alumnos de este colectivo (72,9%)

Gráfico 3

Alumnos de educación infantil de centros privados que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares (curso 1995-96)

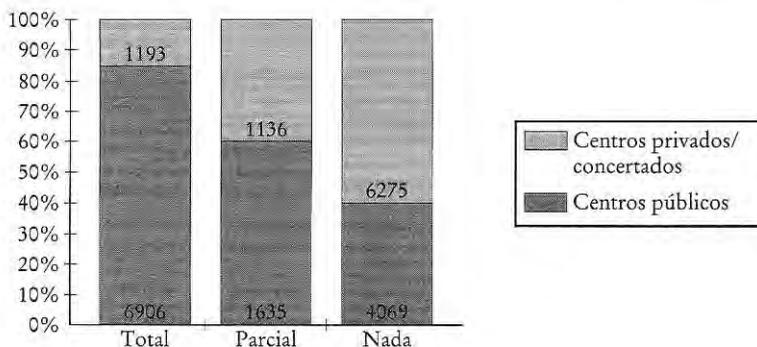


Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

(D) Si comparamos los porcentajes de enseñanza en catalán entre los centros de titularidad pública y los de privada, observamos claramente la diferencia entre ambos sectores. Más de la mitad del alumnado público recibe **enseñanza total en catalán**, mientras que el privado sólo representa un 13,8%.

Gráfico 4

Comparación entre alumnado de centros públicos y privados de educación infantil que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares (curso 1995-96)

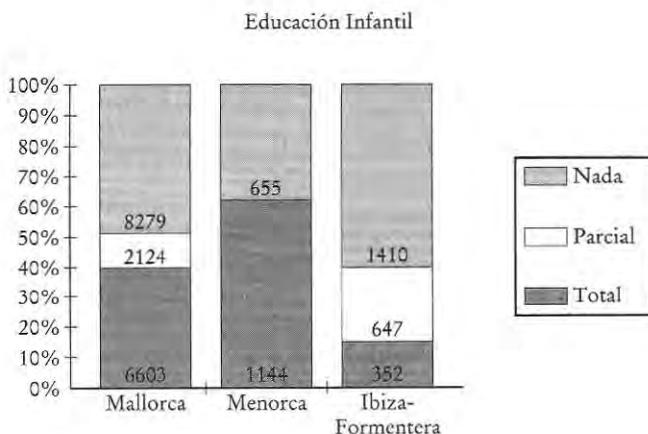


Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

(E) En la isla de Menorca, reciben enseñanza en catalán un 63,5% de los alumnos de forma **total**, hecho absolutamente coherente con unos planteamientos metodológicos globalizados. En Mallorca, reciben enseñanza en catalán, ya sea **total o parcialmente**, un 51,2%. Y en las Pitiusas, un 41,4%. En consecuencia, en Ibiza y Formentera, 5 de cada 10 alumnos todavía no reciben ninguna clase de enseñanza en catalán; en Mallorca, 4 de cada 10. Y, además, en estos casos, la incoherencia de la opción metodológica en lo referente al tratamiento de lenguas parece evidente. En las Pitiusas sólo 1 de cada 10 alumnos recibe la enseñanza **totalmente** en catalán, frente a los 3 de Mallorca y a los 6 de Menorca.

Gráfico 5

Alumnos de Mallorca, Menorca e Ibiza/Formentera de educación infantil que reciben la enseñanza total/parcialmente en catalán (curso 1995-96)

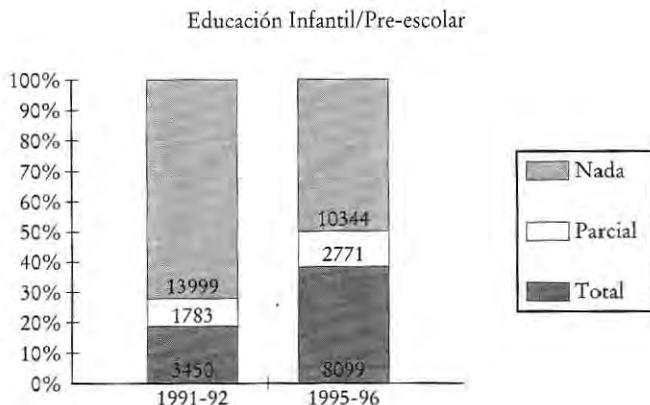


Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

(F) De la comparación de los datos de enseñanza en catalán correspondientes al curso 1991-92 (SBERT-VIVES, 1994:109) con los del curso actual (1995-96) hay que destacar lo siguiente:

Gráfico 6

Evolución de los datos de alumnos de educación pre-escolar/infantil que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares entre el curso 1991-92 y el curso 1995-96



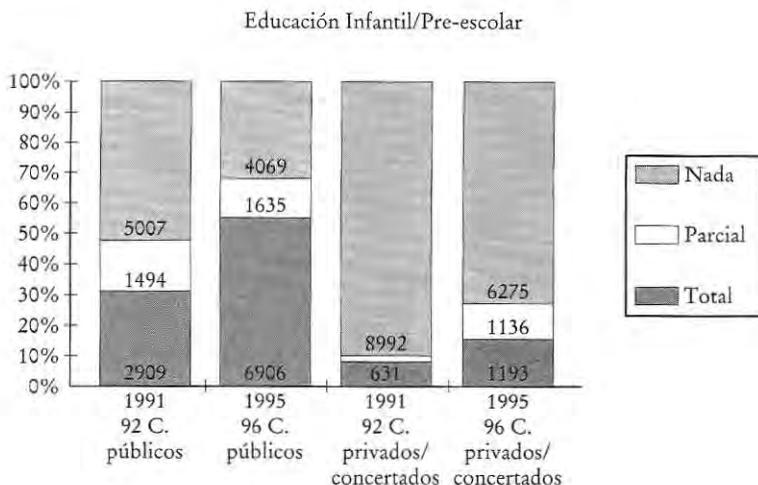
Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

- Casi se ha duplicado el número de alumnos que reciben algún tipo de enseñanza en catalán, ya que se ha pasado del 27,5% al 51,8%. Es especialmente remarcable que en la **enseñanza total en catalán** se ha duplicado el porcentaje, puesto que del 18,3% del curso 91-92 se ha pasado a un 38,8%.
- En el curso 91-92 había 7 alumnos de cada 10 que no recibían ninguna clase de enseñanza en catalán. Ahora se han reducido a 4.

(G) En cuanto a la comparación entre el sector público y el sector privado, podemos observar que:

Gràfico 7

Comparación de los sectores público y privado entre los alumnos de educación pre-escolar/infantil que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares (curso 1991-92 al 1995-96)



Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

- En el sector público, del 30,9% de **enseñanza total en catalán** se ha pasado a un 54,7% (+ 23,8%). En cambio la **enseñanza parcial** ha disminuido, pasando del 15,8% al 12,9%, explicable por el crecimineto de la propuesta anterior.
- En el sector privado, la **enseñanza total en catalán** aumenta del 6,3% al 13,8% (+ 7,5%), y la **parcial** aumenta del 2,9% al 13,2% (+ 10,3%).
- En el curso 91-92 había 5 alumnos de cada 10 de Pre-escolar público que no recibían ningún tipo de enseñanza en catalán. Hoy, la inmersión en castellano es de 3 (de cada 10).
- En cuanto al pre-escolar privado, de 9 alumnos de cada 10 que no recibían ninguna clase de enseñanza en catalán se ha pasado a 7.

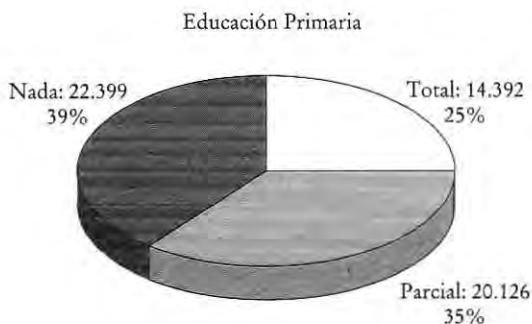
2.1.2. Educación Primaria (6-12 años)

(A) Reciben algún tipo de enseñanza en catalán un 60,6% del total de alumnos que durante el año escolar 95-96 cursan **enseñanza primaria** (6-12 años). Un cuarto del total de la matrícula de esta etapa (25,3%) recibe enseñanza de todas las áreas de aprendizaje (conocimiento del medio, educación artística, educación física, matemáticas, religión/estudio) en catalán, mientras que un 35,3% recibe sólo alguna área de aprendizaje en lengua catalana.

De este 35% de alumnos que recibe **enseñanza** parcial en catalán, la mayor parte –84,5%– recibe en esta lengua el área de Conocimiento del medio físico, social y natural, a la que siguen música (34,0%) y el área de educación artística (30,1%). El área menos impartida en catalán es la de matemáticas (6,5%). Queda, todavía, sin recibir ninguna área de enseñanza en catalán un 39,3% del total de los alumnos de la etapa.

Gráfico 8

Alumnos de educación primaria que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares (curso 1995-96)

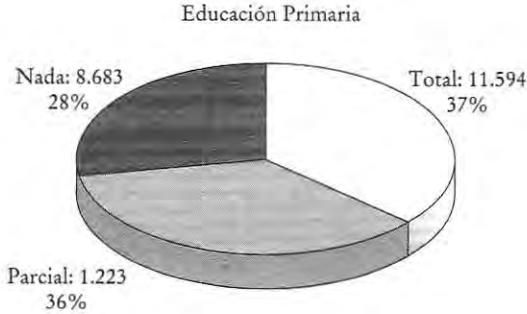


Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

- (B) Casi tres cuartas partes del alumnado escolarizado en **centros públicos** recibe enseñanza en catalán de forma total o parcial (72,4%), mientras que resta sin recibir ninguna clase de enseñanza en catalán aproximadamente otra cuarta parte (27,5%). De los alumnos que la reciben, un 36,8% lo hace **totalmente en catalán**, mientras que un 35,6% sólo la recibe **parcialmente** en esta lengua.

Gráfico 9

Alumnos de educación primaria de centros públicos que reciben enseñanza en catalán en las Islas Baleares (curso 1995-96)

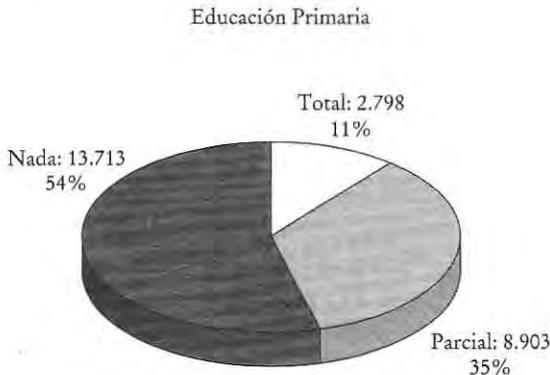


Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

- (C) En el sector de **colegios privados** observamos que todavía no se llega a la mitad de alumnos que reciban enseñanza en lengua catalana **total o parcial** (46%). De este porcentaje, sólo un 11% recibe todas las áreas en lengua catalana y un 35% únicamente una o dos áreas. Queda sin recibir ningún tipo de enseñanza en catalán más de la mitad de los alumnos matriculados (53,9%).

Gráfico 10

Alumnos de educación primaria de centros privados que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares (curso 1995-96). Educación primaria

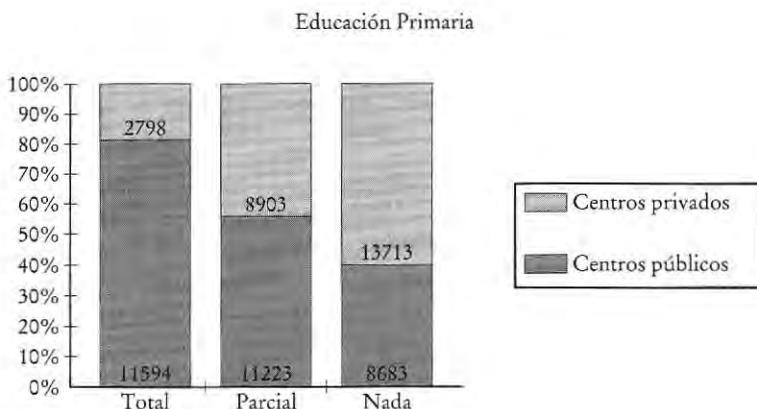


Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

- (D) Resulta evidente que la enseñanza en el sector de **titularidad pública está más avanzada** en el proceso de normalización lingüística de la escuela, ya que 7 de cada 10 alumnos aproximadamente reciben algún tipo de enseñanza en catalán, mientras que, en la enseñanza privada/concertada sólo lo hacen 4 de cada 10. Por otro lado, en los centros públicos, reciben todas las áreas de aprendizaje en catalán 4 de cada 10 alumnos aproximadamente, mientras que en los colegios privados, sólo 1 de cada 10.

Gráfico 11

Comparación entre el alumnado de centros públicos y privados de educación primaria que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares (curso 1995-96)

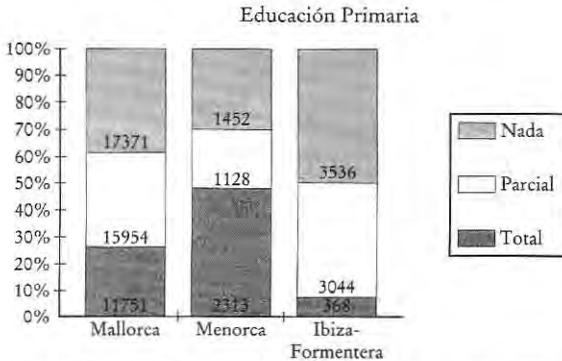


Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

- (E) **La enseñanza en catalán llega a un 70,2% en la isla de Menorca**, donde hay que remarcar que la enseñanza en esta lengua de todas las áreas de educación primaria –medio, educación artística, educación física, religión/estudio– se acerca a la mitad de los alumnos de la matrícula escolar (47,2%). **En Mallorca, la enseñanza total y parcial conjuntamente representa el 61,3%**, del que es total el 26%. En las Pitiusas, no llega a la mitad el alumnado escolarizado total o parcialmente en catalán. La cifra de enseñanza en todas las áreas en catalán es muy baja en Ibiza-Formentera, puesto que sólo representa el 5,2% del alumnado matriculado. Analizado desde otra perspectiva, podemos afirmar que en las Pitiusas, 5 de cada 10 alumnos, aproximadamente, no tienen todavía ninguna área de enseñanza impartida en catalán, mientras que en Mallorca son 3 alumnos de cada 10, y en Menorca, sólo 2.

Gráfico 12

Alumnos de Mallorca, Menorca e Ibiza/Formentera de educación primaria que reciben enseñanza total/parcial en catalán (curso 1995-96)

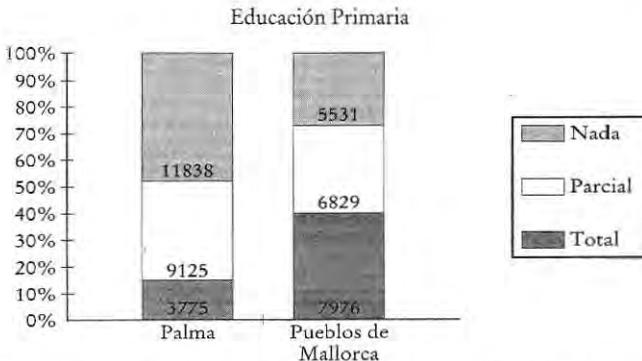


Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

(F) En los pueblos de la isla de Mallorca, la enseñanza en catalán total y parcial representa el 72,7% de la totalidad de la matrícula, es decir, cerca de una cuarta parte. Por contra, en Palma apenas se supera la mitad (52%), si bien la gran diferencia estriba en la enseñanza total en catalán, puesto que en los pueblos es del 39,2%, en la ciudad de Palma sólo representa el 15,2%. Por tanto, en Palma, 4 de cada 10 alumnos aproximadamente todavía no reciben ninguna clase de enseñanza en catalán, mientras que en el conjunto de las demás zonas de la Isla, sólo son 2 de cada 10.

Gráfico 13

Alumnos de Palma y de los pueblos de Mallorca de educación primaria que reciben enseñanza total/parcial en catalán (curso 1995-96)



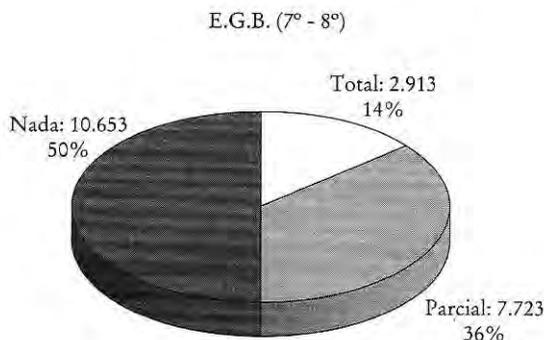
Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

2.1.3. 7º - 8º de educación general básica (próximo primer ciclo de ESO)

- (A) En los cursos 7º - 8º de E.G.B., es decir, en los cursos residuales de la educación general básica, que en los próximos años constituirán el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria (ESO), la mitad del alumnado recibe enseñanza total o parcial (50%). Queda otro 50% sin recibir enseñanza en catalán. Del porcentaje que sí recibe, un 13,7% lo hace en todas las áreas de aprendizaje, mientras que el resto (36,3%) tiene sólo **enseñanza parcial en catalán**. El área más impartida en lengua catalana es la de ciencias sociales (64,5%).

Gráfico 14

Alumnos de 7º - 8º de E.G.B. que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares (curso 1995-96)

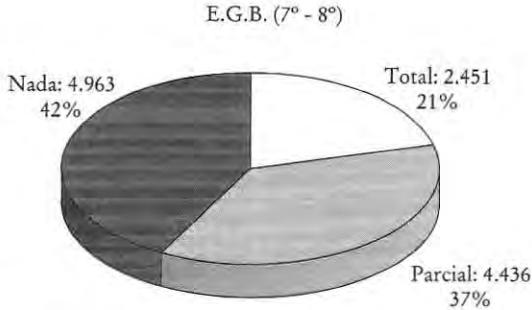


Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

- (B) En los cursos de 7º - 8º escolarizados en los **centros públicos**, reciben enseñanza en catalán **total o parcial**, un 58,8% de la matrícula, es decir, más de la mitad. De este porcentaje, la reciben de forma **total**, un 21,3%, y **parcialmente** en una o más áreas de aprendizaje, un 37,5%. Quedan sin recibir ninguna clase de enseñanza en catalán un 41,5%.

Gráfico 15

Alumnos de 7º - 8º de E.G.B. de centros públicos que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares (curso 1995-96)

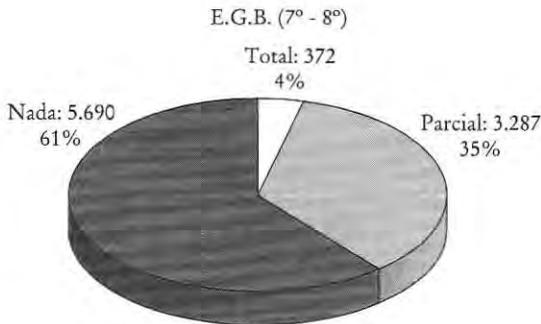


Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

- (C) En los cursos de 7º - 8º de E.G.B. escolarizados en el **sector privado**, hay un 39,1% que reciben enseñanza en catalán **total o parcial**, siendo el porcentaje de enseñanza total en catalán únicamente el 4%. El alumnado que no tiene ninguna área de enseñanza impartida en catalán representa el 60%.

Gráfico 16

Alumnos de 7º - 8º de E.G.B. de centros privados que reciben enseñanza total/parcial en catalán en las Islas Baleares (curso 1995-96)



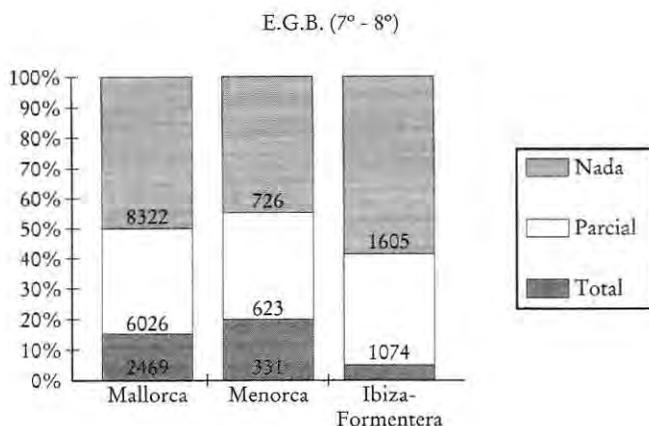
Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

- (D) La **comparación de centros de titularidad pública y privada** en los cursos finales de la E.G.B. nos hace observar que mientras hay 5 de cada 10 alumnos de centros públicos que reciben la enseñanza en catalán en alguna área, en el sector privado sólo lo hacen 3 de cada 10.

(E) La observación del gráfico 17 muestra que en la isla de **Menorca**, la enseñanza en catalán total/parcial representa un 56,7% de la matrícula, del que un 19,7% es enseñanza en catalán en todas las áreas, mientras que el 37% recibe, al menos, una área de enseñanza en catalán. En **Mallorca**, la enseñanza total/parcial en esta lengua es de un 50,4%, y en las **Islas Pitiusas** no se llega a la mitad (42,4%). En Ibiza-Formentera es sobre todo muy bajo el porcentaje de enseñanza en catalán en todas las áreas (4%).

Gráfico 17

Alumnos de Mallorca, Menorca e Ibiza/Formentera de 7º - 8º de E.G.B. que reciben enseñanza total/parcial en catalán (curso 1995-96)



Fuente: Elaboración a partir de la hoja de matrícula de los centros (Servicio de Inspección Técnica de Educación-MEC)

2.1.4. *Inmersión lingüística en los centros educativos*

Los centros que imparten programas de inmersión lingüística, expresamente reconocidos por las instituciones educativas, son en las Islas Baleares los que reciben la atención de un «*Equipo de apoyo a la inmersión lingüística*», integrado por tres profesoras encargadas de esta labor por parte del M.E.C.

Los centros objeto de esta atención son 14, con diferentes características:

- Centros de educación infantil: 2
- Centros de educación infantil y primaria-E.G.B.: 11
- Centros de educación primaria-E.G.B.: 1

Representan un total de 4.337 alumnos.

En cuanto a los centros de educación infantil, la inmersión llega a todos los niveles educativos, y en relación con los otros centros, uno de ellos inicia este año el pro-

grama, en dos casos los cursos con programas de inmersión están en el nivel de 4º, uno en el de 5º, ocho centros han alcanzado ya el nivel de 8º de E.G.B. y el centro restante, por sus características actuales es un centro de transición –en los niveles inferiores– de la enseñanza en catalán –población mayoritariamente catalanoparlante– a la inmersión –población mayoritariamente castellanoparlante.

Además de éstos, existen algunos centros más de la isla de Mallorca –y algunos de Ibiza– que, sin un reconocimiento institucional explícito llevan a cabo experiencias de inmersión lingüística. No existe ningún censo.

En cuanto a los datos del alumnado de estos centros, reciben apoyo específico 1.030 alumnos de educación infantil (100% de los matriculados) y 512 de educación primaria (21,1% de los matriculados)

2.2. La educación secundaria

Tanto la falta de información fidedigna como, lógicamente, la inexistencia de análisis al respecto son dos de los temas pendientes en relación con el conocimiento de la enseñanza en catalán en el nivel de educación secundaria en las Islas Baleares.

Los datos más actuales que tenemos al alcance se refieren al curso 1992-93 y son elaboración personal del autor (SBERT, 1994). Demuestran una relativa estabilización, con una cierta disminución, tanto en el sector público como en el privado, si comparamos los porcentajes con los presentados por SCERT-VIVES en 1992:

Cuadro 1
Enseñanza en catalán en el nivel de educación secundaria en las Islas Baleares.
Curso 1992-93

<i>Tipo</i>	<i>Catalán*</i>	<i>No catalán</i>	<i>Totales</i>	<i>% Catalán</i>	<i>% No catalán</i>
Públicos	19.086	11.467	30.553	62,47	37,53
Privado/ concertado	2.307	7.521	9.828	23,47	76,53
Totales	21.393	18.988	40.381	—	—

Catalán = algunas áreas en catalán (no la totalidad, normalmente, en función del profesorado idóneo disponible)

* *Por centros:*

E. Secundaria

Públicos: 63,06%

Privado/concertado: 7'80%

Actualmente el Servicio de Inspección Educativa está en fase de recogida de datos para el tratamiento de la información referida al presente curso escolar.

De todas formas, vista la evolución de los últimos años, el nuevo marco legal, si bien con algunas deficiencias remarcables, como:

- falta de directrices institucionales claras (orientaciones curriculares o de tratamiento de lenguas, por ejemplo),
- imposibilidad de garantizar propuestas lingüísticamente estables (por ejemplo, la exigencia de competencia lingüística como requisito para el profesorado),

podemos asumir como nuestras las consideraciones siguientes:

— En la Educación Secundaria

Las cifras parecen muy optimistas en el sector público (63,06% de centros y 62,47% de alumnos) y totalmente decepcionantes en el sector privado. En lo concerniente al sector público convendría hacer algunas precisiones para matizar cualitativamente los porcentajes globales:

1. *La falta de cualificación lingüística de las plazas docentes hace inestable la impartición de clases en catalán. Profesorado sin competencia lingüística en esta lengua puede ocupar plazas que, por otra parte, tienen la autorización para enseñar las áreas de las distintas especialidades en catalán.*
2. *Existe todavía un elevado porcentaje de profesorado con plaza definitiva sin «reciclar» (formación lingüística institucional).*
3. *La movilidad de las áreas impartidas viene absolutamente determinada por los dos factores anteriores y provoca inestabilidad en los centros.*
4. *Falta todavía material didáctico competitivo en catalán para muchas especialidades.*
5. *Las estadísticas no identifican cuáles son las áreas predominantemente impartidas en catalán.* (SBERT, 1994)

3. EL PROFESORADO Y LA FORMACIÓN LINGÜÍSTICA EN CATALÁN

Entre las muchas deficiencias o necesidades que tiene el sistema educativo isleño a la hora de racionalizar un posible modelo lingüístico coherente, al menos con las propuestas programáticas derivadas de la legislación vigente, es el de la competencia lingüística del profesorado.

Competencia tanto comunicativa (relacionada con la posibilidad de hacer del maestro un modelo digno como agente de comunicación), como didáctica (esta última, relacionada directamente con la enseñanza de las lenguas y, en concreto, de la catalana). En este contexto, hemos creído oportuno dedicar unos comentarios a la problemática de la formación del profesorado de las Islas Baleares en materia de lengua catalana.

El profesorado de las Islas Baleares ha accedido a la formación lingüística en catalán a través de los cursos de «reciclaje de catalán».

Los orígenes de estos cursos radican en la introducción, en 1975, de las «lenguas nativas» en el sistema educativo de las Islas Baleares. Como consecuencia de este hecho, en 1976 empezaron a organizarse, de manera muy precaria, sin normativa ni infraestructuras adecuadas, los primeros cursos.

El decreto de bilingüismo, además de regular la incorporación de las modalidades insulares de la lengua y la cultura en el sistema educativo de las Islas Baleares, obligaba al MEC, con la colaboración del Consell General Interinsular, a organizar cursos de formación y perfeccionamiento encaminados a posibilitar la enseñanza de la lengua catalana y a la realización de programas en lengua catalana.¹

Durante el curso 1979-80 se iniciaron las primeras clases en Palma, y el curso siguiente se incorporaron Inca y Manacor.

Desde este momento y hasta el año 1985, la responsabilidad de la formación recae en el MEC, aunque posteriormente se creó la Comisión Mixta Estado-Consell General Interinsular.²

Durante estos primeros cursos sin una política lingüística clara y sin ninguna medida de obligatoriedad a la vista, los profesores que asistían a estas clases eran los más motivados y entusiastas, y, de esta manera tenían acceso a unos cursos y a una cultura tantas veces reivindicada.

La cobertura legal llega en 1986 con la Ley de Normalización Lingüística para las Islas Baleares, que, cuando se refiere al reciclaje del profesorado, destaca, entre otros, los aspectos siguientes:

1. *La Administración está obligada a tomar medidas para garantizar el uso progresivo del catalán en todos los centros y a todos los niveles (art. 22.2).*
2. *Los centros de formación inicial del profesorado (escuelas universitarias, etc.) deben garantizar la competencia y capacitación de los futuros profesores (art. 23.1).*
3. *La obligatoriedad del profesorado del dominio oral y escrito de las lenguas oficiales implica cursos de «reciclaje», realizados durante la jornada laboral pero en período no lectivo (art. 23.3).*
4. *Se fijan plazos de adaptación para los docentes en activo procedentes de otros lugares: tres años, a partir de la toma de posesión (adicional 6a.).*
5. *Se fijan plazos para la obtención de los dos primeros cursos de reciclaje: tres años a partir de la promulgación de la Ley (adicional 7a.).*

El mes de septiembre del mismo año, una Orden del *Conseller d'Educació i Cultura*³ establece el plan de reciclaje, fija las titulaciones necesarias para impartir enseñanza de y en lengua catalana y prevé el establecimiento de un convenio con la Universitat de les Illes Balears para realizar los cursos.

Esta disposición fue derogada por una nueva Orden de la *Conselleria de Cultura, Educació i Esports*,⁴ la cual, vigente hasta el pasado curso 1994-95, permitió al profesorado acceder a las titulaciones necesarias para impartir clases de y en lengua catalana a través de un plan formativo estructurado y rígido, que quedó rápidamente desfasado a consecuencia de las innovaciones en el campo educativo.

Al mismo tiempo, la Universitat de les Illes Balears añadió a los planes de estudios vigentes en aquel momento⁵ las asignaturas, obligatorias u optativas, necesarias para que al terminar los estudios, los alumnos contasen como mínimo con el título necesario para impartir clases de y en catalán en la enseñanza primaria.

Por otro lado, el nuevo plan de estudios de Magisterio, iniciado el curso 1992-93, ya incorpora todas estas asignaturas necesarias para la realización del reciclaje, como materias troncales.

El pasado 5 de octubre de 1995, la formación lingüística del profesorado de las Islas Baleares inició una nueva etapa con la aprobación del plan de reciclaje y de formación lingüística y cultural (BOCAIB de día 17 de noviembre de 1995), que aporta una estructura más ágil, de acuerdo con las necesidades actuales: estructuración que afecta a las asignaturas a cursar y a los programas de cada una de ellas, que se ven actualizados; al mismo tiempo, introduce cambios de planteamientos metodológicos.

Entre otros aspectos, creemos que del nuevo plan de reciclaje cabe destacar los siguientes aspectos:

- Responde a una necesidad formativa de los enseñantes.
- Encuadra las directrices curriculares del reciclaje en el marco de los planteamientos actuales de la enseñanza de personas adultas.
- Relaciona los conocimientos lingüísticos con una concepción global, histórica, cultural y geográfica.
- Flexibiliza las posibilidades reales del profesor de alcanzar los conocimientos teóricos necesarios para poder trasladarlos a su práctica docente.
- Plantea una coherencia entre propuestas de tratamiento de la lengua catalana tanto en las corrientes actuales como en los currícula vigentes de los programas de lengua que deben impartirse al profesorado.
- Marca líneas organizativas básicas para mejorar la calidad de la oferta formativa.
- Establece la reciprocidad entre el reciclaje de secundaria y el de primaria de manera que cada docente sólo debe cursar uno, independientemente de los cambios de nivel educativo que pueda realizar posteriormente.
- Regula la organización de cursos de formación permanente de carácter lingüístico, didáctico o cultural dirigidos preferentemente a los profesores que ya hayan realizado el reciclaje.

3.1. El profesorado «reciclado»

En el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de les Illes Balears, hasta el mes de septiembre de 1995, se han obtenido estas titulaciones:

- Certificado de Aptitud Docente (dirigido a los profesores de enseñanza secundaria): 1547.
- Diploma de Capacitación para la Enseñanza de la Lengua Catalana (dirigido a los profesores de enseñanza primaria): 2.825.
- Título de Profesor de Lengua Catalana (titulación a extinguir, dirigida a los profesores del ciclo superior de E.G.B.): 1.327.

No obstante, no todos los alumnos titulados se dedican a la enseñanza, por eso partiendo de los datos de los estudios antes citados y realizados por el MEC y por la Dirección General de Educación sobre el nivel del reciclaje de los profesores de Primaria y Secundaria en activo en el sector público y en el privado/concertado duran-

te el curso 1994-95 se desprende que el sector que tiene más avanzado el proceso de reciclaje es el de Primaria pública (61,7%) y el menos reciclado, el de Secundaria pública (33,6%).

A nivel global, el tipo de enseñanza con más titulados es el público, con un 50'2% frente al privado-concertado, con sólo un 44,2% de profesionales con la titulación necesaria.

Es también significativo que todavía resten un total de 3.704 profesores en activo por reciclar (2.778 de la pública y 926 de la privada-concertada)

Cuadro 2
Profesorado reciclado en la enseñanza pública y privada/concertada.
Curso 1994-95⁶

		<i>Total profesorado</i>	<i>Profesorado reciclado</i>		<i>Profesorado no reciclado</i>	
			<i>Núm.</i>	<i>%</i>	<i>Núm.</i>	<i>%</i>
Pública	Primaria	3.309	2.043	61'7	1.266	38'2
	Secundaria	2.278	766	33'6	1.512	66'3
	<i>Total pública</i>	5.587	2.809	50'2	2.778	49'7
Privada/ concertada	Primaria	1.162	555	47'7	607	52'2
	Secundaria	500	181	36'2	319	63'8
	<i>Total privada</i>	1.662	736	44'2	926	55'7
	TOTAL GLOBAL	7.249	3.545	48'9	3.704	51

Hasta el momento actual el problema de las acreditaciones para la impartición de clases en lengua catalana («plazas bilingües» en los centros públicos) o de catalán en EI/E.G.B. se había resuelto con la entrega de unas denominadas «habilitaciones transitorias» por parte de la *Conselleria de Cultura, Educació i Esports* (Govern Balear), aceptadas por el MEC, que permitían, no sólo la impartición de clases, sino también la movilidad de los funcionarios docentes (en la enseñanza primaria). Tales habilitaciones pierden su vigencia durante el curso 1995 y refuerzan las afirmaciones que hacemos a continuación.

Es de destacar también que a partir del curso 1992-93 el porcentaje de titulados, en relación con los matriculados, ha crecido mucho más que en cursos anteriores, ya que entre el profesorado se ha detectado la necesidad urgente de obtener titulaciones, gracias a algunas medidas promovidas por la Administración, fruto del convenio de cooperación MEC/CAIB para hacer cumplir al profesorado las obligaciones que en materia de lengua marca la Ley de normalización lingüística:

- Catalogar progresivamente plazas «bilingües» en pre-escolar y E.G.B., hecho que próximamente se hará extensivo a la enseñanza secundaria –para acceder a ella es necesaria la titulación correspondiente del reciclaje de catalán–.

- Fijar plazos estrictos para que los profesores de nueva incorporación que todavía no han realizado los cursos lo hagan.
- Primar las titulaciones del reciclaje en los concursos de plazas interinas y de propietarios provisionales.

No obstante, para hacernos una idea de la evolución actual del alumnado, tenemos que prever el futuro incremento de alumnos procedentes de las habilitaciones transitorias,⁷ como también el de los profesores del sector de la privada/concertada, que registra bajos índices de profesionales reciclados. Estos hechos pueden incidir en el sostenimiento de la actual demanda de cursos de reciclaje, al menos durante los próximos dos o tres años.

4. CONCLUSIONES

La evolución de la enseñanza en catalán, desde el curso 91-92 hasta el actual 94-95, parece ser que debe ser calificado como positivo tanto en la etapa de educación infantil como en la de primaria, puesto que el incremento es notable en el conjunto de ambas.

Así, en educación infantil se ha duplicado el número de centros que han incorporado la enseñanza en catalán, tanto parcial como totalmente. No obstante, debemos apuntar como aspecto negativo que todavía quedan 4 alumnos de cada 10 que no reciben enseñanza de catalán, a pesar de que sea obligatorio.

En la etapa de educación primaria/E.G.B., es positivo que casi se haya triplicado el porcentaje del alumnado que recibe enseñanza en la lengua propia de las Islas Baleares, aunque quedan sin tener ninguna área de enseñanza en catalán 4 de cada 10 alumnos.

Hay que considerar que ha seguido la incorporación progresiva de centros públicos a la enseñanza en catalán de forma total, triplicando el porcentaje del curso 91-92, tanto en la etapa infantil como en la de primaria. Por otra parte, parece que ha empezado una incorporación auténtica de centros privados a la enseñanza en catalán, más allá de los centros de siempre, más o menos emblemáticos e incluso «militantes», aunque el aumento se haya producido principalmente en la modalidad parcial.

Considerado por demarcaciones territoriales, la isla de Menorca y los pueblos de Mallorca (en relación con Mallorca/Palma sólo hemos incluido los datos correspondientes a E.P. por razones de espacio disponible) van en cabeza de la enseñanza en catalán.

En cuanto a la formación del profesorado, hay que destacar que el Reciclaje de Catalán se ha realizado en las Islas Baleares de una manera relativamente lenta (en diez años sólo se ha reciclado el 48,9% del profesorado en activo y quedan todavía por reciclar 3.704 –2.778 de la pública y 926 de la privada-concertada–).

Hay que esperar que con la nueva normativa que regula el reciclaje y las medidas administrativas (catalogación de plazas «bilingües», primar las titulaciones del reciclaje en los concursos de plazas interinas, etc.) durante los próximos cuatro años podamos concluir este proceso de normalización lingüística y cultural del profesorado.

5. SÍNTESIS DE PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

La iniciativa y la continuidad en el progreso de la enseñanza en catalán en las Islas Baleares ha correspondido fundamentalmente a la comunidad educativa. La intervención educativa –planificación y ejecución– para consolidar y mejorar los procesos debe ser llevada a cabo por las Administraciones responsables de la normalización lingüística –autonómicas– y de la gestión del sistema educativo –centrales–.

Son necesarios tres tipos de educación que, en resumen y matizando que deberían tomarse en el marco de las competencias plenas en educación, son:

1. Despliegue normativo (y correspondiente arbitrio de recursos):

- Derogación del decreto 74/1986 de enseñanza en catalán y sustitución por otro, concordante con la LOGSE, que plantee, por coherencia con el Estatuto de Autonomía y la Ley de normalización lingüística, unos mínimos prescriptivos de enseñanza en catalán y de uso de la lengua propia en los centros escolares.
- Órdenes subsiguientes de despliegue de estas normas.
- Medidas administrativas:
 - Solución de la definición de las plazas «bilingües» y del tema de las habilitaciones transitorias del profesorado.
 - Aplicación de la Ley de normalización lingüística en los concursos de traslado y en el acceso a la función docente.
- Elaboración de unos currícula propios.

2. Propuestas formativas:

- Despliegue de cursos de capacitación lingüística del profesorado («reciclaje»)
- Formación inicial (lengua y cultura) adecuada.
- Oferta formativa adecuada: Proyecto lingüístico de centro, tratamiento didáctico de las lenguas, oralidad, lecto-escritura, cultura propia, derechos lingüísticos, etc.

3. Inserción de la política educativa en el contexto de una política lingüística general de conexión con la sociedad.

Notas

1. RD 2193/1979, de 7 de septiembre (BOE de 19 de septiembre).
En cuanto a la realización de programas en lengua catalana, el RD especificaba «*cuando se disponga de los medios adecuados para ello*» (art. 3).

2. OM de 25 de octubre de 1979 (BOE de 8 de noviembre), art. 3.

3. Orden del *Conseller d'Educació i Cultura* de 29 de septiembre de 1986.

4. Orden de la *Conselleria de Cultura, Educació i Esports* de 27 de noviembre de 1989 (BOCAIB de 28 de diciembre).

5. Nos referimos al plan de estudios de 1990 y al plan de estudios de 1984, que se adaptó al de 1990 para las asignaturas referentes al reciclaje de catalán.

6. Los datos proceden de un estudio realizado por el MEC (enseñanza pública) y por la Dirección General de Educación (enseñanza privada-concertada) durante el curso 1994-95. En el caso de secundaria, no se tienen en cuenta los profesores de las áreas lingüísticas.

7. Habilitaciones para impartir enseñanza de y en lengua catalana concedidas por la *Conselleria de Cultura, Educació i Esports* por un período de tiempo limitado, con el objeto de que los profesionales habilitados transitoriamente cursen los estudios de reciclaje correspondientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MELIÀ I GARÍ, Joan:

- 1992. «La política lingüística a les Balears» en *La llengua als països catalans*. Fundació Jaume Bofill, Polítiques 2. Barcelona.
- 1994. «Resistència i desídia: bases del futur. Ús social i futur de la llengua a les Balears» en *L'ús social i el futur de la llengua*, II Jornades de Sociolingüística (Alcoi, 1993). Ajuntament d'Alcoi.

OLIVER TROBAT, Miquel F.:

- 1993. «Cursos de Reciclatge i Perfeccionament en llengua catalana per als professors de les Illes Balears: Perspectives de futur» en *Pissarra*, núm. 67. Palma (Mallorca)
- 1995. «Els cursos de Reciclatge de Català a les Illes Balears» en *Anuari de l'Educació i la Formació a les Illes Balears - 1994*. Universitat de les Illes Balears. Palma (Mallorca)

SBERT I GARAU, Miquel:

- 1992. «Expectatives davant l'ensenyament en català a les Illes Balears» en *Escola catalana*, núm. 289. Barcelona.
- 1994. «El projecte lingüístic de centre, recurs o parany» en *El mirall*, núm. 68. Palma (Mallorca)
- 1995. «El projecte lingüístic de centre des dels plantejaments institucionals» en *Pissarra*, núm. 78. Palma (Mallorca)

SBERT, M.; VIVES MADRIGAL, M.:

- 1993. «El catalán como lengua de enseñanza en las Islas Baleares» en *Enseñanza en dos lenguas*. ICE (Universitat de Barcelona) / Horsori. Barcelona.
- 1994. «Las lenguas en el sistema educativo de les Illes Balears» en *Las lenguas en la escuela*. ICE (Universitat de Barcelona) / Horsori. Barcelona.

Aspectos lingüísticos, cognitivos y rendimiento académico en alumnos no-catalanohablantes de nivel sociocultural bajo que asisten a un programa de inmersión

Josep M. Serra

Universitat de Girona

RESUMEN DE LA PONENCIA

En los últimos veinte años se han realizado numerosas evaluaciones sobre los programas de inmersión lingüística. La mayoría han mostrado que los alumnos que siguen este tipo de programas no sufren ningún deterioro en relación con el desarrollo lingüístico en su primera lengua ni en su rendimiento académico. Sin embargo, la mayor parte de estas evaluaciones se han efectuado preferentemente en programas experimentales o bien en programas a los que asisten alumnos de nivel sociocultural medio/alto de familias altamente motivadas. De ahí la importancia de evaluar los resultados que obtienen los alumnos de características especiales (de nivel sociocultural o CI bajo, con problemas de lenguaje, etc.) en programas de inmersión, evalua-

ción que, además de proporcionarnos datos para conocer su eficacia, sirve también a otro interés: los resultados obtenidos nos van a servir para mejorar nuestra comprensión de las relaciones entre la competencia lingüística en la primera y la segunda lengua de los bilingües.

Las predicciones de Cummins (1979) a partir de sus Hipótesis de Interdependencia Lingüística e Hipótesis del Umbral, según las cuales los alumnos con bajo nivel sociocultural no se beneficiarían de la transferencia de competencias de la L2 a la L1 puesto que, para que ello fuera posible, se requeriría un nivel umbral de competencia en su lengua, no se han visto confirmadas. Así, Cummins (1984), Genesse y otros (1989) y Serra (1989) muestran que no existen diferencias significativas en el rendimiento académico y lingüístico de este tipo de alumnos respecto de sus homólogos que no siguen un programa de inmersión. Pero estas investigaciones no son concluyentes, ya que una gran parte adolecen de varios problemas como el tamaño reducido de la muestra o los mismos programas evaluados conducidos por maestros altamente motivados.

En la investigación cuyos resultados se presentan en esta ponencia hemos realizado una evaluación del rendimiento académico y lingüístico de alumnos de nivel sociocultural bajo que siguen un programa de inmersión al catalán en Cataluña, comunidad en la que, en 1991, cerca del 50% del total de escuelas públicas y privadas seguían este tipo de programas.

MUESTRA

Hemos seleccionado 199 alumnos castellanohablantes de nivel sociocultural bajo de 4º curso de Educación Primaria que seguían programas de inmersión al catalán, y 197 alumnos de las mismas características que seguían un programa regular en su propia lengua. La selección se ha hecho en escuelas públicas de diversas poblaciones del área metropolitana de Barcelona (Cornellà de Llobregat, Santa Coloma de Gramenet, Ciutat Badia, Barcelona y Sant Joan Despí) a partir de un cuestionario sobre el nivel sociocultural y el comportamiento lingüístico en la familia.

PROCEDIMIENTO

Hemos evaluado el conocimiento de lengua castellana y lengua catalana mediante la adaptación de las pruebas utilizadas en estudios anteriores SEDEC, 1983; Alsina y otros, 1984; Bel y otros, 1990). Estas pruebas incluyen comprensión oral, morfosintaxis, expresión escrita, comprensión lectora, ortografía, velocidad lectora, fonética y expresión oral. El rendimiento académico ha sido evaluado a partir de la prueba de matemáticas elaborada por el Educational Testing Service de la IAEP. La prueba incluye las categorías de números y operaciones, medida, geometría, análisis de datos, estadística y probabilidades, álgebra y funciones. Los 61 ítems de que consta la prueba se clasifican según tres tipos de procesos matemáticos: comprensión conceptual, conocimiento procedimental y resolución de problemas. Todas las pruebas se aplicaron durante los meses de mayo y junio del curso escolar 1993-94.

Finalmente, utilizamos la Escala 2 –Forma A de Factor «g» de Catell y Catell para controlar el Coeficiente Intelectual.

RESULTADOS

La evaluación efectuada muestra que los escolares de nivel sociocultural bajo que siguen programas de inmersión no sólo no ven perjudicado su desarrollo lingüístico y académico sino que obtienen beneficios del programa. Así, conocen significativamente más lengua catalana y matemáticas que los alumnos de las mismas características que no lo siguen, y su conocimiento de lengua castellana no se ve perjudicado por el hecho de estar escolarizados en catalán. Los resultados de matemáticas son sorprendentes ya que se sitúan por encima de la media obtenida en el conjunto del Estado Español. Además, los resultados del estudio muestran, en relación con el coeficiente intelectual de los alumnos, que a medida que el CI es más bajo, los beneficios del programa de inmersión son mayores.

CONCLUSIÓN

Creemos que la Hipótesis de Interdependencia Lingüística explica adecuadamente las relaciones entre el conocimiento lingüístico de las lenguas que utiliza el individuo bilingüe, pero no es adecuada para explicar la relación que se establece entre el conocimiento lingüístico de la propia lengua y la escolarización en una segunda lengua. Pensamos que la condición más importante para que un alumno tenga éxito en un programa de inmersión está fundamentalmente en las condiciones didácticas del programa y no en el mayor o menor nivel de dominio alcanzado en su propia lengua en el momento de ser escolarizado en el programa.

Comunidades de lenguas minoritarias y educación. Resultados del proyecto EUROMOSAICO

Miquel Strubell

Director General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya

En este artículo presentaré muy brevemente algunos de los resultados de un ambicioso proyecto de investigación en el que participó nuestro instituto en 1993 y 1994. DG XXII de la Comisión de las comunidades de Europa tenía la intención de poner al día algunos informes anteriores sobre el estado sociolingüístico de una cantidad considerable de comunidades de lenguas minoritarias en los estados miembros de la Unión Europea, doce por aquel entonces.

Como resultado cuatro centros de investigación¹ se embarcaron en un ingente proceso de recolección, selección y verificación de datos, sobre el entorno teórico al que haré referencia más adelante. En el informe Euromosaic² se encontrará una explicación más detallada del método utilizado.

Nuestro razonamiento básico era que una lengua sobrevive de una generación a la siguiente solamente cuando los mecanismos básicos de producción y reproducción (utilizando términos de sociología) funcionan adecuadamente en la familia, en la educación, en la comunidad inmediata. La variable crucial que influencia la producción y reproducción es la percepción del prestigio de la lengua, esto es, la utili-

dad de su competencia y su uso, en el mercado de trabajo. En principio, formulamos una hipótesis acerca de la correlación cercana entre el prestigio de cada lengua y su presencia en los respectivos sistemas educativos. Otras variables que intervienen son la legitimación de una lengua donde existe un marco legal adecuado y /o un cuerpo oficial de apoyo a la lengua, y tal vez la más importante, aunque quizás la más difícil de definir: el proceso por el cual el uso de una lengua es aceptado como algo normal, sin necesidad de justificación o explicación. Este último proceso se denomina institucionalización.

Describamos en primer lugar los resultados globales. Descubrimos que los casos se podían agrupar más o menos satisfactoriamente en 5 grupos. En la parte superior, con puntuación de 25 o superior (de un máximo de 28) se encontraban el alemán en Italia y Nueva Bélgica, luxemburgués, y catalán en Cataluña. En un segundo grupo, con puntuaciones entre los 17 y los 21 había 8 casos más: el gallego, el alemán en Francia, el catalán en Valencia y en las Islas Baleares, el vasco en la Comunidad Autónoma (España), el ladino, el occitano en España y el galés.

Un grupo más amplio consistía en 13 casos con puntuaciones entre 11 y 14: el irlandés en Irlanda, el gaélico, el frisón en Holanda, el esloveno en Italia, el friulano, el sobrio, el danés en Alemania el vasco en Navarra, el alemán en Dinamarca, el catalán en Aragón y Francia, y el turco en Grecia.

En cuarto lugar hay 8 casos con puntuaciones entre 8 y 10, de los cuales 4 están en Francia (vasco, corso, occitano y bretón), tres en Italia: el catalán, el occitano y el albanio y el alemán en la antigua Bélgica.

Finalmente un amplio grupo de 15 casos con puntuaciones bajas (de 1 a 7): el mirandés en Portugal, el frisón del este y del norte en Alemania, el sardo, el croata y el griego en Italia, el aromano, el albanio, el búlgaro y el eslavo-macedonio en Grecia, el portugués en España, el irlandés y el cornualés en el Reino Unido.

Naturalmente descubrimos que estudiando 48 casos distintos en 12 países diferentes, había una gran variedad en la situación de las lenguas en los sistemas educativos. En algunos casos se negaba incluso la existencia de la minoría (como en Grecia, donde no se reconoce oficialmente la existencia de ninguna de las cinco minorías lingüísticas). En otros casos, el sistema educativo al completo utiliza la lengua como medio fundamental de instrucción.

Los cinco valores (0, 1, 2, 3, y 4) se asignaban a los 48 casos según la información de la que se disponía de nuestros correspondientes grupos de lenguas. Se asignaba el valor 0 en los casos en los que no se encontraba rastro reciente (en los últimos 10 años) o presente de la lengua en el sistema educativo. No se utiliza, según nuestras informaciones, como vehículo de instrucción ni se imparte como asignatura a ningún nivel.

En el otro extremo, se asignaba el valor 4 donde había pruebas suficientes de que se enseña la lengua en todos los niveles educativos (primario, secundario, terciario) por lo menos a todos los hablantes de la lengua, sino a todos los habitantes del territorio, y se utiliza como vehículo de instrucción de forma no subordinada. En algunos casos se presentaron problemas (p.e. el luxemburgués, el occitano en España, etc.) donde, a pesar de que la presencia de la lengua en la escuela está consolidada, no hay universidades en todo el territorio. En el nivel terciario nos interesaba particularmente conocer que provisiones había de formar a los profesores de y en la len-

gua, tanto a niveles de formación como de servicio interno. Nos interesaba menos la existencia de un curso de grado en la lengua, puesto que algunos cursos tratan dichas lenguas como casi equivalentes a las lenguas clásicas, concentrándose en su literatura medieval, por ejemplo, o en gramática histórica. Es decir, no reflejan el estado de la lengua en la sociedad, ni se puede esperar que produzcan un impacto realista en ella.

Finalmente la media total fue 1.67 con la siguiente distribución:

Valor	Número de casos
0	8 (portugués y beréber-ES, alemán-Fr; eslavo-macedonio, aromano, albano&búlgaro- <i>pomak</i> -GR)
1	15
2	13
3	9
4	3 (luxemburgués, alemán (Nueva B) y catalán (Cataluña))

1. El primer tratamiento era calcular la media por cada uno de los países plurilingües (es decir, con más de una minoría lingüística). Los resultados fueron los siguientes:

Bélgica (alemán-Nueva B, Alemán- Bélgica anti)	2,50
España (beréber, portugués, catalán en cuatro áreas, occitano, gallego, vasco en dos áreas)	1,90
Reino Unido	1,75
Alemania	1,67
Italia	1,64
Francia	1,29
Grecia	1,60

Así pues, hay una clara diferencia entre Francia y Grecia, en la parte más baja, y Bélgica y España, mientras que hay un grupo de tres estados miembros de la UE (Reino Unido, Alemania e Italia) en el área intermedia. Aunque incluso en cada caso, hay un amplio margen de situaciones: en España, como vemos, el portugués y el beréber reciben 0, mientras que el catalán en Cataluña consigue 4, y otras consiguen 3. De nuevo, en el Reino Unido el galés consigue una puntuación elevada, mientras que el irlandés y el cornualés una puntuación más baja.

De todas formas, los resultados enormemente pobres de Grecia (donde el eslavo-macedonio, el búlgaro (*pomak*) el aromano (*Vlachs*) y el albano (o *Arvantika*) se compensan sólo por el turco, que tiene el apoyo de un tratado internacional (como territorio musulmán reconocido). Sin embargo, incluso en este caso, hay una ano-

malía extraordinaria: a los musulmanes (pomaks), que hablan una variante del búlgaro, se les considera hablantes del turco, y como tal son tratados en las escuelas.

En varias de estas comunidades minoritarias hay una corriente de opinión que va en contra de la introducción de las lenguas en las escuelas, utilizando el argumento (que no podemos por menos que rechazar frontalmente) de que la lengua es una tradición exclusivamente oral, y perdería su esencia al ser retratada en libros de texto y al ser enseñada formalmente. Esta opinión se puso de manifiesto entre los arvanitas y los Vlachs.

De nuevo la identidad de la lengua es expuesta a mitos increíbles. Es obvio que el arvantiká es la variedad sureña del albanés, puesto que los arvanitas griegos pueden tener una conversación fluida con la gente del sur de Albania, o (en los mismos términos) con hablantes de albanés de Italia.

Sin embargo, algunos arvanitas insisten profusamente en que los orígenes de su lengua no tienen nada que ver con el Alvaniká (es decir albanés). Así mismo, que se hable la misma variedad de alemán a ambos lados del Rin, en los alrededores de Estrasburgo, es obvio para cualquier observador imparcial. Sin embargo, cada poco se oye y se lee sobre el alsaciano, como si tuviese alguna diferencia con la lengua que se habla en las escuelas del otro lado del río. Finalmente, mucha gente de Valencia afirma, sin ningún tipo de base lingüística, que el valenciano no es su variedad regional del catalán sino una lengua diferente que ya se hablaba en la región antes de que los catalanes se la arrebatasen a los moros en los años treinta del siglo XII.

En todos los casos, el estado miembro de la UE que tienen el poder de superar dichos problemas y crear un clima social adecuado para que se enseñe la lengua, sus orígenes e historia en las escuelas se ha convertido, en el mejor de los casos, en un espectador pasivo, y en el peor de los casos ha jugado un papel negativo, empeorando las opciones de que dichas comunidades lingüísticas puedan sobrevivir en el futuro. Volveremos sobre este punto más adelante.

El segundo análisis se centró en las puntuaciones medias de las comunidades lingüísticas en tres situaciones geoculturales.

- (a) Casos de «interior», es decir, comunidades lingüísticas como los bretones, los galeses o los sorbios, cuya lengua se habla solamente en el territorio considerado, y que por consiguiente no pueden confiar en la ayuda de ningún grupo de hablantes de la misma lengua. La comunidad occitana en Francia debería estar también incluida, puesto que es mucho más numerosa que las comunidades en Cataluña e Italia.
- (b) Casos «fronterizos», es decir, comunidades de hablantes como en el caso de los hablantes de alemán en el sur del Tirol o Alsacia, los hablantes de danés en Schleswig-Holstein en Alemania, o los hablantes de vasco, holandés, o catalán de Francia. En dichos casos, la escala demográfica de la comunidad lingüística puede ser compensada por la existencia de efectos transfronterizos: acceso a libros (de texto) o formación de profesores, televisión u otros medios, o incluso turistas que hablan su lengua.
- (c) Casos «isla» como el frisón del norte y del este en Alemania, o el albanés, el griego o el croata en Italia, o incluso el albanés en Grecia, que se habla sobre

todo en los alrededores de Atenas (Attika y Biotia), a muchos kilómetros de la frontera.

He calculado los valores medios para cada caso:

Interior	2,29
Fronterizos	1,38
Isla	1,00

Sin embargo, estas cifras esconden otra diferencia: la variedad que se manifiesta en mayor grado en los casos fronterizos que en los demás. Los valores de la desviación estándar muestran estas diferencias

Interior	0-99
Fronterizos	1,17
Islas Lingüísticas	0,17

Las cifras para las zonas de interior son sorprendentemente compactas, dado el valor medio relativamente alto.

La alta desviación estándar de los casos fronterizos es debida principalmente a los bajos resultados en comunidades lingüísticas minoritarias en Grecia, así como el beréber y el portugués en España y el holandés en Francia, a continuación se encuentran resultados más abultados en varios de los grupos de hablantes de alemán o catalán fuera de su tierra de origen.

3. A continuación comparamos los resultados de las variables de «educación» con aquellas relacionadas con el «prestigio» en el mercado de trabajo, los resultados fueron interesantes. Como habíamos predecido había una gran correlación: el coeficiente de correlación momento-producto fue de 0,85. A pesar de que las diferencias eran marginales, podemos afirmar que ninguna otra variable se correlacionaba de forma tan alta con los resultados «educación». En la parte alta de la escala cuatro comunidades lingüísticas recibían una puntuación de 4 en ambas variables: el alemán (en Nueva Bélgica) el luxemburgués y catalán (en Cataluña). En el polo opuesto ocho comunidades de lenguas minoritarias conseguían un 0 en ambas variables: el aromano, el albaniano (el grupo arvanita), el búlgaro (el grupo pomak) y el eslavo-macedonio –los cuatro en Grecia– así como el neerlandés en Francia, el beréber (Melilla) y el portugués (Olivença) –ambos en España– y el croata en Italia.

He estudiado así mismo, específicamente, los seis casos del catalán. Son L'Alguer³ en Cerdeña, Catalunya nord⁴ en el sur de Francia; Aragón del este; las Islas Baleares; Valencia; y Cataluña. Según nuestros datos, los valores por «educación» y «prestigio» eran similares, aunque el primero era ligeramente superior en Catalunya-Nord y Valencia. El prestigio del catalán en el sur de Francia es, para los catalanes del sur, depresivamente bajo. Sin embargo, el hecho de que la frontera entre nosotros ya no sea física está teniendo efectos de crecimiento en la lengua del norte. Su valor comercial, por ejemplo, se nota en los hipermercados que surten, en parte, a los catalanes que pasan la frontera en coche los fines de semana.

Al comparar las puntuaciones de prestigio y educación, a pesar de que no se puede considerar que las diferencias de un punto sean altamente significativas, hay varios casos que destacan debido a las notables discrepancias entre ambos valores. El turco en Grecia es uno de los casos en consideración. Consigue 3 en la educación, puesto que la comunidad musulmana en el noreste de Grecia está reconocida oficialmente y tiene escuelas propias que imparten las clases en turco. Por otra parte, el prestigio de la lengua en el mercado de trabajo en Grecia es insignificante.

Los otros ejemplos destacables, pero esta vez en la dirección contraria, es el alemán en Alsacia (Francia), donde la posición de la lengua en la educación no ha pasado hasta hace poco de tener el estatus de lengua extranjera; sin embargo, el valor de mercado es considerable, teniendo en cuenta la movilidad diaria de trabajadores que cruzan el Rin, en ambas direcciones, así como el estatus comercial del alemán en las tiendas, muchas de las cuales venden a sus vecinos clientes alemanes.

Muchos podrán pensar que la variable más importante en predecir el estado de cada lengua en su sistema educativo sería en la escala demográfica de la comunidad. Sin embargo, éste no es un buen baremo de predicción. Una lengua como el occitano es hablada entre varios millones de personas en Francia; sin embargo, tiene una puntuación mayor en España (donde la hablan solamente cuatro mil personas, a pesar de lo cual se enseña en todas las escuelas del valle de Arán). El sardanés es otro ejemplo, donde su ausencia del sistema educativo, junto con rupturas bruscas en su presencia en otros agentes de producción y reproducción no le auguran un buen futuro.

Esto nos lleva a una reflexión preocupante. Muchas lenguas que han sobrevivido como lenguas compactas de comunidades completas, literalmente por más de mil años, se han venido abajo en los últimos cincuenta años. Los padres dejan de utilizarlas con sus hijos, se tomaron medidas de castigo con aquellos niños a los que se sorprendía hablándolas con sus compañeros de colegio, un gran discurso de uniformidad se hizo con el control, haciendo inescapable el aprendizaje del idioma del estado en términos prácticos, y su utilización institucional esencial. Los factores económicos jugaron así mismo un papel importante. La masiva urbanización —es decir el flujo de comunidades rurales hacia las grandes ciudades— y la llegada de la televisión y otros símbolos de la sociedad acomodada, son alguno de los más importantes. Estos factores se pueden resumir como partes de un proceso integrador, que era en un principio interno en cada estado, pero que ahora funciona a escala europea, y en mayor medida (las marcas de electrodomésticos son todas multinacionales) a escala mundial. El papel de las lenguas sufre un examen en dichas circunstancias.

Afortunadamente, desde los años sesenta ha habido un creciente movimiento en contra. Esto se podía reflejar en países como Gales, con organizaciones populares; en Cataluña y el País Vasco, con los movimientos pro-democracia que trabajaban en contra del régimen de Franco; en Francia, donde los Bretones, Corsos y otros se organizaron cada vez más; y en otros sitios. Tal vez como consecuencia de dichos movimientos, los últimos quince años han experimentado una mejora sustancial en los servicios a disposición de muchas de las llamadas Lenguas de menor uso: el irlandés, el galés, el catalán, el gallego y ahora el vasco han creado (o están a punto de crear) emisoras de televisión que transmiten total o parcialmente en dichas lenguas. Hay cuerpos de planificación lingüística para todas estas lenguas. Su estatus oficial, como

en el caso del frisón, se ha revalorizado; ha habido un crecimiento considerable en la presencia de muchas más lenguas en los sistemas educativos, al menos como asignatura, pero a menudo como vehículo de instrucción.

Este desarrollo, desde las raíces, de la voluntad de fortalecer la situación de muchos grupos lingüísticos, coincide con un momento favorable en el proceso de la integración europea, momento en el que muchos de los legisladores han llegado a la conclusión de que la diversidad es una de las señas de identidad en Europa. Ahora se ve la diversidad como una realidad y su protección contra la presión hacia la uniformización tiene el apoyo unánime de aquellos que hasta hace relativamente poco ignoraban la diversidad en sus propios estados, mientras esperaban que su propia lengua nacional sobreviviese en este mundo cada vez más interconectado. Simplemente ya no se puede defender la diversidad internacional al mismo tiempo que se fomenta la uniformidad en el estado. «Grande» y «pequeño»; «mayoría» y «minoría» son términos relativos, y los daneses, los griegos, los portugueses están, hasta cierto punto, experimentando las presiones que muchas naciones sin estado de Europa han estado sufriendo durante siglos. Es de esperar que esta nueva sensibilidad se extienda hacia el tratamiento de las comunidades de lenguas minoritarias, a las que se puede considerar como un recurso y como fuente de orgullo, en lugar de ser un estorbo o un fenómeno ignorado. En este contexto, los ejemplos (en Europa) de Bélgica, Finlandia y Suiza son de un enorme valor, puesto que representan la guía para el futuro de otros estados con menos perspectiva.

Notas

1. La Fédération Nationale des Foyers Ruraux (Francia), Research Centre Wales, Bangor (Gales) el Centre for Multilingualism (Bélgica) y el Instituto Catalán de Sociolingüística (Cataluña). Los tres últimos fueron los responsables de la versión final del informe.

2. *Euromosaic. La producción y reproducción de grupos lingüísticos minoritarios en la UE* se publicó por la Comisión Europea en mayo de 1996 ISBN 92-827-5509-6 (versión en español).

3. Alghero en italiano.

4. Roussillon en francés.

Perspectivas de futuro de la inmersión lingüística

Ignasi Vila

Universitat de Girona

INTRODUCCIÓN

La inmersión lingüística es una amplia realidad en Catalunya. Por eso, hablar de su futuro implica sobre todo hablar de las condiciones de la educación para que sea un auténtico contexto de desarrollo para los niños y las niñas. En otras palabras, si sólo 96 familias de todo Catalunya han decidido escolarizar a sus hijos en lengua castellana durante el curso 95-96, ello significa que lo normal hoy en Catalunya es la enseñanza en lengua catalana, una parte importante de la cual son los programas de inmersión. Por eso, vuelvo a insistir, un discurso educativo, hoy en día, sobre el futuro de la inmersión lingüística es también un discurso normal sobre las condiciones educativas del sistema escolar en Catalunya. Muchas cosas se podrían decir al respecto. Algunas sobre la cualidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que son independientes de la lengua que los vehicula y otras relacionadas con la propia didáctica de la lengua. Sin embargo, en esta exposición mi intención es otra. En concreto, estoy interesado en discutir las condiciones sociales e institucionales que hacen posible la inmersión lingüística, los cambios que pueden ocurrir en un futuro

próximo, sus consecuencias en relación con la inmersión lingüística y, por tanto, la manera de encararlos desde una futura política lingüística.

INMERSIÓN LINGÜÍSTICA, ACTITUDES SOCIALES E IDENTIDAD CATALANA

Antes de comenzar la reflexión que anuncio me gustaría, en dos palabras, sistematizar alguna de las condiciones que están en la base de los programas de inmersión lingüística. A nadie se le escapa, y menos a los que trabajamos en la educación bilingüe, que su éxito está íntimamente relacionado con la motivación y las actitudes. La voluntariedad que plantea la actual Ley de Normalización Lingüística sobre la elección de la lengua –catalán o castellano– en los primeros momentos de la escolaridad no sólo atiende a legítimos derechos lingüísticos, sino que está también en la base de actitudes lingüísticas positivas tanto hacia la lengua catalana como hacia la lengua castellana. La extensión de la enseñanza en lengua catalana, y en concreto la extensión de la inmersión lingüística, no hubiera sido posible sin dichas actitudes de base. De hecho, desde mi punto de vista, el espectacular avance de la inmersión lingüística en los últimos diez años está directamente relacionado con esta cuestión: la percepción por parte de la ciudadanía que la enseñanza en catalán no sólo no perjudica al desarrollo y al conocimiento de la propia lengua y al progreso académico, sino que además no conculca derechos lingüísticos.

La inmersión lingüística respondía –y responde– a un proceso de integración en el que ser catalán –o la identidad catalana– exigía bastante poco o, en otras palabras, implicaba pocas renunciadas. Ciertamente, una de las exigencias era que los hijos aprendieran la lengua catalana. Ello estaba ligado a varias cosas. Una, que dejo de lado y no comento, a la percepción que tiene de sí misma la sociedad catalana como sociedad diferente del resto de España¹ y, por tanto, a la necesidad de conocer la lengua catalana para integrarse en ella y, la otra, a la necesidad de conocer el catalán como fuente de satisfacción para vivir en Catalunya. Este último aspecto me parece muy importante porque «vivir satisfactoriamente en Catalunya» comportaba tener trabajo, condiciones de vida normales, etc. y ello, en cierta medida, estaba asociado también –al menos en la percepción de la inmigración de los años 60 y 70– al conocimiento de la lengua catalana.

Todo ello no es independiente de la política lingüística que se ha seguido en Catalunya. Ya he hablado de la voluntariedad en relación con la propia inmersión lingüística, pero ahora me interesa resaltar otro aspecto. En concreto me interesa hablar de los valores, instrumentos y caminos que se han utilizado en Catalunya para progresar en relación con la normalización lingüística. En ningún momento, se ha postulado una política en la que los «nacionales» quedaban reducidos a los catalanes que se identificaban como tales. Por contra, se ha afirmado que se puede ser catalán desde procedencias muy diversas, que se puede ser catalán independientemente de la lengua que habitualmente se utiliza, etc. y, sobre todo, se ha buscado la integración de una única comunidad sin que ello provocara fracturas sociales. No creo que haga falta citar directamente a los líderes políticos catalanes con o sin responsabilidades de gobierno como las personas que han defendido este discurso a lo largo de los

quince años de autonomía catalana. Desde este punto de vista, a diferencia de lo que ha ocurrido en Quebec² –por otra parte, con las consecuencias profundamente desagradables y, sobre todo, conflictivas que lleva consigo– la búsqueda de la armonía entre los derechos colectivos y los derechos individuales en el ámbito lingüístico, Catalunya ha sido un ejemplo.

Sin embargo, es evidente que las cosas están cambiando. Por una parte, las expectativas de los jóvenes de «vivir satisfactoriamente en Catalunya» ya no son las de los años 80 o, dicho de otra forma, el paro y un cierto descrédito de las instituciones democráticas comporta que «conocer» o «no conocer» catalán sea relativamente irrelevante. Es decir, se puede tener un buen conocimiento de la lengua catalana y sentirse poco identificado con la actual sociedad catalana. Por otra, ha surgido un referente político, inexistente hasta hace bien poco, que hace de la identidad española una fuente de confrontación con la identidad catalana.³ Es evidente, y todos los comentaristas políticos lo han dicho, que la subida del Partido Popular en las últimas elecciones al Parlament de Catalunya y su mantenimiento en las elecciones generales, no responde únicamente a este factor, sino a muchos y diversos factores, pero me interesa resaltar que antes este polo no existía y ahora sí existe y, por tanto, sentimientos y actitudes que, en los años pasados, no tenían canales de expresión o eran muy limitados, ahora los pueden tener.⁴

IDENTIDAD CATALANA, HOMOGENEIDAD NACIONAL Y CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO

Ello me conduce a dos reflexiones distintas. En primer lugar, sobre el tipo de relaciones entre la identidad catalana, la homogeneidad nacional y el conocimiento del catalán. En segundo lugar, sobre los conflictos inherentes a una política de normalización lingüística, en este caso del catalán. Parece claro –o, al menos, los distintos discursos sociológicos no lo ponen en duda– que, en Catalunya, uno de los factores más relevantes en la construcción de la identidad nacional catalana se relaciona con la lengua y, por tanto, durante bastante tiempo se ha pensado que el acceso a su conocimiento y a su uso era un factor determinante para aumentar la homogeneidad y la cohesión nacional. Creo que en este discurso hay una parte de verdad, pero que no se incluye toda la verdad o, en otras palabras, que las cuestiones referidas a la identidad no se solucionan únicamente desde el referente lingüístico. Ya he señalado que, comenzamos a disponer de datos entre la juventud de Catalunya, según los cuales dicha correlación no queda nada clara y que, por tanto, pequeños sectores de la juventud con un buen conocimiento de catalán se muestran hostiles a la identidad y la sociedad catalana.

Un estudio⁵ realizado recientemente en la ciudad de Girona entre 503 niños y adolescentes de 6 a 15 años (Perera, del Valle, Monreal, Vila, 1996) sobre la relación entre la identidad nacional y el conocimiento lingüístico muestra que los niños de lengua familiar catalana tienden a autocategorizarse como «catalanes», mientras que los de lengua familiar castellana tienden a hacerlo como «españoles». Esta tendencia se hace más patente entre los adolescentes de 15 años.

Cuando se les pregunta sobre su identificación subjetiva como españoles, la «es-

pañolidad» de los niños de lengua familiar catalana disminuye con la edad al igual que en los de lengua familiar castellana. La misma pregunta referida a su identificación subjetiva como catalanes muestra que, en todas las edades, más del 85% de los niños de lengua familiar catalana se sienten muy catalanes y, sin embargo, en el grupo de los de lengua familiar castellana, la tendencia –excepto en los niños de 6 años– es a sentirse sólo un poco catalanes.

Por último, cuando se establecen relaciones entre su autocategorización y la identidad subjetiva catalana o española nos encontramos con que los que se han autocategorizado como catalanes se sienten mayoritariamente muy catalanes y un poco españoles y, por contra, los que se han autocategorizado como españoles se sienten muy españoles y muy poco o nada catalanes.

En definitiva, en este trabajo aparece que la identidad catalana es ampliamente mayoritaria y que la identidad española disminuye con la edad, pero que, a la vez, los adolescentes que mantienen una identidad española la confrontan con la identidad catalana. Además, ello ocurre entre los adolescentes de lengua familiar castellana escolarizados en lengua catalana y, por tanto, con un buen conocimiento de ella. Es decir, da la impresión que el conocimiento de lengua catalana desde el contexto escolar juega a favor de la identidad catalana, pero no es ni determinante ni causal, lo cual significa que un buen número de adolescentes de lengua familiar castellana con un buen conocimiento de catalán se autocategorizan como españoles y, además, enfrentan de una u otra manera su identidad con la identidad catalana. En concreto, aquellos que afirman su identidad española se sienten mucho más próximos al mundo latino (Italia, Andalucía, España, etc.) que los que afirman su identidad catalana los cuales se sienten más próximos al mundo anglosajón (Alemania, Inglaterra, Catalunya, etc.). Igualmente, aquellos que se identifican como catalanes tienen una imagen mucho más positiva de Catalunya que los que se identifican como españoles.

Estos resultados muestran algo que hemos dicho anteriormente: la satisfacción personal implicada en el hecho de vivir en una sociedad determinada puede resultar incluso más determinante desde el punto de vista de la identidad que el mero conocimiento lingüístico.⁶ A este argumento se puede objetar que para «vivir satisfactoriamente» en la sociedad catalana se debe conocer la lengua catalana. Ya he dicho que lo creo así, pero que, a la vez, «vivir satisfactoriamente» implica también puestos de trabajo, mecanismos de promoción social, etc., lo cual, para determinados sectores de la juventud, no deja de ser una utopía. Alguien podría cuestionar que tiene esto que ver con la inmersión lingüística. Creo, como explicaré más adelante, que mucho. Así, a veces, se produce un discurso sobre este programa de educación bilingüe en el que su justificación da la impresión que se fundamenta en el cambio de identidad de los niños y las niñas que tienen el castellano como lengua propia. A mi entender, no sólo es falso que miméticamente se produzca un cambio de identidad desde el conocimiento lingüístico, sino que, además, un discurso sobre la inmersión lingüística que legitime este razonamiento y, por tanto, promueva desde ella dicho cambio de identidad creo que tendría serias dificultades y podría provocar enfrentamientos no deseados por parte de nadie. Ello me conduce a la segunda reflexión.

Los problemas y las cuestiones implicadas en una política lingüística no excluyente son muchos y diversos. Ya he dicho –y vuelvo a recordar– que globalmente la política lingüística de normalización de la lengua catalana que se ha seguido en Ca-

talunya ha combinado los derechos lingüísticos de la colectividad –la lengua propia de Catalunya es la lengua catalana– y los derechos lingüísticos individuales de las personas –la cooficialidad de las dos lenguas– de forma ejemplar y que, al lado de una clara política de extensión del conocimiento y del uso de la lengua catalana, se ha defendido y garantizado los derechos lingüísticos individuales. Sin embargo, también es cierto que una política lingüística de este tipo no está exenta de conflictos. Me referiré fundamentalmente a dos. De una parte, la incomodidad lingüística que supone la normalización de la lengua minoritaria o minorizada en las personas de lengua mayoritaria. El proceso de minoración de una lengua implica, entre otras muchas cosas, que las personas que tienen dicha lengua como lengua propia se convierten necesariamente –por obligación– en bilingües, mientras que los hablantes de la lengua mayoritaria pueden permanecer como monolingües. Éste es el caso de Catalunya, en donde todas las personas hablan la lengua castellana y, sin embargo, sólo cerca del 70% lo puede hacer en lengua catalana. Por eso, en cualquier proceso de normalización lingüística de la lengua minoritaria, uno de los objetivos, a medio y largo plazo, es conseguir que los monolingües devengan bilingües. En este proceso, la escuela tiene un papel central ya que se convierte en el instrumento principal para conseguir que, al menos, los hijos de las personas de lengua mayoritaria accedan al conocimiento de la lengua minoritaria y se conviertan en bilingües. A la vez, el propio proceso de normalización hace cada vez más difícil poder vivir exclusivamente en la lengua mayoritaria, lo cual significa que aquellas personas, como en el caso de Catalunya, que únicamente conocen el castellano se vean forzadas a introducirse en el conocimiento de la lengua catalana, lo cual, guste o no guste, provoca una cierta incomodidad ya que es mucho más cómodo poder continuar viviendo sólo desde la propia lengua.

La segunda fuente de tensiones a la que me quiero referir es la otra cara de la moneda. Los procesos de normalización lingüística de las lenguas minoritarias se defienden por sí solos sobre la base del respeto y la defensa de los derechos lingüísticos de las personas hablantes de dichas lenguas. En el caso de Catalunya, la minoración de la lengua catalana está directamente en relación con una política lingüística, practicada de antaño, de negación y falta de respeto a los derechos lingüísticos de las personas de lengua catalana y, por eso, cuando la normalidad se hace posible, en la conciencia de algunas de las personas que han sufrido directamente dicha negación y falta de respeto, el proceso se vive inexorablemente lento y cuesta entender que, independientemente de la legitimidad de determinadas formulaciones políticas, estas no se pueden imponer por decreto a amplios sectores de la población que, por otra parte, no siempre las comparten.

Por eso, una política lingüística, inspirada en una ética y una moral fundamentada en valores democráticos, no es ajena a ambos polos de tensión y el desequilibrio en favor de uno o de otro puede provocar conflictos no deseados en la sociedad civil. Así, una política lingüística, en Catalunya, que no avance en la garantía de los derechos lingüísticos de las personas de lengua catalana en un sinnúmero de ámbitos: medios de comunicación, judicatura, educación, administración local, autonómica, del estado, etc. y deje las cosas tal y como están sería una importante fuente de frustración y de conflictos. Pero, de igual forma, la imposición de comportamientos lingüísticos al conjunto de la población, fundamentados únicamente en criterios ideo-

lógicos, sin tener en cuenta los comportamientos y actitudes lingüísticas reales podría conducir también al conflicto.

La sociedad catalana es bastante más heterogénea de lo que a veces hemos pensado o pensamos y, por eso, se ha de afinar bien y con cuidado los instrumentos y los caminos que conducen –o conducirán– a la normalidad de la lengua catalana. En este sentido, vuelvo a reivindicar lo realizado hasta ahora, especialmente la idea de una única comunidad, eso sí heterogénea tanto lingüísticamente como desde el punto de vista de la identidad, en la que sin prisa –es decir, sin provocar fracturas sociales–, pero sin pausa, se ha avanzado en la consolidación de los legítimos derechos lingüísticos de las personas de lengua catalana.

Creo que el «quid» de la cuestión está en cómo abordar las cuestiones relacionadas con la heterogeneidad lingüística, cultural y de identidad que, de «facto», existe en Catalunya. De hecho, esta heterogeneidad, como ya he dicho, a veces, se percibe como un obstáculo para la normalización de la lengua y la cultura catalana o, incluso, para el mantenimiento de la propia identidad catalana.⁷ Avanzar en dicha normalización es obviamente un derecho legítimo, pero, aunque exista un amplio acuerdo en relación con ello, el proceso debe hacerse, si se quiere democrático, respetando la diversidad y buscando el consenso del conjunto de la comunidad en torno a un único modelo de convivencia en donde queden garantizados los diferentes derechos individuales, lo cual no significa que no se produzcan conflictos entre valores y derechos legítimos que a veces son difíciles de resolver.

Una mala manera de resolverlos, aunque nos hagamos reiterativos, es dar por buena la situación de partida existente en el ámbito cultural y lingüístico. Posición que defienden, por ejemplo, los que promueven la idea de que la lengua es un asunto privado y que debe quedar al arbitrio del «libre mercado cultural». Es evidente que la lengua es un asunto privado, pero también, en los estados modernos, es un asunto público: tiene relevancia en la escuela, en la administración, en los medios de comunicación, etc. y, por tanto, dejar su regulación al libre arbitrio del «mercado cultural» tiene, entre otros problemas, que una buena parte de la ciudadanía de Catalunya con todo derecho reclama una acción pública de la administración en defensa de la lengua catalana y, consiguientemente, de la modificación del actual estatus del castellano y del catalán en Catalunya.

Otra mala manera de resolverlos es la búsqueda de la homogeneidad cultural y lingüística por vía administrativa y considerar la diversidad como una anomalía, una limitación o una amenaza. La búsqueda de la homogeneidad, entendida como un valor absoluto, al que se debe subordinar y sacrificar otros valores puede resultar enormemente peligrosa. Por ejemplo, la justificación de la inmersión lingüística y su imposición por vía administrativa en pro de la identidad nacional catalana provoca rechazo y actitudes negativas en sectores de lengua propia castellana tanto hacia la lengua como hacia la sociedad catalana.

Cabe otra solución, de hecho, la utilizada hasta ahora por la Generalitat en Catalunya, en la que se prioriza el Estado de Derecho sobre el Estado-Nación, en la que se preserva y garantiza el derecho democrático a la diversidad, a la diferencia individual y colectiva, a mantener distintas identificaciones nacionales, a la pluralidad cultural y lingüística, etc. Evidentemente, este planteamiento conlleva la búsqueda de fórmulas democráticas de integración ciudadana, basadas en la no imposición y en el

respeto a la diversidad y en una valoración del pluralismo cultural y lingüístico, no como un mal, sino como una riqueza y—aunque no se perciba como tal que también es legítimo—, sobre todo, como un derecho ciudadano de las personas y de los grupos culturalmente distintos.

INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA

La inmersión lingüística forma parte de esta solución. Cuando han arremetido las críticas contra ella, las respuestas han acentuado su valor de solución útil, no conflictiva y consensuada para garantizar, desde la voluntariedad, el conocimiento de lengua catalana sin mermar el conocimiento de lengua castellana. Las acusaciones de genocidio lingüístico, imposición antidemocrática, etc. han tenido muy poco eco en la sociedad catalana y, de hecho, no ha modificado las actitudes de las familias hacia el programa. Sin embargo, no está claro que en el futuro sea igual. Depende, a mi modo de entender, de los argumentos y los instrumentos que se utilicen para su justificación y mantenimiento. Si los argumentos se centran en lo ideológico —la lengua propia de Catalunya es el catalán y, por tanto, ha de ser la lengua del sistema educativo, la enseñanza en catalán garantiza la identidad nacional catalana, etc.— puede haber conflictos, ya que mucha gente puede aceptar sin problemas —como hasta ahora— que la inmersión lingüística es un buen procedimiento para aprender la lengua catalana, pero tener muchos problemas para aceptar que a través de la inmersión se produzca un proceso de sustitución lingüística o de identidad. Como ya hemos dicho anteriormente, en Catalunya, hasta hace bien poco, no existían canales que se hicieran eco de estas insatisfacciones, pero ahora sí que existen y, por tanto, según y como se hagan las cosas, nos podemos encontrar con la sorpresa de familias que escolarizan a sus hijos en lengua catalana, pero que aplauden desde el voto o de otras maneras a aquellos que no les gustaría ver modificado el estatus actual del castellano en Catalunya.

Por contra, si la inmersión lingüística refuerza aún más su valor de instrumento útil para aprender la lengua catalana y la lengua castellana y se justifica como la mejor manera de hacerlo, creo que tiene todo el futuro por delante y, como decía al inicio, hablar de la inmersión lingüística será hacer un discurso educativo normal. Si lo creo así es porque pienso que, hoy en día, es imposible que en Catalunya aparezcan situaciones significativas de rechazo al conocimiento de la lengua catalana. Incluso los críticos de la inmersión no cuestionan este aspecto y proponen modelos rocambolescos para conseguirlo. Por eso, lo que está en juego no es si el catalán ha de estar o no estar presente en la escuela, sino cómo ha de estar. Si defendiendo la inmersión y su futuro es porque estoy convencido de que es la única forma de garantizar que los miles y miles de niños y niñas de Catalunya que no pueden acceder al conocimiento del catalán desde su medio social y familiar lo puedan aprender y, de esa forma, avanzar en una sociedad —ciertamente plurilingüe—, pero no discriminatoria para los que tienen el catalán como lengua propia. Si además ello contribuye a la homogeneidad nacional, bienvenida sea.

Notas

1. Este fenómeno tiene una gran importancia ya que existe una clara conciencia en Catalunya de sociedad diferente a la del resto del Estado. Probablemente, se puede decir algo semejante del País Vasco y no se puede decir lo mismo de otras sociedades que conforman el Estado Español. Evidentemente, ello tiene importantes implicaciones políticas.

2. En concreto, la promulgación de la **Carta de la Lengua Francesa** o **Ley 101**, en 1977, por el Gobierno del Partido Quebequés en la que se establecía la obligatoriedad de la educación en francés para los hijos de las familias de inmigrantes o de los anglófonos de fuera del Quebec que vivían allí. Ciertamente, dada la tradición liberal de Canadá, la aplicación de esta norma se ha suavizado a lo largo de los años.

3. La alianza de **Convergència i Unió** con el PP tras las elecciones generales ha mitigado dicha confrontación, pero sospecho que en el futuro puede reproducirse.

4. Las declaraciones de Vidal Quadras en la Universidad Menéndez y Pelayo de Santander en agosto de 1996 son un buen ejemplo.

5. El estudio se sitúa en el marco de la teoría de la representación social y está diseñado para obtener información acerca del desarrollo de la inclusión de los niños y adolescentes en grupos nacionales y acerca del desarrollo del reconocimiento, la imagen y la actitud hacia otros grupos nacionales. Es un estudio subvencionado por el programa de Capital y Movimiento Humano de la CEE.

6. Hemos de añadir que una parte de los adolescentes de lengua familiar castellana del estudio realizado tiene pocas expectativas sociales.

7. Basta recordar el **Manifest dels Marges** en el que se establecía una relación mimética entre la identidad cultural-nacional catalana y la supervivencia de la lengua catalana.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

PERERA, S, DEL VALLE, A., MONREAL, P. y VILA, I. (1996). «Beliefs and feelings in Catalonia about their own nationality and other european countries». Ponencia al 11th General Meeting of the European Association of Experimental Social Psychology. Gmunden, Austria, 13-17 de julio.

Situación actual de la educación bilingüe en la Comunidad Foral de Navarra¹

Iñaki Biain Salaberria

Servicio de Euskera. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra

CONSIDERACIONES PREVIAS: DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

Población y su distribución

La Comunidad Foral de Navarra (CFN) tiene poco más de medio millón de habitantes, distribuidos en un territorio amplio y diverso.

En lo referente al euskera se han diferenciado tres zonas (que más adelante se describen más detalladamente). En la llamada «zona mixta» vive más de la mitad de la población de la comunidad, mientras que en la conocida como «vascófona» tan sólo algo más del 10%.

	<i>Población</i>	<i>%</i>
NAVARRA	500.250	
vascofona	53.646	10,7
mixta	268.255	53,6
no vascofona	178.349	35,6

Conocimiento de la lengua por la población

En este cuadro puede observarse la diversidad de la comunidad en cuanto al conocimiento del euskera.

<i>Conocimiento del euskera²</i>		<i>Entiende</i>		<i>Habla</i>		<i>Lee</i>		<i>Escribe</i>	
	<i>Población</i>	<i>Bien</i>	<i>Con dificultad</i>	<i>Bien</i>	<i>Con dificultad</i>	<i>Bien</i>	<i>Con dificultad</i>	<i>Bien</i>	<i>Con dificultad</i>
NAVARRA	500.250	11,8	4,7	10,2	4,0	7,1	4,8	5,9	4,3
Vascofona	53.646	65,3	7,6	61,1	7,9	36,8	18,8	29,8	17,0
Mixta	268.255	8,2	6,3	6,2	5,1	5,3	4,5	4,5	4,0
No vascofona	178349	1,2	1,5	0,9	1,3	0,8	1,0	0,7	0,9

MARCO LEGAL

Oficialidad

La base jurídica sobre la que se sustenta la Educación bilingüe en nuestra comunidad se establece en la Ley Orgánica 13/1982 de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra («LORAFNA») –equivalente al Estatuto de Autonomía de las demás Comunidades Autónomas–, que establece en su artículo 9º:

- «1. El castellano es la lengua oficial de Navarra
2. El vascuence tendrá también carácter de lengua oficial en las zonas vascoparlantes de Navarra».

El marco jurídico para el uso oficial y de la enseñanza del y en euskera en esta comunidad se establece en la Ley Foral 18/1986 del vascuence. Esta ley en su artículo 2º señala:

- «1. El castellano y el vascuence son las lenguas propias de Navarra, y en consecuencia todos los ciudadanos tienen derecho a conocerlas y usarlas.

2. El castellano es la lengua oficial de Navarra. El vascuence lo es también en los términos previstos en el artículo 9º de la LORAFNA y en los de esta Ley Foral».

Más adelante, en el artículo 5º, concreta esta afirmación diferenciando tres zonas: «vascófona», «mixta» y «no vascófona» y señalando los términos municipales incluidos en cada una de las zonas.

La **zona vascófona** se sitúa en el Norte-Noroeste de la comunidad. Acoge al 10,72% de los ciudadanos (53.646 habitantes) y el 10,2% de la población escolar.

Las localidades de esta zona (56 términos municipales) son más bien pequeñas (dos municipios de 5 a 10.000 habitantes: Altsasu y Baztan y cuatro de 2.000 a 5.000: Etxarri-Aranatz, Leitza, Lesaka y Bera).

El grado de conocimiento y uso del euskera en la zona es bastante alto (61,1 % habla bien esta lengua)³ y variable (más del 98% en localidades como Arantza, y Goizueta, pero por debajo del 15% en localidades como Altsasu, y Olazti).

Localidades más significativas y porcentaje de euskaldunes:

<i>Localidad</i>	<i>Población</i>	<i>% de euskaldunes</i>
Altsasu	6.614	13,5
Baztan	7.417	79,3
Etxarri-Aranatz	2.262	73,9
Leitza	3.016	91,0
Lesaka	2.608	80,1
Bera	3.404	70,5

La **zona mixta** se sitúa en el centro y noreste de la comunidad. Acoge al 53,6% de los ciudadanos (268.255 habitantes) y al 57,3% de la población escolar.

Se incluyen en esta zona la mayoría de las localidades más populosas de la comunidad: Pamplona y la mayoría de las poblaciones del cinturón (salvo las del sur), y las localidades de Estella, Puente la Reina-Gares y Agoitz además de las pequeñas poblaciones de los valles de Salazar y Roncal (zona Pirrenaica).

El conocimiento y uso de la lengua es escaso (6,2% habla bien el euskera).

Localidades más significativas y porcentaje de euskaldunes:

<i>Población</i>	<i>Habitantes</i>	<i>% de euskaldunes</i>
Iruña-Pamplona	180.384	6,1
Antsoain	10.969	6,0
Barañain	16.346	6,2
Burlada	14.709	7,2
Lizarras-Estella	12.453	7,7
Atarrabia-Villava	7.304	8,2
Zizur	6.303	7,8

La **zona no vascófona** abarca parte del centro y la totalidad del sur de la comunidad. Acoge al 35,65% de los ciudadanos (178.349 habitantes) y al 32,5% de la población escolar.

Son localidades más bien pequeñas: de 156 términos municipales 29 tienen entre 2.000 y 5.000 habitantes; aunque también hay importantes núcleos de población: 2 entre 5.000 y 10.000 (Corella y Tafalla) y una localidad de más de 25.000 habitantes (Tudela).

El conocimiento y uso de la lengua es muy bajo (0,9% habla bien la lengua)

Localidades más significativas y porcentaje de euskaldunes:

<i>Población</i>	<i>Habitantes</i>	<i>% de euskaldunes</i>
Tudela	25.003	1,8
Tafalla	9.709	3,8
Corella	5.634	0,3
Cintruenigo	4.896	0,2
Noain (Elorz)	3.705	1,5
Lodosa	4.262	0,3
Peralta	4.401	0,4
San Adrián	4.875	0,2
Sangüesa	4.266	1,8

Las lenguas en la enseñanza

Esa misma Ley Foral aborda, en su título segundo, las cuestiones relativas a la enseñanza, estableciendo diferentes **derechos y obligaciones en función de las zonas**:

Zona **vascófona** (artículo 24):

- la obligatoriedad de la enseñanza de ambas lenguas
- la posibilidad de elegir la lengua de enseñanza

Zona **mixta** (art. 25):

- la voluntariedad de la enseñanza del euskera
- la posibilidad de optar por la enseñanza en euskera

Zona **no vascófona** (art.26):

- la posibilidad de acceder a la enseñanza del euskera

El Decreto Foral 159/1988, por el que se regula la incorporación y uso del vascuence en la enseñanza no universitaria, desarrolla estos derechos estableciendo tres **modelos lingüísticos** que incorporan el euskera

- **Modelo A:** enseñanza en castellano con el euskera como asignatura. Posibilidad de incorporar el euskera como lengua vehicular a una o dos áreas a partir del ciclo superior.
- **Modelo B:** enseñanza en euskera, castellano como asignatura y lengua vehicular en un área en los ciclos inicial y medio y una o dos a partir de ciclo superior
- **Modelo D:** enseñanza en euskera con castellano como asignatura.

Regula, además, las distintas **posibilidades de acceso a estos modelos en función de la zona lingüística:**

Zona **Vascófona:** opción entre los modelos **A, B y D.**

Zona **Mixta:** posibilidad de acceder a esos tres modelos (**A, B, D**) o de no incorporar euskera («modelo **G**»).

Zona **no vascófona:** posibilidad de acceder, únicamente, al modelo **A.** (o de no incorporar euskera: modelo **G**). (La normativa actual no contempla la posibilidad de acceder a la enseñanza en euskera.⁴ Algunas ikastolas, que impartían el modelo **D** antes de que se aprobara esta normativa, continúan haciéndolo. Sin embargo, se han rechazado solicitudes de modelo **D** en centros públicos alegando la imposibilidad legal de inplantar este modleo en esta zona.)

EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

Situación actual

Redes:

Más de la mitad del alumnado de la Comunidad se escolariza en la **red pública**. En ella están presentes todos los modelos lingüísticos.

Sistema escolar	Curso 95/96			
	Infantil	Primaria	ESO	EE.Medias
Total alumnado	14.051	31.491	11.957	31.484
% pública	57,2	57,1	56,1	64,9
% ikastola	8,8	7,9	5,9	1,4
% privada	33,9	35,0	38,0	32,7

La **red privada** (religiosa y concertada prácticamente en su totalidad) tiene una fuerte presencia: acoge a más de un tercio del alumnado. En esta red predomina el modelo G, aunque algún centro ha incorporado el modelo A y, solamente uno haya implantado el modelo B.

Las **ikastolas** (cooperativas de padres y madres en su mayoría) acogen a algo menos del 10% del alumnado. En ellas se imparte el modelo D.

Modelos:

El **modelo G** (el que no incorpora euskera) es mayoritario; aunque su presencia va decreciendo. Este descenso se da fundamentalmente en la red pública (85% del alumnado de EE.MM contra 47,7 % del de infantil) y es mucho menos notorio en la privada (100% en EE.MM contra 92,25 en infantil).

<i>Modelo G</i>	<i>Curso 95/96</i>			
	<i>Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>EE. Medias</i>
% del alumnado de la comunidad	57,8	66,8	76,6	88,7
Desglose: pública / privada	26,6 / 31,2	34,3 / 32,5	41,1 / 35,5	56,1 / 32,6
Distribución porcentual: pública / privada	46,0 / 53,9	51,3 / 48,5	53,6 / 45,3	63,2 / 36,7
% del alumnado de la pública	46,53	60,09	73,4	85
% del alumnado de la privada	91,97	92,68	93,3	100

El **modelo D** tiene una importancia creciente: acoge a uno de cada cuatro alumnos de infantil. Está implantado en la red pública y en las ikastolas; siendo la red pública la que más alumnado acoge (en torno al 60% del alumnado del modelo).

<i>Modelo D</i>	<i>Curso 95/96</i>			
	<i>Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>EE. Medias</i>
% del alumnado	24,0	19,4	14,7	8,3
Desglose pública / ikastola	15,1 / 8,9	11,5 / 7,9	8,8 / 5,9	6,9 / 1,4
Distribución porcentual: pública / ikastola	63,1 / 36,9	59,5 / 40,5	60,0 / 40,0	82,8 / 17,1
% del alumnado de la pública	26,5	20,3	15,7	10,6
% del alumnado de las ikastolas	100	100	100	100

El **modelo B** tiene una presencia muy reducida, se limita a unas pocas localidades de la zona vascofona, donde se utiliza, fundamentalmente, para escolarizar alumnado euskaldun que vive en entornos con menor presencia social del castellano.

<i>Modelo B</i>	<i>Curso 95/96</i>			
	<i>Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>EE.Medias</i>
% del alumnado	0,4	0,5	0,02	0

El **modelo A** tiene también una importancia creciente, acoge a más del 15 % del alumnado de infantil. Está implantado fundamentalmente en la red pública: más del 80% del alumnado del modelo A está en esta red. Tiene una pequeña presencia en la red privada, no llega al 10% del alumnado que se escolariza en esa red.

<i>Modelo A</i>	<i>Curso 95/96</i>			
	<i>Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>EE.Medias</i>
% del alumnado	17,8	13,3	8,6	3,0
Desglose pública / privada	15,2 / 2,6	10,9 / 2,4	6,1 / 2,5	3,0 / 0,0
Distribución porcentual pública / privada	85,4 / 14,6	81,9 / 18,0	70,5 / 29,5	100 / 0,0
% del alumnado de la pública	26,6	19,1		
% del alumnado de la privada	7,6	6,7		

Evolución

En los últimos años el **modelo D** ha experimentado un crecimiento general. (En los distintos niveles y zonas lingüísticas.)

En Educación Infantil este crecimiento fue más notable en la primera mitad de la década de los ochenta; a partir del 88 se manifiesta más claramente en Primaria y Secundaria.

En cuanto a las zonas el desarrollo más notable se ha dado en la zona vascofona y el más moderado en la no vascofona.

NAVARRA	EVOLUCIÓN		
<i>Modelo D</i>	<i>88/89</i>	<i>91/92</i>	<i>95/96</i>
	%	%	%
Infantil	20,3	22,1	24,0
Primaria	11,65	14,4	19,4

En cuanto a redes, es en la pública donde se aprecia este crecimiento del modelo; mientras que las ikastolas mantienen su presencia relativa.⁵

NAVARRA: pública	EVOLUCIÓN		
<i>Modelo D</i>	88/89	91/92	95/96
	%	%	%
Infantil	14,0	22,4	26,5
Primaria	7,0	14,6	20,3

NAVARRA: ikastola	EVOLUCIÓN		
<i>Modelo D</i>	88/89	91/92	95/96
<i>% del alumnado de la comunidad escolarizado en ikastolas</i>	%	%	%
Infantil	13,1	9,5	8,85
Primaria	7,8	6,1	7,86

El **modelo A** ha tenido un crecimiento global y una evolución claramente dispar en las diversas zonas y redes.

NAVARRA	EVOLUCIÓN		
<i>Modelo A</i>	88/89	91/92	95/96
	%	%	%
Infantil	5,4	10,9	17,8
Primaria	5,5	7,8	13,3

La zona donde más ha crecido ha sido la no vascofona. En la zona vascofona, sin embargo, ha tenido un claro retroceso en favor del modelo D.

INFANTIL	EVOLUCIÓN POR ZONAS		
<i>Modelo A</i>	88/89	91/92	95/96
	%	%	%
Vascofona	30,9	25,1	17,2
Mixta	3,3	8,65	13,6
No vascofona	0	10,1	25,0

PRIMARIA	EVOLUCIÓN POR ZONAS		
<i>Modelo A</i>	88/89	91/92	95/96
	%	%	%
Vascófona	46,2	41,1	25,0
Mixta	1	4,7	10,3
No vascofona	0	2,8	14,8

En cuanto a las redes, se observa un notable avance en la red pública y un crecimiento muy moderado en la privada.

NAVARRA: pública	EVOLUCIÓN		
<i>Modelo A</i>	88/89	91/92	95/96
	%	%	%
Infantil	6,9	16,3	26,6
Primaria	9,0	11,3	19,1

NAVARRA: privada	EVOLUCIÓN		
<i>Modelo A</i>	88/89	91/92	95/96
	%	%	%
Infantil	5,2	5,4	7,6
Primaria	1,5	3,9	6,7

El **modelo G** ha visto reducida notablemente su presencia, sobre todo en los niveles iniciales.

NAVARRA	EVOLUCIÓN		
<i>Modelo G</i>	88/89	91/92	95/96
	%	%	%
Infantil	74,3	67,0	57,8
Primaria	82,8	77,8	66,8

Esta reducción ha sido mucho más notable en la red pública, donde acoge ya a menos de la mitad del alumnado de infantil.

NAVARRA: pública	EVOLUCIÓN		
<i>Modelo G</i>	88/89	91/92	95/96
	%	%	%
Infantil	79,1	61,3	46,5
Primaria	84,0	74,1	60,1

NAVARRA: privada	EVOLUCIÓN		
<i>Modelo G</i>	88/89	91/92	95/96
	%	%	%
Infantil	94,7	94,1	92,0
Primaria	98,4	95,9	92,7

Situación de las distintas zonas

La situación de la enseñanza en y del euskera es muy distinta según las zonas.

Así, en la **zona vascófona** la mayoría del alumnado se escolariza en euskera. En este curso 95/96 los modelos B y D acogen al 82,75 (3,56 en B y 79,19 en D) de las matriculas de Educación Infantil. Este porcentaje se ha incrementado de manera sostenida los últimos años: 69 % en 1988/89; 73,8 en 1990/91; 75,7 en el 92/93, y 81,9 en el 94/95.

En este momento se puede cursar enseñanza en euskera en los Colegios Públicos de prácticamente todas las localidades de la zona vascófona (en total en 51 centros, todos salvo dos escuelas unitarias). También puede cursarse el modelo D en cuatro ikastolas de Altsasu, Arbizu, Etxarri, Bera y Lesaka. Uno de los dos centros privados-concertados de la zona ofrece el modelo B.

Del alumnado de Educación Infantil escolarizado en euskera el 79,3 % lo hace en la red pública, el 18,8 en ikastolas y el 1,8% en un centro religioso.

<i>Zona vascófona</i>	<i>Curso 95/96</i>			
	<i>Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>EE.Medias</i>
Modelo D	79,19	69,98	60,3	48,4
Modelo B	3,56	4,9	0,2	0
Modelo A	17,25	25,03	39,5	51,6

ZONA VASCÓFONA	EVOLUCIÓN		
	88/89	91/92	95/96
<i>Modelo D</i>	%	%	%
Infantil	68,5	74,9	82,75
Primaria	43,1	56,6	74,9
<i>Modelo A</i>	%	%	%
Infantil	30,9	25,1	17,25
Primaria	46,2	41,1	25,03

En la **zona mixta** es una minoría significativa la que opta por escolarizarse en euskera (mediante el **modelo D**). En este curso el 25,03 % del alumnado de infantil ha elegido este modelo. También aquí se ha observado un incremento sostenido: 19,9 % en 1988/89; 20,8 en el 90/91; 22,8 en el 92/93; 24,45 en el 94/95.

En este momento, puede cursarse el modelo D en 19 Colegios Públicos, correspondientes a casi todas las poblaciones de la zona (no puede cursarse este modelo en cinco localidades de menos de quinientos habitantes). En la red pública, además de en Pamplona, puede cursarse este modelo en todas las poblaciones del cinturón (Ansoain, Berriozar, Barañain, Zizur, Mendillorri, Huarte, Villava y Burlada) y en las mayores localidades del resto de la zona (Puente la Reina, Estella, Aoiz, Jaurrieta, Ochagavía y Roncal). También puede cursarse en las tres ikastolas de la zona (dos ubicadas en la comarca de Pamplona y una en Lizarra-Estella).

Del alumnado escolarizado en Educación Infantil en el modelo D el 61,2% opta por la red pública y el 38,8% por las ikastolas privadas.

<i>Zona mixta</i>	<i>Curso 95/96</i>			
<i>Modelo D</i>	<i>Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>EE.Medias</i>
% del alumnado	25,03	20,01	13,9	8
Desglose pública / ikastola	15,3 / 9,7	10,8 / 9,2	7 / 6,9	6,1 / 1,9
% del alumnado de la pública	35,3	26,4	17,16	10,76

El crecimiento del modelo D ha sido especialmente relevante en la red pública; hasta el punto de ser el modelo más demandado entre su alumnado de nuevo ingreso.

<i>Zona mixta</i>	<i>curso 95/96</i>
<i>1º de Ed. Infantil</i>	%
Modelo D	37,8
Modelo A	25,1
Modelo G	37,1

El número alumnos y alumnas que opta por el **modelo A** también ha avanzado de manera notable. (3,3% del alumnado de infantil en el curso 88/89; 7,4% en el 90/91; 11,1% en el 92/93 y 13,6 % en el presente curso). Está implantado fundamentalmente en centros públicos (25 centros en las principales localidades) y en unos pocos privados (cuatro en Pamplona y Burlada). Así, el 23,6 % del alumnado de infantil de la red pública opta por el modelo A; mientras que sólo el 7,2 % del alumnado de la privada se escolariza en este modelo.

Del alumnado de Educación Infantil de esta zona escolarizado en el modelo A el 75,1% está en la red pública y el 24,9% en la privada.

<i>Zona mixta</i>	<i>Curso 95/96</i>			
<i>Modelo A</i>	<i>Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>EE. Medias</i>
% del alumnado	13,64	10,26	7,22	0,57
Desglose pública / privada	10,2 / 3,4	6,8 / 3,4	3,8 / 3,4	0,57 / 0
% del alumnado de la pública	23,6	17,6	9,3	1,01
% del alumnado de la privada	7,2	6,9		

ZONA MIXTA	EVOLUCIÓN		
	<i>88/89</i>	<i>91/92</i>	<i>95/96</i>
<i>Modelo D</i>	%	%	%
Infantil	19,9	22,1	25,03
Primaria	11,8	14,03	20,01
<i>Modelo A</i>	%	%	%
Infantil	3,3	8,65	13,6
Primaria	1	4,7	10,3

Pero es el **modelo G** el mayoritario en la zona; aunque esté en notable regresión, fundamentalmente en la red pública (en la red privada se mantiene).

<i>Zona mixta</i>	<i>Curso 95/96</i>			
<i>Modelo G</i>	<i>Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>EE. Medias</i>
% del alumnado	61,34	69,72	78,9	91,4
Desglose pública / privada	17,8 / 43,5	23,2 / 46,4	30 / 48,9	50 / 41,4
% del alumnado de la pública	41,1	56,9	73,55	88,23
% del alumnado de la privada	92,8	93,1	93,4	100

En la zona **no vascófona** el alumnado del **modelo D** es una pequeña minoría (5,33% del alumnado de infantil el presente curso), que poco a poco ha ido incrementándose durante los últimos años (3,6% en 1988/89; 3,9 en el 90/91; 4,5 en el 92/93). Su implantación se limita a algunas ikastolas (las demandas que se han producido en la red pública no han sido estimadas, en aplicación del art. 26 de la Ley, 18/86, del vascuence) situadas en las localidades de Lumbier, Sangüesa, Tafalla, Viana, Sartaguda, Lodosa, Cortes y Tudela. De éstas, sólo dos (Tafalla y Sangüesa) están legalizadas y concertadas.

<i>Zona no vascófona</i>	<i>Curso 95/96</i>			
<i>Modelo D</i>	<i>Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>EE. Medias</i>
% del alumnado	5,33	3,24	1,9	0

Es en esta zona donde el **modelo A** ha tenido una evolución más notable, hasta el punto de ser la zona donde más se demanda: (25 % de las matrículas de educación infantil, frente al 13,6% de la zona mixta y el 17,25 de la vascófona). Así, mientras que en el curso 88/89 no estaba implantado en ningún centro, en el presente curso acoge al 25,05% de las matrículas de Educación Infantil. El incremento de la demanda ha sido constante: 4,35% de las matrículas de infantil en el curso 89/90, 10,13% en el 91/92 y 18,33% en el 93/94. Este incremento tan notable puede deberse al hecho de ser el único modelo que incorpora euskera accesible para la mayoría de los habitantes de la zona.

Hasta este curso, su desarrollo se ha limitado a la red pública, donde ha llegado al 32,6% de las matriculaciones de Educación Infantil. Pudiendo cursarse en 44 centros ubicados en las principales poblaciones (Cascante, Castejón, Cortes, Falces, Lodosa, Mutilva, Noain, Olite, Peralta, San Adrián, Sangüesa, Tafalla, Tudela, entre otros).

El presente curso se ha implantado por primera vez el modelo A en un centro privado de esta zona

<i>Zona no vascófona</i>	<i>Curso 95/96</i>			
	<i>Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>EE. Medias</i>
<i>Modelo A</i>				
% del alumnado	25,05	14,85	1,4	0
% del alumnado de la pública	32,6	19	1,8	0
% del alumnado de la privada	4,9	0	0	0

Pero el modelo G sigue siendo claramente mayoritario en la zona; aunque puede apreciarse que está en regresión, sobre todo en la red pública.

<i>Zona no vascófona</i>	<i>Curso 95/96</i>			
	<i>Infantil</i>	<i>Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>EE. Medias</i>
<i>Modelo G</i>				
% del alumnado	71,1	81,9	96,7	100
% del alumnado de la pública	67,4	81	98,2	100
% del alumnado de la privada	95,1	100	100	100

ZONA NO VASCÓFONA	EVOLUCIÓN		
	88/89	91/92	95/96
<i>Modelo D</i>	%	%	%
Infantil	3,6	4,4	5,3
Primaria	0,8	1,5	3,2
<i>Modelo A</i>	%	%	%
Infantil	0	10,1	23,6
Primaria	0	2,8	14,9

Notas

1. Ponencia presentada en el XX Seminari «Llengües i Educació», Sitges, noviembre de 1995.
2. Este dato y los que se recogen a continuación se ha obtenido del censo de población de 1991
3. Este dato y los que se recogen a continuación se ha obtenido del censo de población de 1991. El porcentaje de euskaldunes que se indica corresponde al de quienes señalan que hablan bien la lengua.
4. El gobierno ha anunciado su voluntad de proponer al parlamento una modificación legislativa que iguale los derechos de quienes habitan en la zona no vascófona con la población de la mixta.
5. Entre 1988/89 y 1991/92 algunas pequeñas ikastolas se integran en la red pública y, por otra parte, las ikastolas municipales -3 en Pamplona y una en Elizondo- pasan a computarse dentro de los centros públicos y no entre las ikastolsa. Es por ello que parte de las diferencias que se aprecien es atribuible a estos «reajustes».

La enseñanza de las lenguas extranjeras en medio mono- y multicultural

Matei Cerkez

Instituto de Ciencias de la Educación. Bucarest

La nueva etapa de la enseñanza de las lenguas modernas en el movimiento global de la reforma de la educación rumana, se halla frente a una visión didáctica que considera las lenguas como instrumento de comunicación.

Este quehacer es el resultado de una reflexión impuesta por un nuevo modo de pensar y de actuar que va recuperando la evidencia primordial de la enseñanza como proceso de comunicación.

En este contexto, el principio de la comunicación llega a ser el eje central de la innovación didáctica en el dominio de las lenguas (maternas o extranjeras).

Por estos motivos las tareas de la enseñanza de los idiomas en Rumanía cuentan con el establecimiento de unos fundamentos pedagógicos, en tanto que pragmáticos y psicolingüísticos.

Los especialistas intentan construir una concepción didáctica moderna, enunciando las líneas principales significativas refiriéndose a un modelo didáctico de la disciplina y a unos principios que gobiernan las estrategias didácticas.

En el momento actual, la didáctica de las lenguas tiene que superar el nivel limitado a la adquisición del material lingüístico, teniendo como objetivo principal establecer unas relaciones correctas entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa y elaborar un modelo didáctico comunicativo y funcional.

En consecuencia, los objetivos generales cambian su centro de interés desde la competencia lingüística hacia la de la comunicación. Ello significa lograr unos conocimientos con finalidad práctica sobre el código verbal y sobre las reglas y normas psicológicas, sociológicas y culturales que operan la selección lingüística, propia de la situación comunicativa.

El modelo didáctico que tenemos en vista supone en primer lugar un proceso centrado sobre el alumno por la creación de situaciones de comunicación como oportunidades para la adquisición de la lengua meta. Se intenta el desarrollo de capacidades de comunicación vinculándolo siempre no sólo a las normas indexicales, nominales y gramaticales sino también a la asimilación de las dominantes socio-culturales que determinan la funcionalidad de las connotaciones.

Un análisis socio-lingüístico y pragmalingüístico pone de evidencia unos componentes de la competencia comunicativa como:

- **el discurso**, que supone las condiciones sociales de producción —es decir, la recepción de discursos diversificados según los interlocutores y los contextos.
- **el componente cultural e ideológico**, —es decir, los modelos de comportamiento social, las creencias, las actitudes, las intenciones, etc.

Todos estos componentes deben ser integrados en una metodología especial porque el profesor procura desarrollar una competencia referente al conocimiento de las reglas y una competencia enunciativa discursiva y textual. La estrategia de los cambios interpersonales, teniendo cuenta los papeles y las intenciones de los participantes en la comunicación, pertenece a la teoría de la acción y a la pragmalingüística.

Podemos definir la competencia comunicativa como la capacidad de producción y comprensión de enunciados conforme a las normas de la lengua meta.

De este modo, la enseñanza deja de estar reducida únicamente a la transmisión de informaciones para pasar a producir enunciados correctos desde el punto de vista gramatical; pues gramaticalizar no es suficiente.

Para asimilar un idioma es necesario organizarse no solamente siguiendo las normas y las restricciones léxico-gramaticales, sino también siguiendo las variables socio-culturales y las situaciones que influyen en el funcionamiento discursivo de las unidades lingüísticas en diferentes situaciones. Se puede subordinar la adquisición de las unidades lingüísticas a las necesidades de la comunicación y mudar el centro de interés sobre la manipulación del código.

Definición de objetivos

La definición de los objetivos se hace en relación directa con las opciones metodológicas y con las capacidades a que se debe llegar, así como con las modalidades de evaluación. Al mismo tiempo, todo el proceso debe relacionarse con los estándares de enseñanza y debe seguir unas finalidades claras:

- enfoque del sentido global de un texto, oral o escrito, considerado como unidad discursiva completa;
- expresión correcta, adecuada al contexto y fluente en la lengua meta;

- el dominio de las modalidades de seleccionar los instrumentos de trabajo;
- el conocimiento y la utilización de las estrategias de trabajo;
- la elaboración de un proyecto con objetivos, tareas, calendario y consecuencias necesarias para la puesta en práctica;
- conocimientos socio-culturales útiles para lograr una comunicación adecuada.

Los objetivos generales de la enseñanza de las lenguas tienen las siguientes dimensiones:

- la práctica racional de la lengua;
- la formación de las representaciones culturales y actitudinales;
- la adquisición de unos métodos y técnicas de trabajo intelectual.

La práctica racional de la lengua favorece la realización de las condiciones para desarrollar una comunicación oral o escrita.

Las actividades reflexivas sobre el sistema de la lengua meta, necesitan un período de iniciación, uno de acumulaciones y otro de sistematización de los conocimientos. El primer período es una familiarización con los elementos específicos del idioma y de la civilización; el segundo supone adquisiciones lingüísticas múltiples y estrategias de comunicación y de formación de un estilo personal de enseñanza.

El alumno tiene que interiorizar las estructuras del sistema lingüístico y sus reglas de funcionamiento; comprender y producir mensajes orales y escritos; producir textos cuyos mensajes sean correctamente transmitidos; mantener, en situaciones concretas, una conversación fluida.

La formación de las representaciones culturales y actitudinales se apoya en la idea de que aprendiendo una lengua se aprenden también las significaciones culturales que ésta vehicula.

El alumno debe utilizar la lectura como fuente de información y como modalidad de penetrar en el específico cultural de la lengua que aprende; transportarse de una manera creativa y reflexiva a los valores culturales.

En lo que concierne a los hábitos de trabajo intelectual, el alumno debe seleccionar la información global y específica y determinar el sentido de unos textos adecuados al nivel, a sus capacidades y a sus intereses.

En una tarea moderna las finalidades se precisan en función de unas capacidades que suponen el paso de lo lingüístico a lo discursivo, de las reglas a las operaciones, de las formas de lengua a actos de comunicación.

QUÉ SUCEDE EN UN AMBIENTE BICULTURAL!

En primer lugar en una visión moderna y funcional sobre la enseñanza de la lengua no habrán grandes problemas al menos en dos de las tres dimensiones: la práctica racional y la adquisición de técnicas e instrumentos de trabajo intelectual.

Pero sí pueden surgir problemas en las representaciones culturales. Los aspectos interculturales, sociales o lingüísticos ponen problemas en cuanto a la referencialidad.

En el caso de las lenguas neolatinas, es necesario organizar unos métodos específicos de enseñanza dada las peculiaridades gramaticales, fonéticas, léxicas y semánticas. Por ejemplo, para los alumnos húngaros el género de los sustantivos crea problemas porque el idioma húngaro, no tiene género.

Los programas y los libros de texto dan cuenta de estas peculiaridades y por eso nuestro currículum de lenguas extranjeras tiene un carácter muy flexible y puede ser adaptado a cada situación específica.

Además la tarea funcional tiene en el centro de su atención las intenciones enunciativas, los actos de habla, los campos de referencia. Se puede hacer una opción de los recursos: los interlocutores, los actos de habla, la gramática, los objetos y las nociones.

En consecuencia, la didáctica de las idiomas contempla cuatro capacidades fundamentales:

- La percepción del mensaje oral
- El habla (la producción del mensaje oral)
- La lectura;
- La escritura (producción del mensaje escrito).

Las cuatro capacidades llegan a ser operativas por los siguientes dominios de acción.

- organización del mensaje oral (organización lógico-semántica, gramatical, textual y estilística);
- comprensión de la organización del mensaje –adaptación;
- comunicación dialogada –no dialogada; lectura (informativa, interpretativa, etc.); escritura; (informativa, reflexiva, imaginativa, etc.)

En el modelo didáctico se puede observar el acento puesto sobre la práctica y la acción, y no sobre la información y la teoría.

Aprender una lengua es lograr utilizarla en una multitud de situaciones en las que se pueden dar conflictos culturales con su propia lengua materna. Por eso, el ejercicio práctico del habla resulta útil y necesario.

Para poner en acto el modelo didáctico, funcional y comunicativo es necesario tener cuidado a los libros de textos alternativos. Este año, por primera vez desde hace 50 años, en la educación primaria se renuncia al manual único y se emplean libros de textos y auxiliares didácticos alternativos.

De este modo, el problema de la enseñanza en los medios bi- y multiculturales va a mejorarse de manera eficaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BİRZEA, Cezar. *Evaluation des innovations scolaires: niveaux, conditions et strategies*. Centre National de l'Education, Yaoundé, 1979.
- BERMAJO, Victor Santiuste. *Teoría del lenguaje: implicaciones educativas*. Revista Complutense de educación I, 3, 1990.
- CERKEZ, Matei. *L'enseignement des langues concepts fondamentaux et principes*. Developpement curriculaire et didactique des disciplines. Universidade de Lisboa, 1994.
- COMBETTES, B., J. FRESSON, J.F. TROGLIC. *Enseignement de la langue*. Université, Nancy. Mets, 1974.
- EVA, Mary et al. *Lire et prendre des notes abreviations et sigles*. Yvässkylä, University, 1988.

Justificación teórica de la interacción estratégica como metodología de enseñanza de lenguas en un marco plurilingüe

Ramón Escoda Ruiz - Miguel F. Ruiz Garrido

I.B. Figueras Pacheco, Alicante - Oficina C.E.C., Vinaroz

«El lenguaje no deviene lengua sino es
en el *contexto social* y en el *uso comunicativo*»
J. Engelkamp (1979)

LA PRAGMÁTICA Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO: BASES PARA UNA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN

Puede resultar paradójico que, para poder hablar de los precursores de una teoría de la comunicación conectada con la lingüística a través del análisis del discurso y la pragmática, sea necesario remontarse a los años 50 y 60. Ya por entonces R. Jakobson, máximo representante de la Escuela de Praga, apuntaba la implicación mutua entre *lengua y cultura*, así como que el análisis de la comunicación era el único cami-

no hacia una verdadera teoría del significado, siendo *la influencia del contexto* uno de sus aspectos más señalados y difíciles.

Por otra parte, mediante la filosofía del lenguaje, representada por Austin (1962) y Searle (1969), se explica la relación entre *función y forma* a través de la intención comunicativa del hablante. Estos autores introducen la teoría de los actos de habla en la que suponen que la unidad mínima de la comunicación humana es *la propia emisión* de los actos de habla. Pero al ejecutar los actos de habla se precisa una situación, o contexto, en la que la intención comunicativa del hablante encuentre un sentido, una significatividad. Por esta razón, este *contexto* en el que se desarrolla la comunicación es vital para lograr un entendimiento entre los seres humanos.

Sin embargo, pese a estas importantes revelaciones de mediados de siglo, el estudio de la comunicación dentro de las ciencias del lenguaje se vio relegado por el surgimiento en 1957 de la *lingüística generativa o transformacional* de Chomsky. Tuvo que ser a partir de la década de los setenta cuando muchos lingüistas (Van Dijk, 1972; Halliday, 1973; Cole y Morgan, 1975; Halliday y Hasan, 1976; Katz, 1977; Coulthard, 1977; Lyons, 1977; Widdowson, 1978; Beaugrande, 1980; Leech, 1983) empezaron a explorar «nuevos» campos de la lingüística en los que se valoraba la vertiente comunicativo-discursiva del lenguaje, hasta ahora en segundo plano. Hablamos de la pragmática, el análisis del discurso y la lingüística del texto.

La **pragmática** (término acuñado ya por Morris, 1938; 1946 y Carnap, 1942) surge como un intento de estudiar el lenguaje que se utiliza en situaciones concretas, con unas funciones y un contexto determinado. Levinson (1983) tras hacer una exhaustiva revisión de las definiciones de *pragmática* formuladas hasta el momento, concluye que hay que entender la pragmática como una teoría que interpreta el lenguaje teniendo en cuenta el contexto. La pragmática investiga, por consiguiente, el uso de procedimientos cognitivos asociados a un sistema lingüístico o, lo que es lo mismo, el estudio de los enunciados discursivos en diversos contextos. Por lo tanto, podemos afirmar que el *enunciado* es la *unidad básica* de la pragmática, y el *contexto* su *objetivo central*, ya que es la categoría que convierte a una oración en enunciado y ejerce una determinada influencia en el uso de la lengua (Hatim y Mason, 1990). Alcaraz (1990) distingue tres bloques en la configuración del contexto.

Bloque I: *situación*, es la localización espacio-temporal del enunciado.

Bloque II: *co-texto*, o marco textual en el que se enclavan las oraciones del enunciado.

Bloque III: *presuposición pragmática*, que comprende el conocimiento del mundo compartido por los interlocutores.

Según el mismo autor (1990:115 y ss.), las características de este paradigma son:

- (a) Considerar el lenguaje como un *medio de comunicación*.
- (b) Hacer al *discurso* o texto su objeto de investigación.
- (c) Interesarse por las *funciones* del lenguaje.
- (d) Estudiar los *procesos* de la comunicación.
- (e) Analizar el *uso* del lenguaje en *contextos* concretos.
- (f) Utilizar en sus estudios *enunciados* reales.
- (g) Ser *interdisciplinar*.

- (h) Buscar la utilidad y aplicabilidad de estas teorías en el mejor conocimiento de la *competencia comunicativa*.

Así pues, el **discurso** es el lenguaje usado en la comunicación para producir un efecto en el destinatario. El objetivo del discurso es formular teorías que describan cómo se lleva a cabo la comprensión y producción del lenguaje y cómo los interlocutores transmiten información no contenida en los significados de las oraciones empleadas mediante el uso de los enunciados discursivos (i.e.: implicaturas, Grice 1975).

ASPECTOS PRAGMÁTICOS, PSICOLINGÜÍSTICOS Y SOCIOLINGÜÍSTICOS EN LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Como hemos visto, la meta última del paradigma de la pragmática es investigar la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980; Canale, 1983) para tratar las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales. La competencia comunicativa, también llamada «discursiva» (Sperber & Wilson, 1982), se ocupa de descifrar cómo se lleva a cabo la interlocución, cómo los interlocutores comprenden y emiten los enunciados. Todo sistema conceptual está estrechamente ligado a una cultura y las intenciones comunicativas de los hablantes dependerán del *contexto cultural compartido*, de lo que se denomina «comunidad epistemológica» (Alcaraz, 1990), (esto es) comunidades de conocimientos y saberes compartidos. En ellas existen roles o funciones que desempeñamos en la vida, (es decir) códigos arquetípicos que son necesarios para *el intercambio de conocimientos* sobre la realidad.

El conocimiento del mundo que comparten el emisor y el receptor del mensaje es una de las bases de la producción y recepción del discurso. El emisor da por supuesto que el receptor posee una cierta información previa de la situación descrita, la cual se organiza mentalmente por medio de *esquemas* que corresponden a unidades de situaciones típicas, y que se activan para entender el discurso. Nosotros utilizamos la palabra *esquema* como un *término paraguas*, sin entrar en las pequeñas diferencias terminológicas del tema (Minsky, 1975; Schank y Abelson, 1977; Garrod y Sanford, 1981). De esta forma, nos decantamos por la definición de Brown y Yule (1983:247) que consideran los esquemas como el conocimiento del mundo organizado que nos lleva a suponer o predecir aspectos en nuestra interpretación del discurso. Así pues, cuando un emisor y un receptor poseen un conocimiento esquemático común, el emisor sólo necesitará mencionar los aspectos que no están contenidos en él, ya que los demás rasgos se dan por supuestos. Para activar un esquema basta una palabra clave, una determinada frase del texto o, simplemente, algún aspecto situacional.

Desde un punto de vista cognoscitivo, los esquemas representados en la memoria se distribuyen en *redes semánticas* complejas que se pueden utilizar independientemente o en relación con otros esquemas. Beltrán (1993:24) apunta que estos esquemas son componentes conceptuales centrales enlazados entre sí mediante diversas relaciones como rasgos, propiedades, funciones o tipos. En la memoria, al-

macenamos, aunque no de la misma forma, tanto el conocimiento declarativo (factual o conceptual, conocimiento «qué») como el conocimiento procedimental (instrumental, conocimiento «cómo»). Para adquirir una competencia comunicativa será necesario combinar los dos tipos de conocimientos de tal manera que la memoria de trabajo sea liberada de conceptos mediante la progresiva automatización de procedimientos o estrategias.

Según indica Hatch (1992:136) un puente sociolingüístico entre lengua, cultura y comunidad de hablantes, entre los actos de habla (nivel pragmático) y otros niveles más complejos dentro de la estructura de la comunicación como son los esquemas (o guiones) (nivel psicolingüístico) se realiza a través del *análisis de los acontecimientos de habla* (Gumperz, 1972; Hatch y Long, 1980; Brown y Yule, 1983; Hatch, 1992). Hatch y Long (1980:4) citando a Gumperz (1972) explican mediante una ejemplificación los términos de acto de habla, acontecimiento de habla y situación de habla: «imagina una fiesta (situación de habla), una conversación en la fiesta (acontecimiento de habla) y un acto directivo en la conversación (acto de habla)». Nuestro interés por situaciones dialógicas que nacen de la comunicación interpersonal, nos llevará al estudio de un tipo de acontecimiento de habla (o género) como es *la conversación*.

DIFERENTES CONOCIMIENTOS ESTRATÉGICOS DENTRO DE UNA METODOLOGÍA INTERACTIVA

Sin embargo, nuestro objetivo como profesores de lengua extranjera no es la profundización en la conversación como género de la oralidad, entendida como una interacción espontánea entre hablantes, sino en los aspectos conversacionales contenidos en *la interacción estratégica*, considerada como una metodología interactiva de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras que Robert J. Di Pietro (1987) llevó a la práctica en la Universidad de Delaware. Esta metodología permite a los estudiantes, a través del conocimiento de los mecanismos y estrategias propios del género (entre otras estrategias discursivas que veremos más adelante), la realización de unas conversaciones que parten de un discurso real generado por los propios estudiantes, así como la comprensión y producción de mensajes de forma más efectiva en la lengua extranjera.

Conviene enfatizar, también, que los aprendices de lenguas extranjeras ya poseen *competencia comunicativa* en su lengua materna. Por lo que se deduce que al menos estos hablantes tienen un conocimiento intuitivo de cómo usar una lengua desde el punto de vista funcional y estratégico y en contextos socialmente apropiados. Los aprendices saben *qué* quieren decir en la lengua extranjera, pero no *cómo* decirlo. Este *cómo* es una cuestión de aprender la estructura sistémica de la lengua, adquirir riqueza léxica, de llegar a ser consciente del uso de la lengua extranjera en situaciones pragmáticamente aceptables mediante el aprendizaje de habilidades lingüísticas, metalingüísticas, cognitivas y metacognitivas.

La interacción estratégica de Di Pietro supone, como hemos sugerido, una metodología que se sustenta en principios psicopragmáticos y sociolingüísticos del aprendizaje, que considera al lenguaje como un factor de negociación de significa-

dos entre los interlocutores, como un proceso de toma de decisiones y como una forma de transmitir conocimientos teniendo en cuenta las intenciones de los hablantes a través de los actos comunicativos. Al ser un método que incide en *la competencia oral tanto productiva como receptiva*, todos los parámetros de la oralidad, y dentro de ésta, del género de la conversación con los diferentes registros, las estrategias de comunicación, los turnos, la situación extralingüística, etc., son elementos clave a tener en cuenta para desarrollar una capacidad de autodirección en los estudiantes mediante el conocimiento explícito y la práctica extensiva de estas cuestiones comunicativas y metalingüísticas básicas en el aprendizaje de una lengua.

También destacaremos la importancia del dominio de *la competencia estratégica* que, según Viljo Kohonen (1992), se refiere a la capacidad del aprendiz para procesar datos lingüísticos en un tiempo y situación concreta y bajo las restricciones impuestas por la memoria de corto alcance. Una manera crucial de integrar dentro de un marco general, mediante esquemas cognitivos, la nueva información que recibimos es *la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje* –anticipación, compensación, generalización, inferencia, etc.– lo que permite no sólo aumentar la capacidad estratégica de recuperar con rapidez los datos almacenados en la memoria de largo alcance y mejorar así nuestro aprendizaje lingüístico, sino también, después de una transformación reflexiva y activa (Kolb, 1984; Villanueva y Serra, 1990) sobre dicho conocimiento procedimental, ir progresivamente ganando parcelas de autocontrol del proceso de aprendizaje (conocimiento metacognitivo) (Vygotski, 1934). Esta capacidad de autorregulación nos posibilita no sólo optimizar nuestro aprendizaje de una lengua extranjera, sino también nos dota de los mecanismos para poder *aprender a aprender*, (es decir) para planificar, monitorizar y evaluar el proceso de aprendizaje mediante diferentes *estrategias metacognitivas*. La autonomía del aprendizaje se convierte, así, en una meta alcanzable.

Hablamos, como se puede ver, de un aprendizaje heurístico y vivencial que permite la utilización de estrategias *discursivas* (conversacionales, interactivas, comunicativas) y *de aprendizaje* (cognitivas y metacognitivas) dentro del *contexto* (marco coordinador de las dimensiones lingüísticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas de la comunicación) que crea *el escenario*. Según Di Pietro éste es el marco idóneo para la activación de los esquemas cognitivos dentro del ámbito de la experiencia de los alumnos incidiendo no solamente en los parámetros del significado discursivo verbal: las connotaciones, los registros de formalidad, las implicaturas, etc., sino también en aspectos del significado discursivo no verbal: la mímica, la kinésica, la proxémica, la paralingüística.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN EN EL DESARROLLO DEL MÉTODO INTERACTIVO

Llegados a esta cuestión, podemos preguntarnos ¿hasta qué punto es estratégico el uso del lenguaje, particularmente la comunicación? La comunicación no es el único dominio del lenguaje en uso que invita a emplear conductas estratégicas. Aprender una lengua extranjera, comprender la lengua hablada más allá del nivel lingüístico adquirido, conseguir objetivos pragmáticos con una lengua extranjera

de manera apropiada, pueden ser considerados estratégicos en tanto que el hablante/aprendiz tiene que elegir entre varias alternativas para conseguir un objetivo comunicativo. Parece lógico que si la interacción estratégica es una metodología comunicativa que pretende hacer alcanzable la autonomía del aprendizaje dentro del aula, sea necesario no sólo incidir en el aprendizaje del conocimiento estratégico cognitivo y metacognitivo, sino también en la identificación de *las estrategias de comunicación* (denominadas asimismo discursivas o de uso de la lengua) empleadas por los estudiantes, para que mediante su explicitación, su reflexión y su activación en contextos diversificados, se tienda a su uso automatizado y a su internalización.

Desde la introducción del término estrategias de comunicación (Selinker, 1972) hasta la actualidad, dicho concepto ha suscitado un fuerte debate no exento de discrepancias. En primer lugar, no hay acuerdo en si diferenciarlas (Selinker, 1972; Tarone, 1977, 1980, 1981; Brown, 1987) o no (Stern, 1983; Corder, 1983) de las estrategias de aprendizaje. Personalmente somos de la opinión, al igual que Brown (1987:91), que las estrategias de comunicación persiguen, en esencia, un objetivo pragmático, siendo usadas con fines comunicativos, por lo que se relacionan más con el «output» o expresión del significado, mientras que las estrategias de aprendizaje están más en conexión con el «input» o procesamiento de la información. No obstante, para evitar dogmatismos, tenemos muy en cuenta el análisis ecléctico de Ellis (1994: 403) que alude a la clasificación realizada por Corder y Faerch y Kasper. A partir de este análisis creemos que una mayoría de estrategias de comunicación, en concreto las de logro, implican asimismo procesamiento de información y, por consiguiente, los aspectos cognitivos están imbricados con los pragmáticos siendo difícilmente deslindables. De esto se deduce, como conclusión final, que debemos potenciar en nuestra metodología la utilización y el aprendizaje de las estrategias de logro, ya que suponen *per se* un reto mayor para el estudiante al tener que asociar los planos comunicativos con los cognitivos.

En segundo lugar, tampoco se ha llegado a una definición mayoritaria del término estrategias comunicativas. Nosotros, uniendo las definiciones de Tarone (1980) y Faerch y Kasper (1983), entendemos por estrategias de comunicación los planes potencialmente conscientes que llevan a cabo los interlocutores con dos posibles objetivos: bien un entendimiento mutuo cuando no se comparten los mismos conocimientos y se pretende llegar a *un consenso* comunicativo, bien cuando *a nivel individual* tenemos dificultades para expresar aquello que deseamos comunicar. Faerch y Kasper argumentan que los hablantes que se enfrentan a un problema de comunicación pueden elegir dos enfoques diferentes: solventar el problema esquivándolo y así soslayar el obstáculo (*conducta de evitación*), o enfrentarse al problema desarrollando un plan alternativo y así lograr una solución (*conducta de logro*). Estas conductas darán lugar a las *estrategias de reducción* y a las *estrategias de logro*, respectivamente. Tendremos que averiguar cuál es la conducta subyacente del aprendiz que puede ser más propenso a evitar o a lograr superar una dificultad.

Un último punto de disenso versa sobre la taxonomía a aplicar, siendo este aspecto consecuencia de los anteriormente comentados. Por esta razón, *nuestra tipología*, aunque se basa en la de Tarone, incorpora algunas de las aportaciones posteriores de Faerch y Kasper:

1. Estrategias de evitación:
 - 1.1. Evitación del tema
 - 1.2. Abandono del mensaje
2. Estrategias de logro:
 - 2.1. Paráfrasis:
 - a) Aproximación
 - b) Acuñación de palabra
 - c) Circunloquio
 - 2.2. Transferencia consciente:
 - a) Traducción literal
 - b) Cambio de lengua
 - 2.3. Petición de ayuda.
 - 2.4. Mímica

LA INTERACCIÓN ESTRATÉGICA Y SU ARTICULACIÓN CURRICULAR

Ya hemos dicho antes que la interacción estratégica es un método de enseñanza/aprendizaje diseñado por Robert Di Pietro basado en la creación de escenarios dentro del contexto del aula. *El escenario* es una interacción estratégica de roles orquestada para que los interlocutores lleven a cabo unas acciones comunicativas personales *no* compartidas (hidden agendas) dentro de un contexto *sí* compartido.

- el contexto compartido da a los aprendices *una razón* para interactuar,
- los roles les dan las *características generales de su actuación*, para poder ser identificados por los demás. Aquí podemos hablar de una personificación dramática,
- las acciones comunicativas personales no compartidas *producen tensión dramática* al cambiar el rumbo de la situación creada, tener que improvisar diálogo, etc. En estos casos el alumno, armado desde el punto de vista estratégico, podrá acudir al grupo como «comunidad de apoyo» (Curran, 1972), podrá utilizar estrategias de comunicación para seguir comunicándose o finalmente acudir al profesor.

Dentro del *curriculum por tareas*, el método de interacción estratégica de Robert Di Pietro (1987) desarrolla las posibilidades de relación de contextos reales en el aula. Siendo un enfoque interactivo, la competencia comunicativa se desarrolla (Zanón 1990):

1. como reguladora de un *intercambio de información* con una orientación léxico-gramatical,
2. como reguladora de *una transacción* entre los interlocutores, recayendo el énfasis en la negociación de significados e intenciones (transacción es lo que solemos entender por interacción),
3. como reguladora de *interacción*, entendida en este caso como el uso del lenguaje como manifestación de un rol o identidad personal.

El escenario así concebido se imbrica perfectamente con el campo de representación del conocimiento que, a su vez, tiene una aplicación práctica desde el punto de vista curricular en el enfoque por tareas. Los escenarios deben entenderse como *tareas finales* que se centran en la generación de un discurso significativo para los alumnos y que, bien encauzados dentro de un contexto interactivo en la clase, tienen la potencialidad de proporcionar a los estudiantes herramientas de autocorrección, control de lo aprendido y autoformación lingüística, esto es, adentrarles en el largo camino de la autonomía del aprendizaje como meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCARAZ, E.: *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil, 1990.
- AUSTIN, J.L.: *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962 (reimpresión de 1989 de la segunda edición de 1976).
- AUSTIN, J.L.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.
- BEAUGRANDE, R. DE: *Text, Discourse and Process*. London: Longman, 1980.
- BELTRAN, J.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1993.
- BIALYSTOK, E.: *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- BROWN, G.; YULE, G.: *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.
- CANALE, M.; SWAIN, M.: «Theoretical basis of communication approaches to second language teaching and testing», en *Applied Linguistics* 1: 1-47, 1980.
- CANALE, M.: «From communicative competence to communicative language pedagogy», en RICHARD, J.C.; SCHMIDT, R. (editores): *Language and Communication*. London: Longman, 1983.
- COLE, P.; MORGAN, J.L. (editores): *Syntax and Semantics: Speech Acts*. New York: Academic Press, 1975.
- CORDER, S.P.: «Strategies of communication», en FAERCH, C.; KASPER, G. (editores): *Strategies in Interlanguage Communication*. London y New York: Longman, 1983.
- COULTHARD, M.: *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman, 1977.
- CURRAN, C.A.: *Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton, 1972.
- DI PIETRO, R.J.: *Strategic Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 (reimpresión de 1990).
- ELLIS, R.: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ENGELKAMP, J.: *Psicolingüística*. Madrid: Gredos, 1979 (reimpresión de 1981).
- FAERCH, C.; KASPER, G. (editores): *Strategies in Interlanguage Communication*. London y New York: Longman, 1983.
- GRICE, H.P.: «Logic and conversation», en COLE, P. & MORGAN, J.L. (editores): *Syntax and Semantics: Speech Acts*, pp. 41-58. New York: Academic Press, 1975.
- GUMPERZ, J.J.; HYMES, D.H. (editores): *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASSAN, R.: *Cohesion in English*. London and New York: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M.A.K.: *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold, 1973.
- HATCH, E.; LONG, M.H.: «Discourse Analysis, What's That?», en LARSEN-FREEMAN, D. (editora): *Discourse Analysis in Second Language Research*, pp. 1-40. Rowley, Mass.: Newbury House, 1980.
- HATCH, E.: *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

- HATIM, B.; MASON, I.: *Discourse and the translator*. Londres: Longman, 1990.
- HYMES, D.: «Models of the interaction of language and social life», en GUMPERZ, J.J.; HYMES, D.H. (editores): *Directions in Sociolinguistics*, pp. 35-71. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- JAKOBSON, R.: «El lenguaje común de antropólogos y lingüistas» (Discurso de clausura del Congreso de Antropólogos y Lingüistas celebrada en la Universidad de Indiana en 1952), capítulo I, en *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral, 1975.
- JAKOBSON, R.: «La lingüística y la teoría de la comunicación» (1961), capítulo V, en *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral, 1975.
- KATZ, J.J.: *Propositional Structure and Illocutionary Force*. New York: Crowell, 1977.
- KOHONEN, V.: «Towards experiential learning in elementary foreign language education», en DUDA, R; RILEY, P (editores): *Learning styles. Proceedings of the First European Seminar*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990.
- KOHONEN, V.: «Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education». en NUNAN, D. (editor.): *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- KOLB, D.: *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- LEECH, G.N.: *The Principles of Pragmatics*. London: Longman, 1983.
- LEVINSON, S.C.: *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LYONS, J.: *Semantics*, Vol. 1 & 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- MINSKY, M.: «A framework for representing knowledge», en WINSTON, P.H. (editor): *The Psychology of Computer Vision*. New York: McGraw-Hill, 1975.
- SANFORD, A.J.; GARROD, S.C.: *Understanding Written Discourse: Explorations in Comprehension Beyond the Sentence*. Chichester: John Wiley, 1981.
- SCHANK, R.C.; ABELSON, R.P.: *Guiones, Planes, Metas y Entendimiento*. Barcelona: Paidós, 1987. (Edición original de 1977).
- SEARLE, J.R.; KIEFER, F.; BIERWICH, M. (editores): «Introducción» de *Speech Act Theory and Pragmatics*. Londres: Reidel. Synthese Language Library, Vol. 10.
- SEARLE, J.R.: *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969 (reimpresión de 1970).
- SEARLE, J.R.: «The background of meaning», en SEARLE, J.R.; KIEFER, F.; BIERWICH, M. (editores): *Speech Act Theory and Pragmatics*, pp. 221-232. Londres: Reidel. Synthese Language Library, Vol. 10.
- SELINKER, L.: «Interlanguage», en *IRAL* X, 3: 209-31, 1972.
- SPERBER, D.; WILSON, D.: *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- STERN, H.H.: *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- TARONE, E.: «Conscious communication strategies in interlanguage», en BROWN, H.D.; YORIO, C.A; CRYMES, R.C. (editores): *On TESOL '77*. Washington, D.C.: 1977.
- TARONE, E.: «Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage», en *Language Learning* 35: 373-403, 1980.

- TARONE, E.: «Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy», en *TESOL Quarterly* 15: 285-95, 1981.
- VAN DIJK, T.A.: *Some Aspects of Text Grammars*. The Hague: Mouton, 1972.
- VYGOTSKI, L.S.: *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1987. (Original en ruso en 1934).
- VILLANUEVA, M.L; SERRA, R.: *Propuesta para un plan de formación del profesorado de lenguas de la Comunidad Valenciana*. Valencia: NAU Llibres, 1990.
- WIDDOWSON, H.G.: *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- WIDDOWSON, H.G.: *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- ZANON, J.: «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», en *Cable* 5, 1990.

El modelo didáctico de Di Pietro en acción en el contexto plurilingüe de la Comunidad Valenciana. Una experiencia práctica de aprendizaje de inglés a través de escenarios

Ramón Escoda Ruiz - Miguel F. Ruiz Garrido

I.B. Figueras Pacheco, Alicante - Oficina C.E.C., Vinaroz

«A spoken message at the time it is needed, no matter
how imperfect, is worth many unspoken messages no
matter how perfect»

Rubin y Thompson (1982)

1. MARCO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia que a continuación vamos a describir se realizó con estudiantes de primer curso de prácticas de inglés de la carrera de Filología inglesa de la Universidad Jaume I de Castellón durante el segundo semestre del curso académico 92-93. El carácter eminentemente «práctico» del programa de la asignatura demandaba un uso extensivo de la lengua en situaciones comunicativas a través de la integración de las cuatro destrezas. Al mismo tiempo, los estudiantes, después del vaciado del diagnóstico de necesidades pasado al inicio del curso, corroboraban su necesidad de práctica

en los aspectos orales del inglés, sobre todo, en la producción oral (expresarse con fluidez y corrección en lengua inglesa). Los estudiantes eran conscientes de que la preparación teórica, en lo que respecta al sistema lingüístico de la lengua inglesa (fonología, sintaxis, lexicología, pragmática, etc.), se cubría sobradamente durante la carrera. Sin embargo, «se daba por supuesta» su capacidad de comunicarse oralmente en la lengua extranjera, lo cual ellos consideraban como «una lacra», y se quejaban de la «escasez» de oportunidades para emplear comunicativamente la lengua en contextos de la vida real. De su reflexión se desprendía, explícita o tácitamente, que la parte gramatical de la lengua se debía subordinar a la parte instrumental.

Al conocer las necesidades expresadas por los estudiantes, y dado que estadísticamente una inmensa mayoría de licenciados en filología inglesa terminan siendo profesores de lenguas extranjeras, el profesor creyó oportuno poner en práctica un aprendizaje vivencial en el aquí y ahora del aula (Kolb, 1984; Krashen y Terrell, 1983; Legutke y Thomas, 1991; Kohonen, 1990, 1992). De esta forma, el docente *hace vivir* a sus estudiantes, sin «revelar» hasta el final las metas exactas hacia donde se encaminaban, una *auténtica experiencia* de aprendizaje inductivo, a través de un proceso heurístico (por descubrimiento) que implica aprender a través de la acción y la reflexión. Así, los estudiantes construyen sus hipótesis que, una vez cotejadas con sus expectativas y experiencias, pueden ser descartadas o incorporadas posteriormente como futuros profesionales de la docencia.

Por todo esto, se pensó que *la interacción estratégica* era la metodología ideal para cubrir sus exigencias en la producción de lengua hablada, su necesidad de explorar la vertiente instrumental del inglés dentro del aula. Al mismo tiempo, el profesor estaba convencido de que esa vertiente instrumental sólo cobraba sentido pleno dentro de una pedagogía de la enseñanza de lenguas que permitiera a sus estudiantes *vivir* un proceso de autonomización donde, cuanto mayor era la responsabilización de su proceso de aprendizaje (toma de conciencia y estudio de habilidades lingüísticas, metalingüísticas, cognitivas y metacognitivas), tanto menor era la dependencia respecto de los «mandatos» del profesor. Este proceso conllevaba co-responsabilizarse con él respecto de un conjunto de decisiones (criterios de evaluación, autoevaluación y co-evaluación, análisis crítico y reflexivo sobre sus actuaciones lingüísticas, empleo de recursos didácticos, etc.) que siempre, dentro de *una cultura de enseñanza*, habían sido asumidos por entero y en exclusividad por el profesor. No siempre fue fácil vencer los estereotipos y los prejuicios fuertemente arraigados por la cultura de enseñanza recibidos, cuando lo que en realidad estábamos haciendo era experimentar una *cultura de aprendizaje*, esto es, *formar procesualmente* a aprendices de lenguas con capacidad para regular, dirigir y evaluar su propio aprendizaje libres del control del profesor, labor que hoy día continuamos realizando...

El método de Di Pietro se implementa en el aula respondiendo a la división original que él mismo establece en tres fases, añadiendo, sin embargo, una fase inicial de información:

- fase inicial de información (definición de objetivos, explicación del método, diario individual, informe final y fichas de seguimiento)
- fase de ensayo (rehearsal) (solución de problemas, explicación y uso de estrategia),

- fluidez y corrección (el rol de la gramática, dinámica general)
- **fase de realización (performance)** (grabación para autocorrección, criterios de evaluación de escenarios, representaciones)
- **fase de valoración (debriefing)** (reflexión sobre la dinámica de la representación, corrección de errores, evaluación del proceso, etc.).

2. FASE INICIAL DE INFORMACIÓN

En las primeras sesiones se hizo hincapié en los diferentes conceptos del aprendizaje que se iban a desarrollar en el nuevo paradigma pedagógico para realizar las distintas tareas con un resultado positivo. Así, el profesor, con el grupo-clase, inicia una explicación seguida de un debate por grupos, donde se irán revisando y negociando todos aquellos detalles que tienen que ver con la aplicación de un proceso de *aprendizaje vivencial* que posibilita el *despliegue de habilidades de autodirección*:

- la co-responsabilización profesor/estudiantes del proceso de enseñanza/aprendizaje
- la experimentación en el aquí y ahora del aula
- la importancia de los grupos cooperativos y del grupo-clase
- el sentido de la crítica constructiva
- la capacidad de aprender léxico contextualizadamente
- las habilidades tanto cooperativas como instrumentales
- la maduración personal
- el individuo y su implicación en todo lo que le rodea (perspectiva ecológica)
- la movilización de ideas basándose en el conocimiento previo de los aprendices
- etc.

Antes de iniciar la experiencia, fue necesario explicar diversas nociones sobre la interacción estratégica que respaldan la creación de escenarios. Procedimos posteriormente a la discusión por grupos de la validez de los escenarios. De esta puesta en común los alumnos extraen las conclusiones siguientes:

- En una metodología tradicional, la intención es la de reproducir fragmentos, unidades o nociones-funciones descontextualizados de una lengua aceptando las ideas e información de un modo pasivo.
- En contraposición, ellos, en su mayoría, deseaban verse inmersos en un proceso de aprendizaje de la lengua en situaciones reales.
- El profesor, por su parte, también comenta su punto de vista aduciendo que el aprendizaje a través de escenarios supone la intención de comprender por uno mismo, de iniciarse en la *autodirección* del aprendizaje. Esto implica, además, una interacción vigorosa y crítica con el contexto. Desde una *pedagogía activa* que fomenta la necesidad de búsqueda y la capacidad autónoma, se trata de que sean las necesidades de comunicarse del estudiante las que justifiquen la utilización de los contenidos-conceptos. El estudiante no aprende sólo una serie de reglas aisladas, sino que se le da la oportunidad de utilizar la lengua ex-

tranjera con fines comunicativos, por lo que al tiempo que puede aprender lo básicamente formal de una lengua, puede adquirir también una competencia comunicativa global. Al subordinar el estudio de la gramática a la praxis comunicativa, adoptamos una secuencia de aprendizaje que huye de la linealidad atomista (presentación-práctica-automatización-revisión conceptual), y que apuesta por una concepción socio-constructivista de *re-utilización cíclica* de los contenidos de aprendizaje en contextos diversificados.

Seguidamente, el profesor pide a los grupos que ya habían funcionado en dinámicas comunicativas anteriores que confeccionaran el esqueleto del escenario, esto es, el contexto compartido por cada grupo. Posteriormente, el profesor entrega las acciones comunicativas no compartidas divididas en dos papeles (A y B) y los materiales gramaticales de apoyo que se quieren incorporar en el escenario.

A continuación, para favorecer una reflexión metalingüística y metacognitiva, el profesor propone la realización de *un informe final* individual con todos los resultados a los que cada grupo haya llegado, y que aportase los siguientes puntos:

- opiniones personales del proceso de enseñanza/aprendizaje (*factores metacognitivos y didácticos*);
- reflexiones sobre el funcionamiento de una segunda lengua y la incorporación de la gramática dentro del método (*factores lingüísticos y metalingüísticos*);
- consideración de actitudes y sentimientos del individuo dentro del grupo y de la comunidad de aprendizaje (*factores afectivos y sociales*);
- observación y estudio de estrategias de comunicación y de los distintos registros (*factores psicopragmáticos y socio-lingüísticos*)

Por último, con el fin de evaluar procesualmente el trabajo a lo largo del semestre, se acuerda la entrega al profesor de una serie de *fichas de seguimiento*, y la confección día a día de *un diario individual introspectivo*, descriptivo y valorativo, que permita a los alumnos reconstruir y analizar retrospectivamente la experiencia en el informe final. Las fichas de seguimiento incluyen una valoración quincenal de todas las actividades llevadas a cabo durante este periodo (se valora el desarrollo del proceso de aprendizaje, no sólo en términos lingüísticos, sino también a nivel de dificultades de organización, de cooperación entre los grupos, etc.). El informe final antes descrito se entregó al término del semestre, pero durante las sesiones quincenales de seguimiento se aclaraban, adoptando un enfoque analítico y reflexivo mediante ejemplificaciones y discusiones de grupo, las múltiples dudas (lógicas en cualquier nueva empresa de aprendizaje) que surgían alrededor de los diversos puntos citados.

3. FASE DE ENSAYO

(a) Despliegue estratégico: la fluidez y la corrección

Supone la preparación de las estrategias y planes de acción a poner en práctica en la fase de realización. Esto incide en el trabajo en equipo, en la potenciación de la

creatividad, y en la mejor adecuación del escenario al grupo y a sus individuos. En esta fase se hace imprescindible *la explicación* por parte del profesor y *la reflexión* por parte de los aprendices sobre la generación de discurso significativo, sobre la *toma de conciencia* y *la aplicación*, en otros contextos de uso lingüístico, de estrategias que faciliten la comunicación. Así pues, en primer lugar, el profesor expone que cuando tratamos de comunicarnos, no siempre compartimos los mismos conocimientos con los otros interlocutores, ni tampoco siempre tenemos las expresiones o palabras necesarias para comunicar la idea pretendida. Cuando esto ocurre, tanto en la primera lengua como en la lengua extranjera, hacemos uso de una serie de tácticas que nos llevan a continuar con esa interacción, bien sea mediante el cambio de tema, bien mediante aclaraciones de conceptos, etc. Para completar esta explicación se les mostró algún ejemplo que clarificase el uso de las estrategias de comunicación:

Una persona que tratando de describir una foto de una madre y su hijo llevando un globo, al desconocer la palabra ‘globo’ en inglés (“balloon”) lo llama ‘airball’ (‘balón de aire’), por lo que está utilizando una estrategia de logro, un tanteo *creativo* dentro de la lengua extranjera mediante una *acuñación de palabra*.

A continuación se les muestra la tipología en una transparencia, se les define y explica cada estrategia, y se les da fotocopias a cada grupo. El profesor concluyó estas directrices previas comunicando a los estudiantes que en la puesta en práctica de los escenarios, para solventar los problemas de comunicación que surgiesen, podían servirse de *todas las estrategias* contenidas en la taxonomía en la que nos basamos,²³ como son las de pedir ayuda a los compañeros, comunicarse mediante gestos, etc. Si todo esto no fuese suficiente para solventar el obstáculo que impida la comunicación, podría remitirse esta petición de ayuda al profesor. Tras estas argumentaciones, se les presentó a los alumnos dos escenarios que debían llevar a la práctica y experimentar lo que anteriormente se les había explicado. De esta forma pretendemos aclarar, en esta fase de ensayo, las dudas o problemas que puedan surgir, antes de iniciar la fase de realización, donde ya es, a nuestro juicio, imprescindible que los estudiantes se encuentren armados con variadas ocasiones de práctica de ese conocimiento estratégico.

Los escenarios repartidos a los estudiantes son creación de Di Pietro (1987:54-55). Nos basaremos en el primero, «¿Cena para dos?», que consta de tres episodios y tres papeles. A una chica le surge una cena de negocios importante por lo que anula el compromiso con su novio. A éste le llama su hermana para ir a cenar juntos. En el restaurante se encuentran la chica y su cliente-acompañante masculino, y el novio con su hermana-acompañante femenina. En este escenario se utilizan materiales reales entre los cuales está un menú extraído de un libro americano. En un momento dado, un estudiante desconoce el significado de «clam chowder» –tipo de sopa de almejas con patatas, prototípica de la cultura americana–, por lo que inicialmente emplea una estrategia de logro al preguntar a su interlocutor primero, a su grupo después y por último al profesor el significado de dicha expresión. Coherentes con la potenciación de las estrategias de logro en la metodología, el profesor piensa que en esta fase es conveniente hacer que los estudiantes asuman riesgos comunicativos sin importarle la inversión del tiempo necesario para incitar al razonamiento cognitivo y al análisis estratégico por parte del alumno:

S1 (**waiter**): Here is the menu, but I recommend our dish of the day, clam chowder. (Se va)

S2 (**client**): I don't know what to ask, what did he say? Something..... about /clam chower/.

What means /clam chower/? (petición de ayuda)

Teacher: Clam chowder (enfaticando la pronunciación de la 'd') uhm.....you know what a clam is?

S2. Yes, clam-chowder (se autocorrigie la pronunciación). Uhm... No, I don't.

Teacher: Do you know what shellfish is?

S2: a kind of fish?

Teacher: yes, fish with «shells» such as crab, mussels, similar to oysters...

S2: ah, oysters, yes!

Teacher: it's a soup made with clams and potatoes.

S2: O.K I think I will take the soup with clams and potatoes, please.

Sin embargo, esta misma situación en la fase de realización la cambiaríamos poniendo el acento en conductas de evitación que no rompan la fluidez comunicativa:

Waiter: Here is the menu, but I recommend our dish of the day, clam chowder. (Se va)

Client: I don't know what to ask, what did he say? Something.....about /clam chower/.

What means /clam chower/? (petición de ayuda)

(evitación del tema) O.K, doesn't matter. I will take an omelette, at least I know what I eat.

Después se procede a una discusión promovida por algunos grupos donde se cuestiona el hecho de que si bien la fluidez es esencial en el aprendizaje de idiomas, como futuros filólogos, los alumnos están también muy preocupados por la corrección del mensaje, ya que no desean fosilizar errores innecesarios. El profesor propone una corrección de los errores a través de la grabación audio de los escenarios, primero a través de una discusión y reflexión en grupo de dichos errores (autocorrección), y después mediante una exposición lingüística y metalingüística razonada del error a nivel de grupo-clase buscando las causas (etiología del error).

(b) Dinámica general de los escenarios

Seguidamente se empieza a trabajar sobre los escenarios desde el contexto compartido, los diferentes roles y los episodios dentro de cada rol. La mecánica de esta metodología es compleja. Además, conviene tener en cuenta la lúcida distinción de Breen (1987) entre la *tarea como plan de trabajo* y la *tarea como proceso*. El plan de

trabajo de una tarea tendrá en cuenta objetivos, contenidos y procedimientos dentro de una situación de aprendizaje. Cuando el estudiante comienza a practicar este plan actúa directamente sobre el mismo, se pregunta cuál es la necesidad de esta tarea, en qué está trabajando exactamente, como llegar a conseguir el objetivo, y, por último, sitúa su trabajo en un contexto concreto, por lo que la tarea como plan es susceptible de sufrir muchas modificaciones en *su proceso de construcción* al ser re-interpretada por los aprendices.

Durante la creación de los escenarios se presentan varios problemas que surgen de la necesidad de redefinir las tareas y de intentar adecuarlas a las idiosincrasias de aprendizaje del grupo. La confección del esqueleto de la representación resultó complicada ya que algunos grupos se extendían demasiado en la información, mermando así los apartados de espontaneidad y creatividad. También representó un problema el aumento considerable de dedicación que necesitaba el método (la respuesta a las fichas de seguimiento, la elaboración de un diario de clase, del informe final, de las grabaciones, de la preparación y búsqueda de material en casa, diversas reuniones de seguimiento, etc.) y la inseguridad ante la novedad de la metodología. Todo esto fue un «desorden» necesario hasta llegar a admitir la coherencia y la conexión de las partes del proceso, hasta reconocer y valorar ese *proceso* como forma de aprendizaje. Nos hallamos, por consiguiente, dentro de una metodología eminentemente procesual que tiene el mérito de no centrarse únicamente en los «resultados» o «productos», y que potencia la búsqueda, los tanteos didácticos, la construcción y verificación de hipótesis, elementos éstos del proceso que nos permiten, sin duda, optimizar y tener más éxito en los resultados de aprendizaje pretendidos.

Una vez superado este punto, los estudiantes adquirieron confianza a la hora de explicar sus propósitos. Poco a poco se fue viendo aumentada la flexibilidad a la hora de aplicar y adaptar las ideas e información de un modo efectivo.

4. FASE DE REALIZACIÓN

Antes de empezar con esta fase de realización se inicia un debate, fomentado por el profesor, a nivel de grupo-clase y después por grupos, sobre los criterios de evaluación de los escenarios. La evaluación de los escenarios se puntúa según los siguientes criterios de evaluación consensuados por toda la clase:

Criterios de evaluación de escenarios

CORRECCIÓN	20%
PROYECCIÓN DEL MENSAJE Y FLUIDEZ	20%
COORDINACIÓN Y NATURALIDAD	20%
IMPROVISACIÓN Y ESPONTANEIDAD	20%
RECURSOS Y CREATIVIDAD	20%

todos estos puntos son propuestos por el profesor y seleccionados por los estudiantes; la distinción y conexión entre ellos es clarificada por el profesor que actúa como guía y facilitador del proceso de evaluación. Posteriormente, se decide que un componente de cada grupo actúe como jurado y co-evalúe junto con el profesor las distintas tareas orales finales.

A continuación procedemos a discutir los recursos didácticos (diccionarios, gramáticas, cassettes, etc.) dentro de los escenarios. Puesto que los estudiantes se responsabilizan de los mismos, hemos observado cómo dicha elección personal es de gran importancia a la hora de integrar información en las tareas. Esta elección ayuda a la motivación de los estudiantes, ya que así se crea un modelo de trabajo reconocible y a la vez satisfactorio. Cada grupo se preocupa de confeccionar materiales propios con fines didácticos para el resto de la clase. La oferta es variada: desde cuestionarios referentes a la representación, a vocabulario básico relacionado con el tema, pasando por murales haciendo alusión al tema de la representación, etc.

Los distintos grupos, al llevar a la práctica los escenarios, comprueban cómo la comprensión no implica sólo aquellos temas relacionados directamente con el escenario, sino también con la *capacidad de transferir o generalizar* esta relación a otras nuevas situaciones que el propio escenario genera. En general, los estudiantes demuestran su comprensión y confirman que sus conceptos funcionan adecuadamente. Debemos hacer constar que en esta fase de realización ponemos el acento en la fluidez promoviendo estrategias de logro o evitación, pero sin entrar en explicaciones metalingüísticas que pongan en peligro la espontaneidad y el factor de improvisación de los escenarios.

El desarrollo de estrategias de comunicación en las representaciones se ve incrementado. Por ejemplo, un alumno no sabe cómo decir «abrocharse el cinturón de seguridad del coche» y emplea dos estrategias de logro: por un lado, *el circunloquio* «a thing you engage here», y por otro *una transferencia consciente*, pues utiliza mal «engage» por la semejanza fonética existente entre este verbo y el del castellano «engancharse»:

A.- excuse me, I think... I think...

B.- yes?

A.- you must do something now, there is this thing...

B.- I don't understand...er...

A.- You have to put... there is a thing you engage here.

It is safe, yes...

Creemos que así se consigue crear en la clase un clima adecuado para fomentar el aprendizaje y la involucración de los estudiantes, al mismo tiempo que se les deja un amplio margen de maniobrabilidad. Tanto profesor como estudiantes podían interrumpir las representaciones cuando consideraban que se había cometido un error, con la intención de que sea el mismo individuo u otro miembro del grupo el que reconozca o corrija el error. Incluso hubo un grupo que construyó una «caja negra» en la que se grababan los errores, de modo que si alguien quería saber la «verdad» de lo que se había dicho, se podía hacer marcha atrás y escucharlo.

5. FASE DE VALORACIÓN

Finalizada la fase anterior, se procede a la fase de valoración que consta, a su vez, de dos apartados de reflexión: *la corrección de errores y la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje* que claramente potencian capacidades de autonomización. El primero incide en una movilización y enriquecimiento de los modelos o esquemas iniciales acerca del funcionamiento de las lenguas que se convierten en instrumentos del propio aprendizaje. A través de la etiología del error, abordamos *aspectos lingüísticos y metalingüísticos* que favorecen la reflexión y la conceptualización sobre el funcionamiento del inglés y que son inseparables del proceso de adquisición de lenguas.

Así, es necesario plantearse que dentro de una metodología interactiva y procesual no es tan importante la interiorización de la norma como *la auto-observación del uso*. Por este motivo, la observación del uso de la lengua inglesa a través del análisis de las estrategias de comunicación permite elegir a los estudiantes, con libertad y conocimiento, las cuatro posibles combinaciones de iniciación y reparación dentro del desarrollo del discurso oral (hetero-reparación auto-iniciada, auto-reparación auto-iniciada, auto-reparación hetero-iniciada y hetero-reparación hetero-iniciada) que Schegloff, Jefferson y Sacks definieron en 1977 (en Allwright y Bailey, 1991, p.89). Entendemos, por lo tanto, que nuestra metodología posibilita *la corrección con un amplio repertorio* de combinaciones.

Mediante este método, nosotros, como profesores, nos convertimos en garantes de que el tratamiento del error ayude a nuestros estudiantes a avanzar en sus *estadios de interlengua* permitiendo:

- la construcción de hipótesis a través del seguimiento de la redes de conceptualización sobre el funcionamiento de la lengua extranjera potenciando la comparación con la competencia estratégica que posee de su lengua materna,
- la realización de actividades o tareas orales que estén dentro de la zona de desarrollo próximo, esto es, con potencialidad de ser captadas o aprendidas.

Durante las representaciones se corrigen fundamentalmente *errores pragmáticos*, o sea, aquellos que conducen a la mala interpretación del mensaje o a la imposibilidad de comprender el mismo. Tras las representaciones los alumnos corrigieron sus errores mediante una interacción oral con la ayuda de las grabaciones efectuadas, una lista confeccionada por el profesor para la autocorrección y un papel asumido por un alumno de cada grupo de observador de errores que era rotatorio. La corrección se hizo por partida triple: por parte de los alumnos que hicieron una autocorrección, por parte de los compañeros y por parte del profesor. El éxito del método de la interacción estratégica radica en que mediante la explicación y la reflexión a priori de estrategias de comunicación, los estudiantes han conseguido cometer muy pocos errores pragmáticos, fomentándose por tanto la interacción comunicativa. Posteriormente, en esta fase de valoración, son los mismos estudiantes los que se autocorrigieron. De esta manera, su nivel de corrección en la lengua extranjera aumenta sin que ello afecte a su fluidez, y sin que el profesor tenga que penalizar constantemente el error provocando la inhibición o el rechazo del aprendiz.

En lo que respecta a *la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje*, los diferentes grupos contestan a una serie de preguntas abiertas planteadas por el profesor admitiendo sugerencias y críticas a fin de valorar y evaluar los resultados de manera retrospectiva. Eso implica un avance en *la capacidad metacognitiva* de los aprendices en tanto que tienen ocasión de reflexionar, a través de opiniones divergentes o convergentes, sobre su propio aprendizaje y sobre la metodología empleada. Creemos que, de esta forma, en el informe final individual los estudiantes tendrán las herramientas suficientes como para *saber evaluar* todo el proceso vivido.

SÍNTESIS REFLEXIVA

La interacción estratégica es una metodología comunicativa que proporciona un gran margen de autodeterminación a los estudiantes. Consecuentemente, permite *iniciar un proceso de autonomización dentro del aula* creando grandes espacios de observación reflexiva y de experimentación activa. El discurso significativo de los propios alumnos, sus iniciativas e inquietudes, así como la toma de conciencia de las estrategias comunicativas son tenidas en cuenta a lo largo de todo el proceso. Por otro lado, todos los aspectos relativos a la metacognición se incluyen especialmente en los informes finales donde los aprendices, al reflexionar sobre su proceso de enseñanza/aprendizaje dentro de los escenarios, deben necesariamente hacer un esfuerzo para *transferir, confrontar y evaluar* sus conocimientos procesuales obtenidos de fuentes variadas: las vivencias y discusiones en el grupo cooperativo y el grupo-clase, lecturas de apoyo, explicaciones teóricas por parte del profesor, argumentos desde otras asignaturas del curriculum como metodología, análisis del discurso, etc. La clase de inglés se convierte, por lo tanto, en una experiencia de aprendizaje donde se combinan el aprender a aprender una lengua y la adquisición de conocimientos sobre la lengua inglesa. En este proceso, los aprendices son los principales protagonistas de los eventos acaecidos en la clase. Hablamos pues de un *aprendizaje vivencial* que permite la transición, no exenta de dificultades, que va desde el aprendizaje heterodirigido al autoaprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D; BAILEY, K.M.: *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BELTRAN, J.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 1993.
- BIALYSTOK, E.: *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- BREEN, M.P.: «Learner contributions to Task Design», en CANDLIN, C.; MURPHY, D. (editores): *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987. Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 7.
- CURRAN, C.A.: *Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton, 1972.
- DI PIETRO, R.J.: *Strategic Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 (reimpresión de 1990).
- DEWEY, J.: *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1916.
- FAERCH, C.; KASPER, G. (editores): *Strategies in Interlanguage Communication*. London y New York: Longman, 1983.
- KOHONEN, V.: «Towards experiential learning in elementary foreign language education», en DUDA, R; RILEY, P (editores): *Learning styles. Proceedings of the First European Seminar*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1990.
- KOHONEN, V.: «Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education». en NUNAN, D. (editor.): *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- KOLB, D.: *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.
- KRASHEN, S.D.; TERRELL, T.D.: *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- LEGUTKE, M.; THOMAS, H.: *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman, 1991.
- RUBIN, J; THOMPSON, I. : How to be a more successful language learner. Boston: Heinle y Heinle, 1982.
- TARONE, E.: «Conscious communication strategies in interlanguage», en BROWN, H.D.; YORIO, C.A; CRYMES, R.C. (editores): *On TESOL '77*. Washington, D.C: 1977.
- TARONE, E.: «Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage», en *Language Learning* 35: 373-403, 1980.
- VYGOTSKI, L.S.: *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1987. (Original en ruso en 1934).
- VILLANUEVA, M.L; SERRA, R.: *Propuesta para un plan de formación del profesorado de lenguas de la Comunidad Valenciana*. Valencia: NAU Llibres, 1990.
- WIDDOWSON, H.G.: *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- ZANON, J.: «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras», en *Cable* 5, 1990.

El catalán en la enseñanza secundaria. Todavía mucho por hacer

Joan Giralt, Dolors Ferrer, Maite Comas, Pere Ribera

Comisión de Normalización Lingüística. USTEC

PRESENTACIÓN

La normalización de la lengua catalana en la enseñanza ha sido una de las preocupaciones de la USTEC, concentrando nuestros esfuerzos de los últimos años en promover y facilitar este proceso en la enseñanza secundaria. La llegada de alumnado procedente de programas de catalanización máxima empieza a ser una realidad cada día mayor en secundaria, hecho éste que obliga a tener muy presente esta cuestión en los institutos. Así, durante el curso 1992-93, la Comisión de Normalización Lingüística envió a todos los institutos públicos una guía práctica para elaborar el Proyecto Lingüístico del Centro, ya que entendíamos que éste sería un instrumento útil y necesario.

Fruto de esta preocupación, la Comisión de Normalización Lingüística de la USTEC consideró de interés conocer mejor la realidad lingüística de los institutos catalanes. El trabajo que presentamos a continuación intenta averiguar la realidad del catalán como lengua de enseñanza en la secundaria, a través de una encuesta pasada a todos los centros públicos de este nivel educativo de Cataluña, tanto de titularidad municipal como dependientes del Departament d'Ensenyament de la Gene-

ralitat. Así, hemos estudiado en concreto las respuestas recibidas de 102 Institutos de Bachillerato, de Formación Profesional y de Enseñanza Secundaria, incluyendo algunas Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, de Capacitación Agraria y de Hostelería y Turismo (véanse los gráficos 1 y 2), que representan aproximadamente un 15% del total de centros públicos de secundaria. Teniendo en cuenta el número de encuestas contestadas y considerando que los centros que lo han hecho pueden ser aquellos con mayor sensibilidad hacia la normalización de la lengua catalana en la enseñanza, hay que advertir que los resultados obtenidos tienen un grado de provisionalidad considerable, aunque apuntan algunas tendencias interesantes.

Gráfico 1
Distribución por delegaciones territoriales

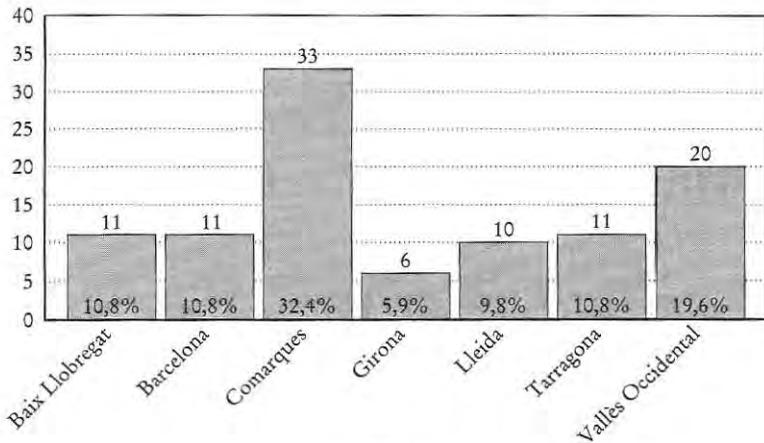
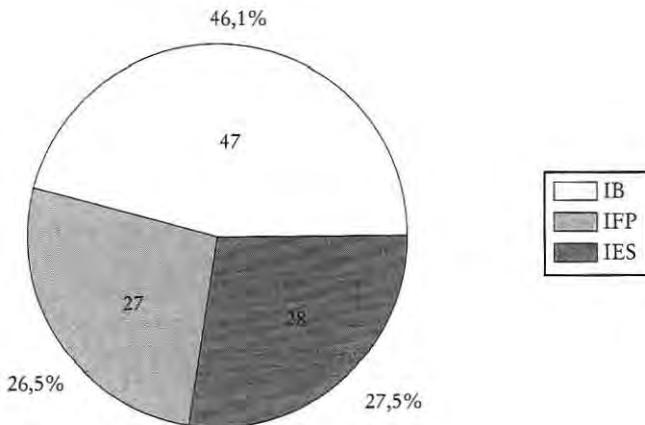


Gráfico 2
Tipología de centros



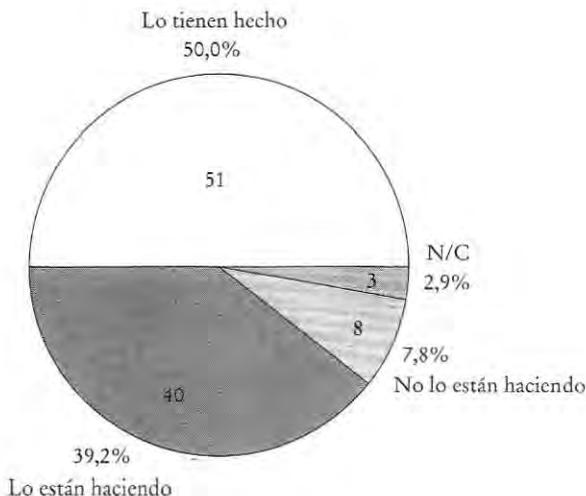
El cuestionario dirigido a los centros constaba de ocho preguntas. La primera, hacía referencia a si el centro disponía o no de Proyecto Lingüístico de Centro y, en caso de respuesta negativa, si lo estaban elaborando. Las dos preguntas siguientes hacían referencia a cuál era la lengua empleada en la documentación externa e interna del centro. La cuarta, se interesaba por si el centro disponía de revista escolar y en qué lengua se editaba. La quinta pregunta se refería a cuál era la lengua mayoritaria de relación entre el alumnado del centro. La sexta y la séptima, preguntaban en qué porcentajes de asignaturas se utilizaba el catalán como lengua vehicular de las clases y de los materiales curriculares (apuntes, libros de texto, etc.). Por último, la octava pregunta hacía referencia al reciclaje del profesorado del centro, abordando cuestiones como si se hacía reciclaje en el mismo centro y cuáles eran los niveles, así como los porcentajes de profesorado del centro reciclado y del que sólo disponía de la idoneidad.

La Comisión de Normalización Lingüística de la USTEC no querría acabar esta presentación sin agradecer a todas aquellas personas que desde los centros han colaborado desinteresadamente en este trabajo. A todas ellas, nuestro agradecimiento.

El Proyecto Lingüístico de centro

De acuerdo con las respuestas obtenidas, un 50% de los centros tiene hecho el Proyecto Lingüístico y un 39,2% afirma que lo están elaborando. Sólo un 7,8% de los centros encuestados reconoce no disponer del mismo ni estarlo elaborando, y un pequeño porcentaje (2,9%) no contesta.

Gráfico 3
Proyecto Lingüístico de centro

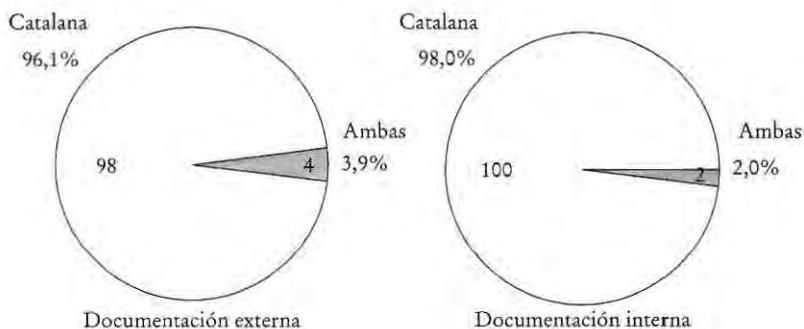


En este sentido, se confirma que, por lo que se refiere a aspectos legales o normativos, avanza la normalización de la lengua catalana.

El catalán como lengua de relación administrativa

En cuanto a la lengua empleada en la documentación generada por los centros, la encuesta refleja una gran presencia del catalán como lengua de la administración en éstos. Así pues, la documentación interna (boletines de notas, convocatorias al alumnado, circulares al profesorado, etc.) y la que estos centros envían a los padres y madres, así como hojas de inscripción, etc., está escrita mayoritariamente en catalán y supera en ambos casos el 95%, como se puede apreciar en los gráficos que a continuación reproducimos.

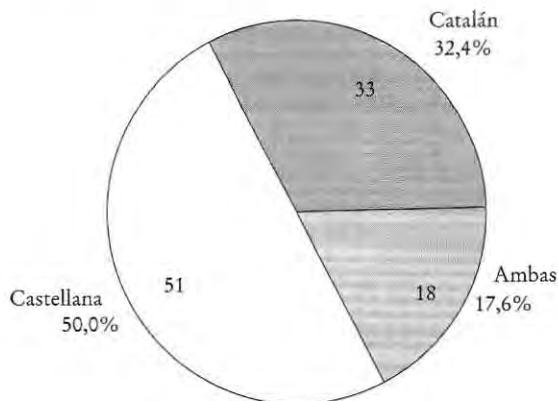
Gráfico 4
Lengua de la documentación del centro



El catalán como lengua de relación del alumnado

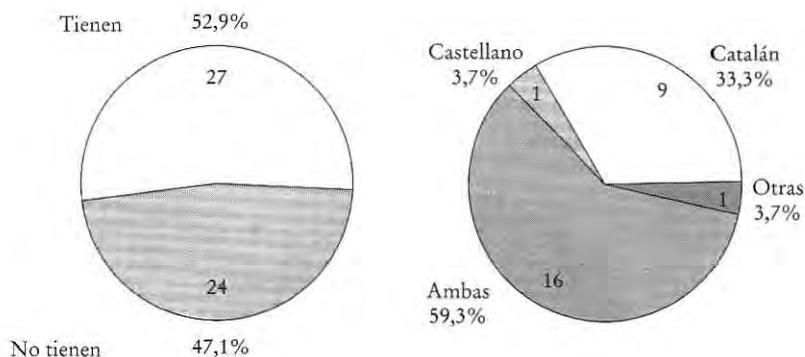
Respecto a esta cuestión, la encuesta planteaba dos preguntas. La primera de ellas se refería a cuál era la lengua mayoritaria de relación entre el alumnado y ofrece un resultado que sitúa en un 50% los centros que afirman que ésta es la castellana (véase el gráfico 5).

Gráfico 5
Lengua de relación mayoritaria entre el alumnado



La segunda pregunta se interesaba por cuál era la lengua utilizada en el caso de editar una revista de centro, con unos resultados que contrastan con los de anteriores preguntas. Así, poco más de la mitad de los centros editan una revista, de los cuales sólo un 33,3% lo hacen en las dos lenguas (véase el gráfico 6).

Gráfico 6
Revista de centro



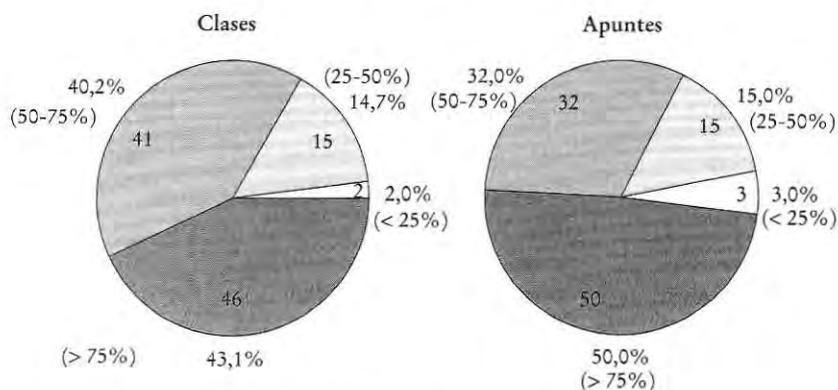
El catalán como lengua de enseñanza

Dentro de este apartado se han considerado dos aspectos: en qué lengua se imparten las asignaturas y en qué lengua están editados los libros o apuntes que se utilizan. Los resultados obtenidos sitúan alrededor del 70% tanto las clases hechas en catalán como los textos usados en esta lengua. A pesar de ello, hay un desequilibrio

entre los porcentajes correspondientes a los centros que superan el 75% de las clases en catalán y los correspondientes a los que superan este porcentaje en relación a los materiales curriculares (véase el gráfico 7).

Gráfico 7

El catalán como lengua de aprendizaje: cuadro comparativo de clases y de libros o apuntes en catalán

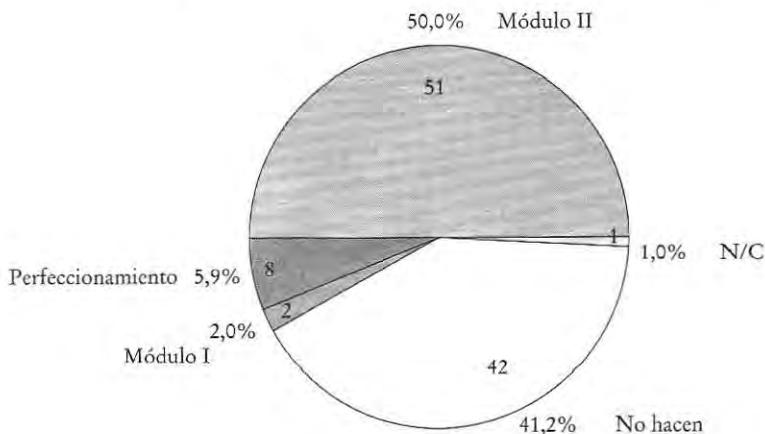


El reciclaje del profesorado de secundaria

En este caso, hemos considerado diversas cuestiones. En primer lugar, si se hacían cursos de reciclaje en el mismo centro y de qué modalidades. Así, los centros que dan alguna modalidad de reciclaje superan el 50%, la mayoría de los cuales imparten el Módulo II (véase el gráfico 8). Hay que advertir el hecho que una parte significativa de centros que no lo hacen actualmente, lo habían hecho con anterioridad.

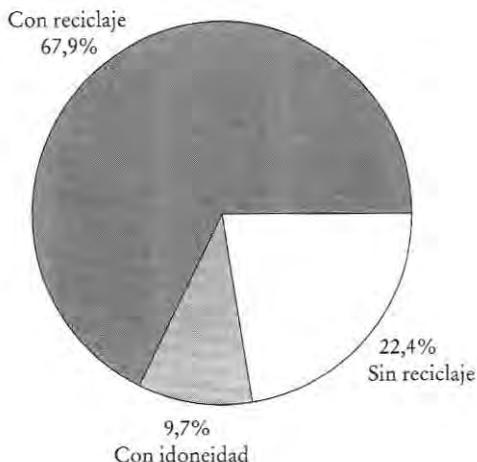
Gráfico 8

Modalidades de reciclaje que se hacen en los centros



En segundo lugar, se pedía qué porcentaje de profesorado estaba reciclado, cuántos tenían la idoneidad y cuántos no lo estaban. Hay que destacar que todavía casi una cuarta parte del profesorado de los centros no dispone del reciclaje, cifra que se eleva hasta casi una tercera parte si incluimos el profesorado con idoneidad (véase el gráfico 9).

Gráfico 9
Reciclaje del profesorado de secundaria



ALGUNAS CONCLUSIONES

Una situación diversa

La encuesta pone de manifiesto una gran diversidad de situaciones, según cuál sea la tipología de los centros, poniendo de relieve que la situación de la lengua catalana es más precaria en la Formación Profesional y en aquellos centros en los que la lengua mayoritaria de relación del alumnado es la castellana.

Lengua oficial y lengua en uso

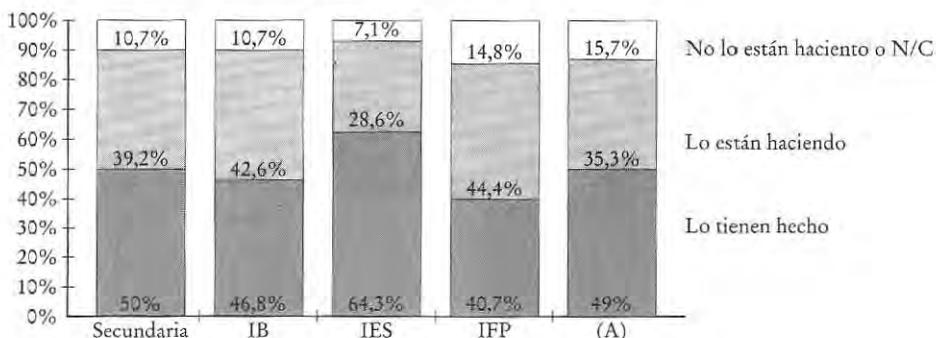
Por otra parte, los resultados de la encuesta indican que la lengua catalana es empleada de manera muy mayoritaria en aquellos aspectos que podríamos llamar «oficiales», más relacionados con la administración educativa y con inspección. Es decir, lo que tiene que ver con el despliegue normativo (Proyecto Lingüístico, documentación interna y externa, libros y materiales del alumnado e, incluso, la posesión del Módulo II de catalán, con respecto al profesorado de los centros).

Así pues, la mitad del conjunto de centros de secundaria manifiestan tener elaborado su PLC y un 39,2% dicen que lo están elaborando. Sólo un 10,7% manifiesta

no poseerlo ni estarlo elaborando. Hay que tener en consideración la diversidad de situaciones que destacábamos anteriormente, de tal manera que sólo los IES superan estos porcentajes. En el extremo opuesto, se encuentran los centros de Formación Profesional y aquellos centros de secundaria cuya lengua mayoritaria de relación del alumnado es el castellano (véase el gráfico 10).

Gráfico 10

El Proyecto Lingüístico de Centro, según la tipología de los centros de secundaria

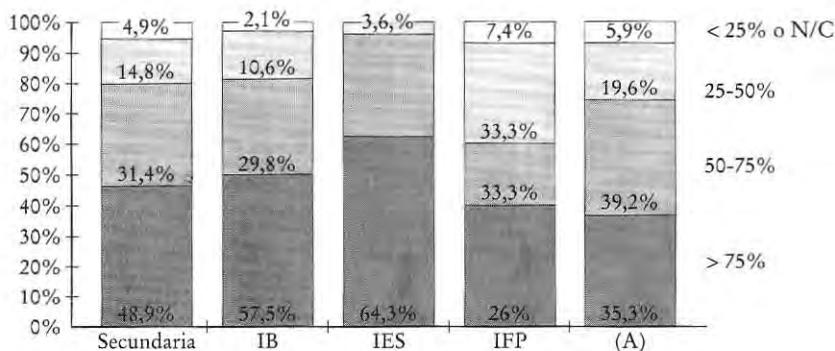


(A) Centros con mayoría de alumnado de lengua castellana

Por lo que respecta a la documentación de los centros, tanto la interna como la dirigida a los padres y madres, en el 98% del conjunto de los centros la lengua empleada es el catalán, utilizando el 2% restante ambas lenguas, sin que haya diferencias significativas según la tipología de los centros.

En cuanto a los materiales curriculares, los porcentajes de utilización de la lengua catalana continúan siendo elevados (véase el gráfico 11). No obstante, éstos son sensiblemente inferiores a los resultados obtenidos en relación al PLC y a la documentación generada por los centros, ya que la media de uso del catalán en los materiales curriculares se sitúa en el 69,3%. Por otra parte, los centros de formación profesional y aquellos en los que la lengua mayoritaria de relación del alumnado es el castellano aportan cifras significativamente menores con una media del 56% y del 62,5%, respectivamente, de los materiales curriculares en lengua catalana.

Gráfico 11
Materiales curriculares en lengua catalana, según la tipología de los centros de secundaria

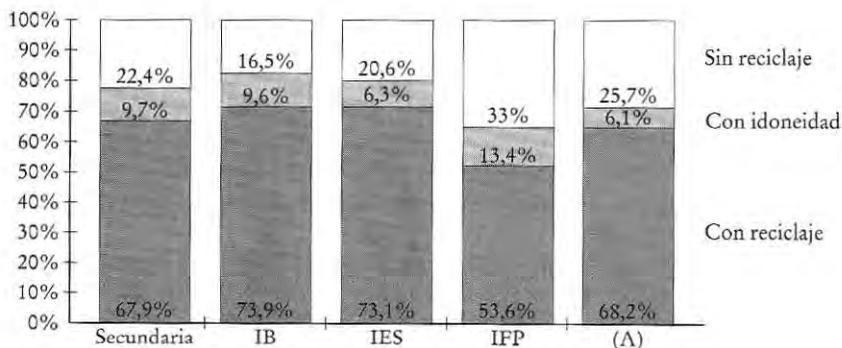


(A) Centros con mayoría de alumnado de lengua castellana

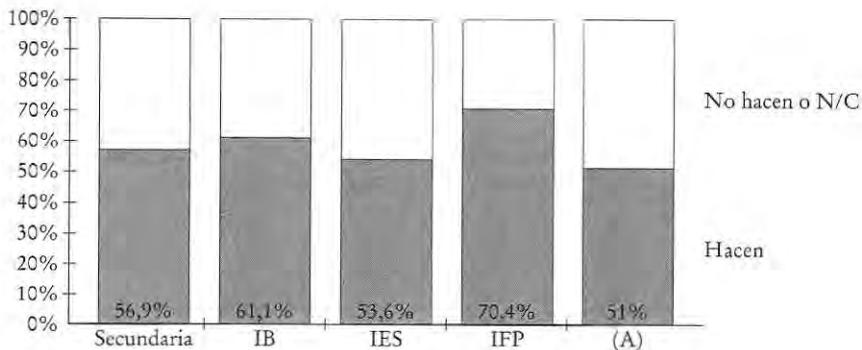
Por último, el porcentaje medio de profesorado de secundaria que dispone de alguno de los módulos de reciclaje de catalán (véase el gráfico 12) se sitúa en casi un 68% y en un 10% el que dispone de la idoneidad. También en este apartado los centros de formación profesional aportan una cifra sensiblemente menor, ya que no supera las dos terceras partes del profesorado. De acuerdo con esto, es en este sector educativo donde se da el porcentaje más alto de centros que realizan cursos de reciclaje del profesorado en el propio centro, con un 70,4%. También en este sector el porcentaje de idoneidades concedidas es el más elevado, con un 13,4%.

Gráfico 12
Reciclaje e idoneidad del profesorado, según la tipología de los centros.
Distribución de los cursos de reciclaje en el centro

A) Reciclaje del profesorado



B) Reciclaje en el centro



(A) Centros con mayoría de alumnado de lengua castellana

Los resultados comentados hasta ahora contrastan mucho respecto al uso del catalán. En este caso, las cifras indican una menor presencia.

La mitad de los centros encuestados afirman que el castellano es la lengua mayoritaria de relación entre su alumnado (gráfico 5). Se trata de un porcentaje muy similar al que aportan los censos en relación a la lengua habitual de la población catalana. Pero esta realidad lingüística no parece tener una especial influencia en cuanto a disponer de Proyecto Lingüístico de Centro, pues los porcentajes relativos al PLC en estos centros son parecidos a los de los demás. En cambio, es en este grupo de centros, y esto no deja de ser preocupante, donde se da el porcentaje más alto (11,8%) de los que ni disponen de PLC ni lo están elaborando (véase el gráfico 10). La mayoría de estos centros, el 86,3%, están situados en las comarcas del cinturón de Barcelona.

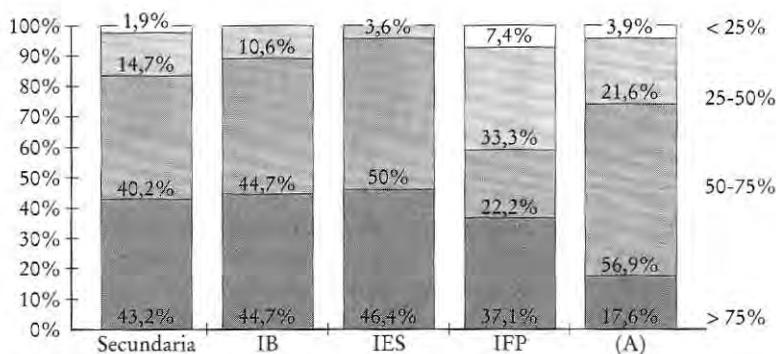
En el marco del Proyecto Educativo, la edición de una revista de centro puede ser un instrumento muy útil en el desarrollo curricular, en particular, respecto al área de lengua y, muy especialmente, en el caso de la lengua catalana. No obstante, sólo un 48% de los centros la edita.

Respecto a la lengua empleada, es significativa la diferencia de porcentajes de revistas escritas en catalán entre el conjunto de centros y los que tienen el castellano como lengua mayoritaria de relación del alumnado. Así, mientras que el 46,9% del conjunto de centros edita sus revistas en catalán y casi la mitad lo hace en castellano y catalán, sólo la publican en catalán un 33,3% de los centros cuyo alumnado tiene como lengua mayoritaria de relación el castellano, llegando en este grupo al 59,3% los que la publican en ambas lenguas. Sólo en el caso de uno de los centros encuestados parece haber una estrecha vinculación de la revista con el desarrollo curricular del alumnado, pues se utilizan todas las lenguas que se estudian en el centro (catalán, castellano, inglés y francés).

Vistos estos datos, parece que la posesión de un PLC sea más el resultado de una imposición administrativa que el fruto de la necesidad de dotarse de instrumentos útiles a fin de conseguir avanzar los procesos de catalanización y normalización lingüística.

Asimismo, el uso del catalán como lengua de aprendizaje tiene un peso específico menor si comparamos este uso de la lengua con los porcentajes referidos al PLC y a la documentación interna y externa (véanse los gráficos 1, 2 y 3). En esta cuestión, también se revela una mayor diversidad de situaciones, no sólo entre los tres sectores de la secundaria (IB, IES y IFP), sino dentro de cada uno de ellos (véase el gráfico 13).

Gráfico 13
Clases en catalán según la tipología de los centros de secundaria

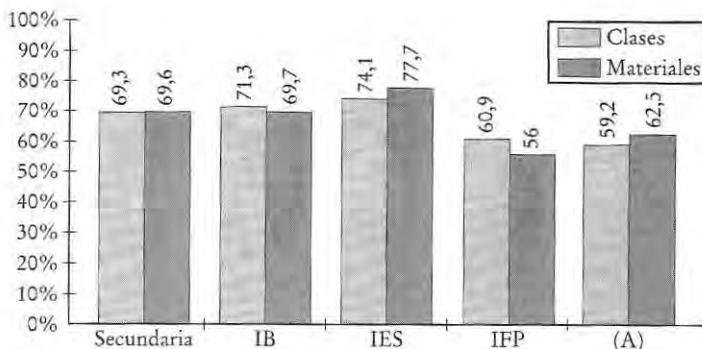


En este sentido, hay que destacar que los porcentajes de utilización del catalán como lengua de aprendizaje (clases y materiales curriculares) son muy inferiores cuando se trata de centros de formación profesional o de centros cuyo alumnado tiene el castellano como lengua mayoritaria de relación. En la formación profesional, estos porcentajes se sitúan alrededor del 61% y el 56% respectivamente, como corrobora algún IES al aportar porcentajes diferenciados según se trate de grupos de alumnos de Bachillerato o de FP. Por lo que respecta al grupo de centros cuyo alumnado tiene el castellano como lengua mayoritaria de relación, los porcentajes respectivos se sitúan en el 59,2% y en el 62,5%.

Por otra parte, resulta muy significativa la diferencia existente en los centros de formación profesional entre la media de utilización del catalán en las clases (67,4%) y la media en relación con los materiales y libros de texto (71,4%) (véase el gráfico 14).

Gráfico 14

Cuadro comparativo de las medias de utilización del catalán en las clases y en los materiales curriculares por sectores



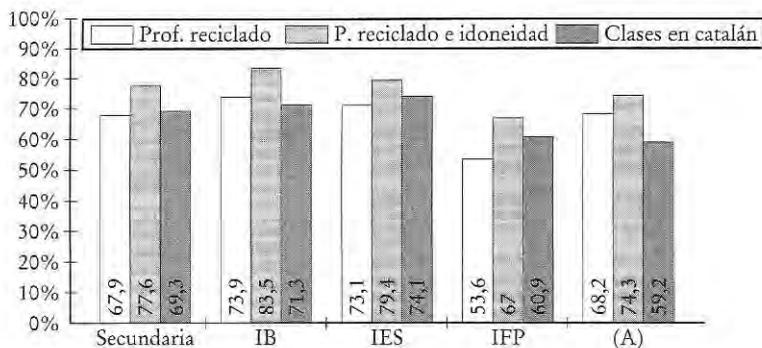
Una diferencia que da pie a dos interpretaciones posibles y simultáneas. Por un lado, apunta la existencia de una cierta falta de seguridad en impartir las clases en catalán por una parte del profesorado que posee alguna titulación o, incluso, la idoneidad. Por otro, una posible consideración diferenciada de la práctica docente (en castellano) y los aspectos más formales y oficiales (libros de texto y materiales) en catalán.

En este apartado, resultan muy significativos los resultados que ofrecen los centros de formación profesional. En primer lugar, se invierte la relación entre los porcentajes de clases en catalán y los de los materiales curriculares respecto al resto de centros de secundaria. Es decir, la media de clases en catalán es del 60,9%, mientras que la media de los materiales curriculares en catalán es del 56%. De este dato podemos extraer dos conclusiones: que en la formación profesional la producción de libros y materiales curriculares específicos en lengua catalana es aún escasa en relación al resto de la secundaria y, en segundo lugar, que el hecho de no disponer de ellos no es un impedimento insuperable para avanzar en la catalanización de las clases ni un factor decisivo para su impulso.

En cuanto a la formación del profesorado, un 67,9% posee el Módulo II y un 9,7% dispone de la idoneidad (gráfico 9). Según estos datos, más de las tres cuartas partes (el 77,6%) del profesorado de secundaria estaría teóricamente en condiciones de impartir sus clases en catalán. No obstante, una parte de este profesorado no imparte las clases en catalán, así como tampoco utiliza materiales y libros en esta lengua corroborando las conclusiones relativas a la falta de seguridad y a una diferente consideración entre la práctica en el aula y los materiales empleados que apuntábamos anteriormente (véase el cuadro 15). Por lo que parece razonable pensar que el actual modelo de reciclaje no acaba de ser del todo útil desde la perspectiva de la práctica docente en el aula. Asimismo, aunque la encuesta no recogía esta cuestión, sería interesante conocer qué importancia tienen en las motivaciones del profesorado la mejora de la práctica docente, las necesidades del alumnado o las exigencias administrativas (los traslados y la adquisición de estadios retributivos, entre las más importantes) de cara a realizar el reciclaje de catalán.

Gráfico 15

Cuadro comparativo de las medias de profesorado reciclado, profesorado reciclado y con idoneidad y clases impartidas en lengua catalana por sectores



Por otro lado, los datos relativos a esta cuestión en la formación profesional apuntan hacia la existencia de otro tipo de problemas en relación con el modelo de reciclaje del profesorado. En este sentido, hay tres aspectos que, a nuestro criterio, resultan de interés. En primer lugar, el hecho de que en la formación profesional se da una media superior de profesores y profesoras que disponen de la idoneidad. En segundo lugar, el hecho de que el único sitio en el que la media de clases en catalán supera significativamente la media del profesorado con reciclaje sea, precisamente, en los centros de formación profesional. Y por último, el hecho de que la formación inicial del profesorado de este sector no es homogénea, con una parte del profesorado con titulación universitaria (el profesorado de teoría) y otra que puede tener sólo la titulación de Formación Profesional de Segundo Grado (maestros de taller).

De acuerdo con esto, parece razonable no sólo vincular el modelo de reciclaje al trabajo docente en general, sino adecuarlo también a la tipología y formación inicial del profesorado. Por este motivo, sería necesario abordar modelos de reciclaje específicos y, de manera muy especial, dirigidos a los actuales maestros de taller.

CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar, consideramos que hay que insistir en los aspectos cualitativos y no tanto en los cuantitativos. Los datos obtenidos a través de la encuesta, con porcentajes de utilización del catalán que superan en algunos casos el 80% y en otros llegan casi al 100%, pueden ser muy halagadores para la administración educativa. Sin embargo, la encuesta también ha puesto de manifiesto el divorcio existente entre lo que hay que decir o hacer de cara a la administración y a la inspección educativa y la realidad cotidiana de los centros. En este sentido, resultan paradigmáticas algunas observaciones hechas por algunos centros cuando respondían a la encuesta. Así, en algún caso se respondía que la lengua mayoritaria del alumnado «suponían» que era la castellana, ya que no habían hecho ningún estudio y, al mismo tiempo, respon-

dían afirmativamente a la pregunta de si disponían de Proyecto Lingüístico. En otros casos, se hacía constar que los porcentajes de utilización del catalán en las clases variaban cada curso según la composición del claustro. En conjunto, unas afirmaciones que ponen de manifiesto el divorcio existente entre la lengua oficial del centro (la que después figurará en las estadísticas de la administración) y la lengua de aprendizaje del aula. Un divorcio que, no sería preciso decirlo, puede tener unas consecuencias muy negativas no sólo para la normalización lingüística en la secundaria, sino también desde el punto de vista pedagógico general de ir construyendo proyectos educativos de centro. Cuestiones que tienen mucho que ver con el trabajo en equipo y con la coordinación entre las diversas áreas curriculares, así como con la autonomía de cada centro educativo.

Una cuestión que ha quedado al margen de la encuesta ha sido el modelo de catalán empleado en los centros. Visto el resultado global de la misma respecto a la utilización de la lengua catalana en las clases, y frente a la necesidad de abordar los aspectos más cualitativos de la enseñanza, nos parece muy interesante retomar esta cuestión para que puedan hacerse las modificaciones adecuadas en los planes de asesoramiento y reciclaje del profesorado de secundaria.

Una segunda consideración final a hacer es la necesidad de continuar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria con los programas de inmersión lingüística, a fin de favorecer el catalán como lengua de uso.

Constatar también la necesidad de continuar invirtiendo esfuerzos y recursos en la Educación Infantil y en la Educación Primaria y reforzarlos en la Secundaria. El hecho de que empiecen a llegar a los centros de secundaria generaciones de alumnos que provienen de programas de inmersión y la implantación del nuevo sistema educativo en la secundaria, hacen más urgente esta necesidad.

Finalmente, se precisa una revisión y adecuación de los programas de formación y reciclaje del profesorado, tanto en sus objetivos y contenidos más específicos como en su extensión y generalización. Asimismo, hay que dotar a los centros del asesoramiento adecuado y del apoyo material y humano suficiente para que los PLC superen los aspectos más formales y se conviertan en un instrumento que favorezca el uso de la lengua catalana en la vida de los centros de secundaria.

Bilingüismo y educación en Asturias

Xosé Antón González Riaño

Universidad de Oviedo

1. LA SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA EN ASTURIAS

Asturias es una comunidad bilingüe caracterizada por la coexistencia de los idiomas asturiano y castellano. Ahora bien, dado que la lengua autóctona es minoritaria y está en inferioridad de condiciones con respecto al castellano, podemos decir que se trata de una «*comunidad de bilingüismo diglósico*» o, dicho de otro modo, una comunidad en la que se manifiesta un «*conflicto lingüístico*». Las condiciones que sostienen tal afirmación pueden plantearse del siguiente modo:

1. Existe una lengua A que es la oficial (el castellano), lengua de la administración, de los medios de comunicación y de la cultura; y, paralelamente, una lengua B (el asturiano) con una normalización incipiente y cuya función social estaba restringida hasta hace poco a los usos cotidianos y familiares.
2. El castellano o lengua A es usada preferentemente en los niveles altos de la sociedad, mientras que el asturiano o lengua B, dejando a un lado los positivos y recientes logros de su proceso de recuperación, es usada por los sectores sociales inferiores.

Los estudios de carácter sociolingüístico para interpretar la anterior situación han proliferado en nuestra comunidad, sobre todo desde 1977 y alcanzan el máximo rigor

cuando el profesor de la Universidad de País Vasco, Llera Ramo, plantea en 1991 el llamado «*Estudio sociolingüístico para Asturias*». Esta investigación, a partir de una muestra de 1.300 personas, se divide en tres partes: a) cuestionario sociolingüístico (opiniones de los encuestados sobre distintos aspectos, de carácter personal o general, relacionados con la lengua asturiana), b) cuestionario lingüístico (a través de él se pone de manifiesto el conocimiento y uso del asturiano por parte de los encuestados, independientemente de sus apreciaciones personales), c) estudio complementario de carácter etnográfico (grabaciones magnetofónicas de diálogos dirigidos y/o espontáneos, entrevistas, etc. a sectores sociales influyentes en la opinión pública).

Dejando a un lado datos más tangenciales para la presente comunicación, una visión sintética de los resultados del estudio podría ser la siguiente:

A) RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOCIOLINGÜÍSTICO

1. *El asturiano es una lengua.*

— Sí:	60,3%
— No:	32,3%
— Depende:	4,0%
— NS/NC:	3,4%

2. *Lengua propia de Asturias.*

— Asturiano:	43,9%
— Castellano:	18,9%
— Las dos:	34,6%
— NS/NC:	2,6%

3. *Hablar asturiano es hablar mal.*

— No:	73,0%
— Sí:	10,5%
— Depende:	12,7%
— NS/NC:	3,8%

4. *Primera lengua.*

— Asturiano:	35,9%
— Castellano:	31,8%
— Las dos:	5,8%
— Una mezcla:	23,7%
— Otra:	2,5%
— NS/NC:	3,0%

5. *Habla con más facilidad.*

— En castellano:	46,7%
— En asturiano:	30,3%
— En ambas:	15,8%
— Depende:	6,2%
— NS/NC:	1,0%

6. *Lengua que utiliza en familia.*

— Más asturiano:	41,6%
— Más castellano:	36,4%
— Indistintamente:	20,8%
— NS/NC:	1,2%

7. *Lengua que utiliza con los amigos.*

— Más asturiano:	38,4%
— Más castellano:	34,9%
— Indistintamente:	25,2%
— NS/NC:	1,5%

8. *Lengua que utiliza en el trabajo.*

— Más castellano:	39,9%
— Más asturiano:	24,6%
— Indistintamente:	17,1%
— NS/NC:	18,4%

9. *Le gustaría saber bien el asturiano.*

— Sí:	64,6%
— No:	13,3%
— Depende:	21,5%
— NS/NC:	0,6%

10. *El asturiano en las escuelas.*

— Obligatorio:	17,1%
— Voluntario:	71,3%
— No debe estudiarse:	9,1%
— NS/NC:	2,5%

11. *Periódicos en asturiano.*

— Sí:	66,1%
— No:	22,9%
— NS/NC:	11,0%

12. *Emisoras de radio en asturiano:*

— Sí:	62,9%
— No:	28,4%
— NS/NC:	8,7%

13. *Cadenas de tv. en asturiano:*

— Sí:	59,2%
— No:	31,6%
— NS/NC:	9,2%

14. *Oficialidad del asturiano.*

— Acuerdo total:	49,6%
— Acuerdo parcial:	11,6%
— Indiferente:	15,4%
— Desacuerdo parcial:	7,2%
— Desacuerdo total:	14,0%
— NS/NC:	2,2%

B) RESULTADOS DEL CUESTIONARIO LINGÜÍSTICO

Los resultados globales evidencian que la vitalidad y conocimiento del asturiano es muy notable. Otros resultados parciales hacen referencia a que:

1. La lengua autóctona se conserva más en las zonas rurales que en las urbanas, aunque en éstas existe una aceptable conservación/conocimiento del léxico asturiano.

2. De acuerdo con el nivel de instrucción, el máximo nivel de conocimiento y empleo del asturiano se da, paradójicamente, entre los poco instruidos y los niveles más altos de instrucción (doctores, másters).

3. El máximo conocimiento del asturiano se da entre aquellos asturianos cuyos padres son también asturianos de origen, seguidos por los asturianos que combinan madre asturiana y padre foráneo. No obstante, es de destacar el aceptable conocimiento del asturiano que tiene el sector de población con ambos padres foráneos.

4. Atendiendo a la variable clase social, el mayor nivel de conocimiento del asturiano sigue el orden: clase media-baja, clase baja y clase media.

5. De acuerdo a la primera lengua de los encuestados los resultados indican que el mayor conocimiento se da, lógicamente, entre aquellos que tienen el asturiano como lengua materna, seguidos por los que tienen una mezcla de ambos.

Los datos anteriores (integrando resultados lingüísticos y sociolingüísticos), según nuestra opinión, admiten la siguiente interpretación:

- (a) Las propuestas de aquellos sectores sociales que defienden la recuperación y normalización lingüística en Asturias tienen una favorable acogida y son responsables del mayoritario consenso a favor de la oficialidad de la lengua asturiana.
- (b) El asturiano es sentido por la población como una lengua y con un estatus similar al del resto de idiomas peninsulares.
- (c) El hecho de que, aproximadamente, una tercera parte de los asturianos hablen su lengua y con más facilidad que el castellano, posibilita el que su proceso de recuperación se pueda plantear sin problemas derivados de la vitalidad del idioma.
- (d) Parece consolidada la ruptura del estigma lingüístico, puesto que ya no se considera que «hablar asturiano es hablar mal».

- (e) El fenómeno de la diglosia está remitiendo puesto que la presencia de la lengua asturiana es patente en ámbitos sociales públicos (no restringidos a lo cotidiano y familiar).
- (f) Casi el 90% de los asturianos se manifiesta favorable al estudio escolar de la lengua autóctona. El dato es especialmente importante puesto que, ante la inevitable generalización de esta enseñanza en los niveles no universitarios, la respuesta social sería muy positiva.

2. MARCO LEGAL PARA EL EMPLEO Y LA ENSEÑANZA DEL ASTURIANO

Como sabemos, el asturiano no es, todavía y jurídicamente, una lengua oficial. No obstante, sí goza de un reconocimiento legal en el Estatuto de Autonomía de Asturias, que en su Artículo 4º deja claro que:

«El bable gozará de protección. Se promoverá su uso, su difusión en los medios de comunicación y su enseñanza, respetando, en todo caso, las variantes locales y voluntariedad en su aprendizaje».

Por otro lado, en el Artículo 10 se especifica que se trata de una materia de competencia exclusiva de nuestra comunidad. Podemos afirmar entonces –y es la interpretación más extendida– que la legislación sí permite amplias posibilidades para la incorporación de la lengua asturiana al sistema educativo en Asturias. En este sentido, por ejemplo, a pesar de que nuestro Estatuto de Autonomía no reconozca la oficialidad del asturiano, nadie podría argumentar que se ponen impedimentos a su enseñanza escolar, dado que se habla de «promover su enseñanza», es decir, de hacer lo posible para que esa enseñanza se logre efectivamente sin más restricciones que su carácter optativo y el respeto a las variantes lingüísticas.

Justamente así es interpretado por el Gobierno Central y el Gobierno del Principado de Asturias cuando, desde 1984 y como consecuencia de que Asturias todavía no cuenta con competencias plenas en educación, se plantean acuerdos para ir generalizando la presencia escolar de la lengua propia de nuestra comunidad. De este modo, el marco legal en que nos movemos actualmente es el «*Convenio entre el M.E.C. y la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias para la Colaboración en la Planificación Educativa*» firmado en 1994 y que, por lo que respeta a la enseñanza del asturiano, establece que:

1. En la Educación Primaria:

- La Lengua y Cultura Asturiana se impartirá en todos los cursos de la misma desde primero a sexto y se desarrollará con un horario máximo de 2/3 horas semanales en cada uno de los cursos a lo largo de toda la etapa educativa.
- Los centros que deseen impartir estas enseñanzas deberán plantear solicitud refrendada por la Dirección de los mismos y acompañando el acuerdo del Consejo Escolar.

- Las enseñanzas de Lengua y Cultura Asturiana se programarán y evaluarán con los mismos criterios, incluidos los de promoción, que el resto de enseñanzas del curriculum y se registrarán en el Expediente Académico y en el Libro de Escolaridad.

2. En la Educación Secundaria.

- La Lengua Asturiana, en el ámbito de la Educación Secundaria, podrá impartirse en todos los cursos de la misma con carácter de materia optativa, con idénticas condiciones y requisitos que rigen actualmente para la inclusión de materias optativas en el curriculum.
- La programación y evaluación de la enseñanza de la Lengua Asturiana en la Educación Secundaria se hará de acuerdo con los requisitos legales establecidos para las materias optativas.

Por lo que respecta a la *Formación del Profesorado*, los propios Estatutos de la Universidad de Oviedo (1985) prevén en su Artículo 6 que: «*La lengua asturiana tendrá el tratamiento adecuado, de acuerdo con la legislación. Nadie será discriminado por razón de su uso*». De este modo y dado que, como se dijo, el asturiano no es lengua oficial, la Universidad de Oviedo acuerda en 1994 la creación de dos «títulos propios» (válidos para el ámbito de la comunidad autónoma) de Filología Asturiana:

(A) Título de Experto Universitario en Filología Asturiana:

- Acceden a él los titulados universitarios de Magisterio.
- Las asignaturas que han de cursarse son:
 - Lengua Asturiana I.
 - Lengua Asturiana II.
 - Historia de la Literatura Asturiana.
 - Didáctica de la Lengua Asturiana I.
 - Didáctica de la Lengua Asturiana II.
 - Historia de la Lengua Asturiana.
- Lograda esta titulación, el profesorado puede impartir, oficialmente, la asignatura de Lengua Asturiana en la Educación Primaria.

(B) Título de Especialista Universitario en Filología Asturiana:

- Acceden a él los licenciados universitarios en Filología.
- Las asignaturas que han de cursarse son:
 - El asturiano y los otros dominios lingüísticos peninsulares.
 - Lengua Asturiana I.
 - Historia de la Lengua Asturiana I.
 - Sociolingüística del Asturiano.
 - Lengua Asturiana II.
 - Textos asturianos medievales.
 - Historia de la Lengua Asturiana II.

- Textos lingüísticos asturianos modernos y contemporáneos.
- Literatura Asturiana.

Con posterioridad la Consejería de Educación del Principado de Asturias crea el llamado *Registro General de Capacitación en Lengua Asturiana* en el que, necesariamente, han de incluirse los profesores titulados para impartir la docencia de asturiano en los niveles de Educación Primaria y Secundaria.

3. ESTADO ACTUAL DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LA LENGUA ASTURIANA

La enseñanza escolar del asturiano comienza, de modo experimental, en el curso 1984-85. Desde entonces el número de centros y escolares que se acogen a tal enseñanza aumenta lenta pero progresivamente, como puede observarse en la siguiente tabla:

EDUCACIÓN PRIMARIA			EDUCACIÓN SECUNDARIA	
<i>Curso</i>	<i>Centros</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Centros</i>	<i>Alumnos</i>
84-85	6	1.351	—	—
87-88	92	6.550	3	352
91-92	169	16.557	14	590
94-95	202	18.427	12	414
95-96	279	22.000	—	—

Estaríamos, de este modo, en una situación en la que más del 70% de los centros públicos de Educación Primaria del Principado cuentan con la asignatura optativa de Lengua Asturiana. No obstante, el número de alumnos que asisten a clase de asturiano es reducido (sobre el 30%), dado que existen muchos colegios con gran población escolar que todavía no ofrecen la posibilidad de la materia de lengua asturiana. Con todo, el porcentaje de asistencia voluntaria a las clases de lengua asturiana (allí donde los padres pueden escoger tal posibilidad) es del 70%.

Es preciso reconocer, por otro lado, que el asturiano como asignatura no logra en la Educación Secundaria más que una «presencia simbólica». Problemas administrativos, de organización y de seguimiento del programa justifican una situación que, con toda seguridad, habrá de regularizarse en los próximos cursos.

Paralelamente a esta evolución cuantitativa de la enseñanza del asturiano, han de comentarse las medidas de apoyo pedagógico y didáctico que desde el Principado se vienen llevando a la práctica. Así, y entre otras:

(a) *La publicación por parte de la Consejería de Educación de los currículos de Lengua Asturiana para la Educación Primaria y Secundaria.*

En ellos se entiende el asturiano como una materia curricular que posibilita el logro de la competencia comunicativa de los alumnos en su lengua materna, al tiempo

que se le da a ésta el valor de signo de identidad cultural y vehículo de transmisión de nuevos contenidos de aprendizaje escolar.

(b) *La elaboración de materiales curriculares para el aula.*

Destacamos, en este sentido, los publicados por la Academia de la Llingua Asturiana (fundamentalmente creación literaria para niños), por la propia Consejería de Educación (orientaciones pedagógicas, ejemplificaciones didácticas, etc.) y por distintas editoriales de ámbito asturiano y estatal (traducciones y diccionarios escolares, sobre todo).

Especialmente importante es la reciente publicación de libros de texto para el alumnado de Educación Primaria, homologados por el Principado y con criterios unitarios en cuanto a enfoques pedagógicos, secuenciación de contenidos, etc.

(c) *La participación de los docentes en su propio perfeccionamiento a través de la colección de investigación didáctica «estaya pedagóxica» de la Academia de la Llingua Asturiana.*

La citada colección recoge, en numerosos volúmenes, los trabajos de profesores de asturiano que a lo largo de su práctica docente sistematizan metodologías contrastadas en el aula siguiendo los presupuestos teóricos de lo que en la terminología educativa viene llamándose «investigación en la acción».

Capítulo aparte merece el apartado referido a la *investigación educativa relacionada con la enseñanza del asturiano*. En este sentido, es necesario empezar por citar el estudio efectuado por el S.O.E.V. del M.E.C. en Asturias (1989) de título «*Investigación sobre la escolarización de la Llingua Asturiana: su incidencia en el curriculum escolar*». Se trata de una investigación «ex-post-facto» que intenta contrastar las opiniones de alumnos, padres y profesores por lo que respecta a los resultados de la enseñanza de la lengua asturiana. La conclusión general del citado estudio pone de manifiesto que:

«La incorporación al curriculum de la lengua asturiana no influye negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario sí influye positivamente en la valoración de otros aspectos indicativos de la identidad socio-cultural de un pueblo».

Otro estudio, más cualitativo, es el que realizamos (González Riaño, 1994) con el título de «*La interferencia lingüística escolar: estudio etnográfico en un contexto asturiano*», en el que se estudia el comportamiento verbal de un grupo de niños (en un ámbito urbano) de primer ciclo de Educación Primaria que *no reciben clases de asturiano*. La conclusión general que se plantea es que:

«La competencia oral castellana de los alumnos estudiados es interferida por expresiones asturianas, sobre todo en los niveles fonológico, fonético y sintáctico (...) Las interferencias léxicas se demuestran, en menor medida, a través de formas asturianas puras o híbridas de asturiano-castellano que hacen referencia a aspectos de la cultura tradicional asturiana».

La citada investigación concluye, por otro lado y desde el punto de vista de las implicaciones pedagógicas, que:

«La enseñanza escolar del asturiano es el medio más eficaz para plantear un análisis contrastivo entre el sistema autóctono y el castellano que evite las contaminaciones mutuas y asegure, paralelamente, el mantenimiento del asturiano como lengua de comunicación a todos los niveles».

Especialmente interesante es el estudio de Bermúdez de la Vega (1995), cuyo título no deja lugar a dudas *«Posibilidades d'una enseñanza n'asturianu: delles experiencias»*. Se trata, obviamente, de una investigación que la autora plantea como punto de partida para sistematizar no sólo la enseñanza de la lengua asturiana, sino la enseñanza «en» esa misma lengua. A través del estudio, en efecto, se exponen distintas experiencias en diferentes colegios, con niveles y asignaturas diferentes, que demuestran que la lengua asturiana puede ser un perfecto vehículo de comunicación en todas las etapas educativas, en todas las disciplinas y niveles y —subraya de la Vega— *«muchas veces una herramienta con gran fuerza afectiva y motivadora tanto para los alumnos como para el profesor»*.

Quedan, desde luego, multitud de aspectos que una investigación educativa comprometida con la mejora de la calidad de la enseñanza en Asturias debería abordar. En este sentido y como ejemplo de una posible línea de investigación, podemos anunciar que, en este momento, acabamos de finalizar la recogida de datos de un amplio estudio, planteado conjuntamente con el profesor San Fabián y que lleva por título: *«La escolarización de la lengua asturiana: incidencia en el rendimiento educativo»*. Esperamos que de sus conclusiones se deriven consecuencias positivas para la generalización de la enseñanza del asturiano.

4. NECESIDADES INMEDIATAS DE PLANIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ASTURIANO

Sin duda alguna, *la oficialidad* de la lengua histórica de Asturias es la única solución para poder garantizar un futuro sin sobresaltos en la escolarización del asturiano. El logro del estatus de oficialidad constituye una reivindicación irrenunciable, por un lado, e inevitable a corto plazo, por otro. Tal opinión es compartida por el colectivo de docentes del Principado, por la totalidad de sindicatos de enseñanza y colectivos pedagógicos de Asturias y por la mayor parte de las fuerzas políticas con representación parlamentaria en la Junta General del Principado. No obstante, mientras se consigue el «consenso político definitivo», es preciso agilizar aquellas medidas que faciliten una oficialidad gradual y que cuenten con un amplio respaldo social. Así, y entre otras posibles actuaciones de carácter inmediato, se imponen estas dos:

(a) Ley de Desarrollo del Artículo 4º del Estatuto de Autonomía

Esta Ley debería garantizar en su Preámbulo que se plantea como una disposición legal transitoria, hasta la consecución definitiva de la reforma del Estatuto de Autonomía que posibilite el reconocimiento jurídico de oficialidad de la lengua asturiana, y en su articulado deberían figurar aspectos como:

1. La generalización de la asignatura de Lengua Asturiana en todos los centros escolares (públicos, concertados y privados) y en todos los niveles educativos no universitarios. Ello implicaría que el asturiano constituiría una materia curricular en el Principado y no sometida a más restricciones que la que implica su, por el momento, carácter optativo y entendido éste desde un punto de vista que facilite la aceptación de la asignatura por padres y alumnos.
2. La puesta en práctica, con carácter experimental, de programas de enseñanza parcial en asturiano. Deberían regularse, en este sentido, los procedimientos de elección de unidades escolares, preparación del profesorado, diseño de materiales curriculares, requisitos administrativos, etc.
3. La convocatoria de concursos públicos dirigidos a las editoriales para la elaboración de materiales educativos destinados a cubrir las necesidades de la Educación Secundaria, así como a otras empresas especializadas en el diseño de recursos escolares complementarios (grabaciones de audio y vídeo, materiales informáticos, etc.).
4. La potenciación de la presencia de la lengua asturiana en todos los medios de comunicación del Principado de Asturias. Se debería diferenciar en este aspecto entre: a) Medios de comunicación de titularidad pública (que deberían incorporar en sus respectivas programaciones espacios diarios en asturiano con un carácter informativo y alejado de la identificación de nuestra lengua con lo rural y con lo socialmente marginal), y b) Medios de comunicación de titularidad privada (que recibirían subvenciones y ayudas para realizar una tarea semejante a la anterior y que, en su caso, contarían con medidas de exención fiscal para favorecer a aquellas empresas que utilizaran el asturiano diariamente en sus espacios de noticias, reportajes, entrevistas, publicidad, etc.).
5. La realización de campañas institucionales que inviten al empleo social de la lengua asturiana en ayuntamientos, asociaciones culturales, clubs deportivos y recreativos, sociedades de festejos, etc.

(b) Formación de los docentes de Educación Primaria y Secundaria con una titulación universitaria de, respectivamente, Diplomatura y Licenciatura en Filología Asturiana

No podemos olvidar, en este sentido, que la actual presencia de la Filología Asturiana como «título propio» en los planes de estudios de la Universidad de Oviedo ha de considerarse, aun reconociendo la calidad de la formación ofertada, como un primer paso hacia el diseño de unos planes de estudios que homologuen las titulaciones del profesorado de asturiano con las del resto de docentes.

Es, pues, responsabilidad del Gobierno del Principado de Asturias el inicio de las oportunas gestiones ante el estamento universitario para que, salvaguardando la autonomía académica, se plantee inmediatamente la aprobación de unos programas ajustados a las necesidades concretas de los futuros licenciados y diplomados en Filología Asturiana, se clarifiquen las posibles convalidaciones para docentes en ejercicio, etc.

Creemos, en definitiva, que éstas –y otras posibles medidas de carácter complementario– son imprescindibles para iniciar el tránsito hacia la oficialidad de la lengua asturiana y para garantizar su normalización en el terreno educativo, de acuerdo con el mayoritario e inequívoco deseo del pueblo asturiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACADEMIA DE LA LINGUA ASTURIANA (1995) *La Llingua Asturiana / la Langue Asturienne / la Lengua Asturiana*. Uviéu.
- BERMÚDEZ DE LA VEGA, R. (1995) «Posibilidaes d'una enseñanza n'asturianu: delles esperiencies». *Revista de Investigación e Innovación Educativa del C.E.P. Nalón-Caudal*, nº 2. La Felguera.
- COLEUTIVU «LLINGUA Y ENSEÑANZA» (1989) «Enseñanza y Normalización de la Llingua». *Lletres Asturianas*, nº 31. Academia de la Llingua Asturiana. Uviéu.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. (1991) *Didáctica de la Llingua Asturiana*. Academia de la Llingua Asturiana. Uviéu.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. (1994a) Interferencia lingüística y escuela asturiana. Academia de la Llingua Asturiana. Uviéu.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. (1994b) «Llingua Asturiana: planificación educativa y futuru». *Revista de Investigación e Innovación Educativa del C.E.P. Nalón-Caudal*, nº 1. La Felguera.
- LLERA RAMO, F. (1994) *Los Asturianos y la Lengua Asturiana: Estudio Sociolingüístico para Asturias-1991*. Conseyería d'Educación y Cultura del Principáu d'Asturies. Uviéu.
- PRINCIPÁU D'ASTURIES: *Llingua Asturiana: currículu d'Educación Primaria*. Serviciu de Publicaciones. Uviéu.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. (1995) «Elementos para una planificación educativa de la Lengua Asturiana». *Lletres Asturianas*, nº 54. Academia de la Llingua Asturiana. Uviéu.
- S.O.E.V. ASTURIAS (1989) *Investigación sobre la escolarización de la llingua asturiana: su incidencia en el currículum escolar*. MEC Asturias. Uviéu.
- VV.AA. (1992) *La Llingua Asturiana nel marcu de la L.O.G.S.E.* Academia de la Llingua Asturiana. Uviéu

Coexistencia entre lenguas y actitudes lingüísticas de los escolares: contraste entre Catalunya y el Aragón catalanoparlante

Ángel Huguet, J. Biscarri y J. Sanuy

Universitat de Lleida

INTRODUCCIÓN

La publicación y consiguiente entrada en vigor de la Constitución Española de 1978, vino a dotar de contenido legal la realidad de un Estado plurilingüe y pluricultural en el que más del cuarenta por ciento de sus ciudadanos residen en lugares donde hasta ese momento la única lengua oficial, castellano o español, coexiste con otras lenguas propias del territorio (Siguan, 1992).

Ya en su preámbulo, la Carta Magna, proclama la voluntad de «*proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones*». El artículo 2 fundamenta la ordenación territorial del Estado según dos principios: unidad de la Nación y derecho a la autonomía de sus nacionalidades y territorios; y el artículo 3, tras establecer «*el castellano*

como la lengua española oficial del Estado», añade que «las demás lenguas españolas serán también oficiales en sus respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos».

En este marco constitucional, los Estatutos de Autonomía promulgados por las respectivas Comunidades del Estado serán punto de referencia clave para el desarrollo de leyes que garanticen una adecuada normalización lingüística en sus respectivos territorios. Ahora bien, como es sabido, las vías de acceso constitucional a la autonomía y los niveles de competencias alcanzados varían notablemente de unas Comunidades a otras (Puelles, 1987). Si tenemos en cuenta además diferencias del tipo: existencia o no de lengua propia, presencia social de las lenguas, grado de identidad colectiva de sus ciudadanos, conciencia lingüística, actitudes generadas por la presencia de lenguas diferenciadas, etc., nos encontraremos con una realidad que dista mucho de ser homogénea, no ya en Comunidades Autónomas con lenguas propias claramente diferenciadas, sino en aquellas cuyos territorios ocupan espacios lingüísticos comunes e incluso dentro de las fronteras políticas que las definen.

En estas circunstancias, dado que los límites administrativos no suelen ser coincidentes con los límites lingüísticos, no es extraño que las políticas lingüísticas que afectan a determinados ciudadanos puedan parecer ocasionalmente contradictorias.

La discordancia puesta de manifiesto hasta aquí tiene su puntual reflejo en Catalunya y Aragón: dos nacionalidades unidas en la historia durante siglos pero que en la actualidad gozan de un nivel estatutario político-administrativo bien diferente. Por una parte, Catalunya, considerada nacionalidad histórica en los Pactos Autonómicos de 1981,¹ ha llegado a asumir altos niveles de competencias; contrariamente, Aragón se constituyó por vía del artículo 143 y su techo competencial es en estos momentos mucho más bajo. Este hecho, unido a factores de carácter sociolingüístico nada desdeñables, ha contribuido a que Catalunya, según un Estatuto (BOE del 22 de diciembre de 1979) que reconoce el catalán como lengua propia, disponga desde abril de 1983 de una Ley de Normalización Lingüística con objeto de impulsar desde las instituciones el uso oficial de la lengua catalana, así como en la enseñanza y en los medios de comunicación gestionados por la Generalitat.

Como es sabido, además de Catalunya, en la mayor parte de las Comunidades Autónomas plurilingües que conforman el Estado surgió una generalización de esfuerzos encaminados a revalorizar las lenguas propias de los diferentes territorios. Ahora bien, si ésta fue la tónica prácticamente común, tal circunstancia gozó de un eco muy limitado en Aragón; una Comunidad en la que coexisten dos lenguas autóctonas —aragonés en los valles pirenaicos y catalán en el este— en clara posición de inferioridad respecto al castellano mayoritario de su población. En este sentido, cabe destacar la ausencia de un censo de hablantes definitivo, aunque los datos más recientes cifran la población de las áreas catalanoparlantes de Aragón en torno a 50.000 habitantes (Huguet, 1995; Martín et al., 1995), lo que viene a representar un 5% de la totalidad de Aragón. Por lo que se refiere al aragonés la situación es similar, aunque diversos autores (Conte et al., 1977; Gimeno y Nagore, 1989; Nagore y Cortés, 1977) diferencian entre hablantes habituales, entre 10.000 y 12.000, y aquellos que lo conocen o emplean esporádicamente o en variedades muy castellanizadas.

Pero, a la hora de abordar la ambigüedad que hoy preside el tema de las lenguas en la Comunidad Autónoma aragonesa, no podemos quedarnos en un frío y restrin-

gido análisis demográfico que obvie el rico patrimonio cultural e histórico de un pueblo y los derechos lingüísticos de sus ciudadanos. Factores de índole político-administrativo, lingüístico, sociolingüístico y educativo, al menos, deben ser revisados ante cualquier pretensión realista de aproximarnos al bilingüismo como expresión manifiesta de una sociedad y analizar sus perspectivas futuras.

En este sentido, el vigente Estatuto de Autonomía (BOE del 16 de agosto de 1.982) destaca por la ausencia de reconocimiento oficial de ambas lenguas como propias de Aragón, aunque hace una referencia indirecta a ellas en términos de *modalidades lingüísticas* (Alcover, 1992; Pallarol, 1990) tanto en el artículo 7 como en el 35.

Asimismo, parece oportuno mencionar aquí, de manera sucinta y sin ánimo de profundizar en temáticas propias de la lingüística y la dialectología, la cada día menos cuestionada catalanidad de las formas lingüísticas que se suceden en el límite oriental de Aragón, englobadas todas ellas en el grupo dialectal del catalán occidental (Alcover, 1992; Bada, 1990; Martín et al., 1995; Según Congreso Internacional de la Lengua Catalana, 1989). Centrados en tal contexto, decir que esta lengua es la propia, en la mayor parte de los casos, de las ya citadas 50.000 personas que habitan la estrecha franja que se extiende desde el Pirineo hasta la provincia de Teruel, y que es conocida como *Franja Oriental* en Aragón y *Franja de Ponent* desde Catalunya. Este espacio territorial se halla delimitado al este y al oeste por dos fronteras; una de carácter administrativo –el límite político entre Aragón y Catalunya– y otra de índole lingüístico –un límite de lenguas más difuminado en el norte entre el aragonés y el catalán, y claramente diferenciado hacia el sur entre el catalán y el castellano (Gimeno y Nagore, 1989:15)–.

El análisis sociolingüístico de este territorio (Aguado, 1987a, 1987b; Bada, 1990; Huguet, 1991, 1992, 1994, 1995; Martín et al., 1995; Martínez, 1995) evidencia una situación de contacto de lenguas –catalán y castellano– en condiciones de inferioridad para la primera, lo que da como resultado una práctica bilingüe con debilitación del catalán. La Franja constituye así un ejemplo típico de desequilibrio entre lenguas en presencia, lo que produce un bilingüismo diglósico² en el que una de las lenguas –catalán– no es reconocida oficialmente y se reserva para el uso familiar y en las comunicaciones informales, mientras que la otra –castellano– goza de reconocimiento oficial y es la utilizada tanto por los medios de comunicación como en todo tipo de actividad formal (Macnamara, 1967).

Las circunstancias hasta aquí expuestas, unidas al hecho de que la población catalanoparlante aragonesa forme parte de una comunidad mayormente monolingüe que de manera tradicional ha ignorado la realidad de estas comarcas (Bada, 1990), tienen su puntual reflejo en la ambigüedad y falta de conciencia lingüística generalizada que hoy preside el tema de la lengua catalana en Aragón. Prueba de ello son las denominaciones a la lengua por parte de los propios hablantes que de manera habitual se refugian en términos de hablas locales: fragatí, ribagorçà, lliterà, torrentí, maellà, mequinençà, favarol, etc., evidenciando así su bajo sentido de pertenencia a una comunidad lingüística catalana (Martínez, 1995). Al mismo tiempo, desde el resto de Aragón se utiliza la expresión *xapurreau*, lo que denota según el que fuera Consejero de Cultura y Educación del primer Gobierno aragonés, José Ramón Bada, «... d'una banda, el menyspreu amb que es considera i, d'altra, l'enmascarament ideolò-

gic del qual és objecte per no voler reconèixer que és la mateixa llengua del Tirant lo Blanch, Ramon Llull, Verdaguer ...» (Bada, 1990: 12).

A modo de resumen, podemos resaltar como características sociolingüísticas del sector en cuestión —en lo que a la lengua catalana se refiere— la falta de apoyo institucional y un prestigio cultural casi nulo; aspectos que se traducen en un nivel de conciencia lingüística alarmantemente bajo por parte de los hablantes y un uso regresivo en función del «alejamiento del núcleo familiar más próximo. Podríamos decir que es muy utilizado a nivel familiar, menos a nivel social y muy poco en la escuela» (Huguet, 1992:115).

El panorama de fondo que hasta aquí hemos descrito no permite ser optimistas en cuanto al futuro de la lengua catalana en Aragón; pero la existencia de ciertos factores de carácter interno y externo puede hacer variar esa tendencia que a priori parece inevitable. Entre los primeros destacar un hecho de fuerte repercusión social: la *Declaració de Mequinensa*,³ y la actuación continuada en defensa de la cultura y la lengua catalana de algunas asociaciones culturales, así como la previsible reforma del Estatuto y el aumento de competencias, especialmente en educación. Entre los factores de índole externa, en primer lugar, el ejemplo de recuperación de la lengua seguido en Comunidades Autónomas vecinas (Catalunya, Navarra, Comunidad Valenciana, etc.) y la influencia que en el orden económico y cultural ejerce Lleida desde sus mercados y su recién creada Universidad (Zapater, 1992).

En todo caso, en función de las líneas que se seguirán en este trabajo y lo decisiva que resulta para el futuro de una lengua su implantación escolar, es de obligada mención el primer paso dado con objeto de regular el programa de enseñanza de la lengua catalana en las comarcas orientales de Aragón a través del Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón, siendo Consejero y destacado impulsor un hombre nacido en la Franja, el ya citado, José R. Bada Panillo.⁴

El Convenio en cuestión establece a grandes rasgos la posibilidad de que, en aquellos centros escolares que así lo soliciten, el alumnado pueda asistir a clases de lengua catalana de una manera voluntaria, siendo los padres quienes deben manifestar por escrito la voluntad de que sus hijos las reciban con una dedicación, en horario lectivo, de hasta 3 horas semanales.

La receptividad social alcanzada por la propuesta es innegable (Alcover, 1988, 1993; Bada, 1990; García, 1993), especialmente en la provincia de Huesca,⁵ si consideramos que el número de matriculados en la asignatura de lengua catalana en la Franja en los inicios del programa, durante el curso 84/85, era de 791 en doce centros escolares (Bada, 1990) y durante el curso 92/93 las cifras eran de 2.799 alumnos y alumnas en treinta centros escolares (Alcover, 1993; García, 1993).

A pesar de estos datos tan alentadores, no podemos obviar que todavía hoy un elevado porcentaje del alumnado no puede acceder a tal posibilidad y que en la mayor parte de las escuelas que siguen el programa no se han llegado a alcanzar los techos marcados por el propio Convenio (Huguet, 1991; Huguet y Jové, 1994). Por otra parte, se hecha de menos una evaluación institucional del programa que contemple sus efectos sobre las lenguas y resultados escolares del alumnado, así como una potenciación de la investigación sociolingüística y psicolingüística que, a medio

plazo, revierta en un mejor conocimiento de nuestro marco social y educativo bilingüe y propicie una clarificación de la ambigüedad que hoy preside el tema de la lengua en las comarcas orientales de Aragón. Sin profundizar más en el tema, pero acentuando este apartado podemos citar palabras del propio José R. Bada Panillo que, refiriéndose a las investigaciones sobre la lengua en la franja oriental de Aragón, dice: «Es tracta d'una investigació quasi exclusivament filològica, dialectològica, però no sociolingüística en termes generals, i realitzada amb escassíssima participació dels lingüistes aragonesos que només s'han interesat pel tema a partir dels anys setanta, tret de dues o tres honroses excepcions» (Bada, 1990:22); viniendo a corroborar el desequilibrio existente, a favor de estudios de carácter filológico, por otra parte siempre escasos, frente a aquellos cuyo objetivo se halla en el ámbito social, psicológico o educativo.

En el contexto hasta aquí descrito, siguiendo a Siguan y Mackey (1986), parece necesario insistir en que variables relacionadas con: el conocimiento y uso de las lenguas, el nivel sociocultural de las familias, el contexto sociolingüístico y las actitudes ante las lenguas en presencia, resultan claves para establecer una prospectiva de la educación bilingüe.

Situados en el marco territorial de la Franja aragonesa y, de manera particular, en el campo educativo, el análisis riguroso de las mencionadas variables tiene todavía un largo camino por recorrer. Es, pues, en este sentido, y en la pretensión de dar continuidad a estudios anteriores (Huguet y Biscarri, 1995) que orientó la presente investigación, enfatizando ahora aspectos motivacionales referidos a las actitudes generadas por la *coexistencia de lenguas diferenciadas*. En concreto, se pretende establecer un análisis comparativo entre contextos caracterizados por una valoración muy dispar de las lenguas en presencia, tanto en lo referente al ámbito social como educativo –Cataluña y el Aragón catalanoparlante–. El objetivo final se halla en aportar datos empíricos que permitan valorar la posible relación existente entre diferentes tratamientos curriculares de las lenguas y el desarrollo de actitudes más o menos favorables hacia una convivencia de lenguas en presencia que debiera ser promovida por cualquier sociedad democrática.

MÉTODOS

Muestra

Dada la diversidad y amplitud de los territorios de aplicación del estudio –Franja aragonesa catalanoparlante y Cataluña–, y la necesidad de procurar la mayor equivalencia entre ellos en función de criterios socioeconómicos, demográficos y geográficos, debimos situarnos en torno al área objeto central de la investigación, la Franja oriental de Aragón o Franja de Ponent. El análisis riguroso de las características de las diversas comarcas implicadas, nos llevó a seleccionar al Bajo Cinca –Aragón catalanoparlante– y al Bajo Segre –Cataluña–, como áreas idóneas que permitiesen una comparación sin interferencias de tipo socioeconómica y/o sociocultural.

A partir de aquí nos dirigimos al colectivo de escolares que en las mencionadas comarcas había finalizado 6º EGB. La razón de la elección de tal nivel educativo se

debió a la consideración de que cumplían una serie de requisitos que facilitarían el estudio:

1. Poseer clara conciencia y experiencias referidas al hecho bilingüe en su localidad.
2. Capacidad para dar respuesta a cuestiones de esta índole.
3. Tener el suficiente dominio de la expresión oral y escrita para plasmar por este medio sus conocimientos y valoraciones.
4. Haber dispuesto durante su escolaridad, en el caso del alumnado de la Franja aragonesa, de la opción de asistir a clases de lengua catalana.

Finalmente, la muestra de estudio quedó formada por 219 sujetos escolarizados en el Bajo Cinca, y 107 del Bajo Segre. Tras la exclusión de aquellos cuyas respuestas, por diversas causas no pudieron ser valoradas adecuadamente, cada sector quedó representado por 194 y 100 individuos, respectivamente.

Instrumentos

Se controló la Condición Lingüística Familiar (CLF), la Situación Socioprofesional (SSP) y la Opcionalidad de la asistencia a clases de lengua catalana en la Franja aragonesa (OPC). Para ello se construyó un *Cuestionario Socioprofesional, Lingüístico y de Actitudes*. El apartado socioprofesional (SSP) y lingüístico (CLF), se construyó a partir de cuestionarios de este tipo empleados en investigaciones similares (Bel, Serra y Vila, 1991, 1992, 1993; Ribes, 1992). La parte correspondiente a actitudes, dadas las peculiaridades del ámbito a que se dirigía el estudio, debió ser elaborada específicamente. Para ello se utilizaron estudios anteriores realizados en los mismos contextos (Huguet, 1992; Huguet y Biscarri, 1995) que, sobre una muestra de 266 individuos, sirvieron de pre-test dada la carencia de investigaciones de este tipo en las comarcas analizadas (Magnusson, 1981; Rundall, 1993). A partir de aquí, se pudo pasar de una pregunta abierta muy difícil de categorizar, a una más cerrada que permitía un mejor tratamiento de los resultados (Anexo I).

Procedimientos

Previamente a la aplicación del cuestionario, se contactó con las Direcciones Provinciales del MEC y Delegacions Territorials d'Ensenyament afectadas. Una vez obtenidos los permisos necesarios, se acudió a los respectivos centros con objeto de clarificar las razones del estudio y establecer los días en que tendrían lugar las pasaciones correspondientes. El cuestionario requirió la respuesta escrita del propio alumnado y en caso de dudas que resultasen clave, de las familias de los mismos.

El tiempo de respuesta suponía aproximadamente 30 minutos que incluían las explicaciones pertinentes por parte del encuestador.

Para la categorización de actitudes, en la cuestión correspondiente se diferenció entre actitudes *positivas* (+) –tres primeras respuestas– y *negativas* (–) –tres siguientes–.

RESULTADOS

En cuanto a la Condición Lingüística Familiar (CLF) y a la Situación Socioprofesional (SSP), no existieron diferencias significativas entre ambos grupos de comparación.

No sucedió lo mismo al contrastar las opiniones que ponían de manifiesto las actitudes del alumnado en cuestión. Para comparar las opiniones del alumnado del Aragón catalanoparlante con sus iguales de Catalunya, se aplicó la prueba de X^2 de cara a establecer la relación de dependencia o independencia entre dos caracteres cualitativos (actitudes ante la coexistencia de lenguas: +/- y sector geográfico: Aragón catalanoparlante/Catalunya). Los cálculos estadísticos dieron un valor de $X^2 = 16,285$ ($p = 0,0001$).

Tal como puede verse en la Tabla I, pese a la gran diferencia a favor de las actitudes positivas (+), éstas son más frecuentes en el Aragón catalanoparlante que en Catalunya.

TABLA I

Distribución y porcentajes de respuestas positivas (+) y negativas (-) en función de las áreas de estudio -Aragón catalanoparlante y Catalunya-

	<i>Catalunya</i>	%	<i>Aragón-Cat.</i>	%
ACT.COEX	+	72	175	90,21
	-	28	19	9,79
	100	100	194	100

Dentro del Aragón catalanoparlante, pareció necesario contrastar además las actitudes ante la coexistencia de lenguas (ACT.COEX), con la asistencia o no a clases de catalán (OPC). La prueba de X^2 , de cara a establecer la relación de dependencia o independencia entre dos caracteres cualitativos (actitudes ante la coexistencia de lenguas: +/- y opcionalidad: SÍ/NO) dio un valor $X^2 = 4,914$ ($p = 0,0266$). El alumnado que mostró cada tipo de respuesta y sus porcentajes aparecen en la Tabla II.

TABLA II

Distribución y porcentajes de respuestas positivas (+) y negativas (-) en función de la opcionalidad (OPC)

	OPCIONALIDAD			
	<i>Sí</i>	%	<i>No</i>	%
ACT.COEX	+	126	49	83,05
	-	9	10	16,95
	135	100	59	100

DISCUSIÓN

El último dato viene a reafirmar trabajos anteriores (Huguet y Biscarri, 1995), en la línea de demostrar que la asistencia a clases de catalán en la Franja aragonesa correlaciona positivamente con actitudes más favorables hacia la coexistencia entre lenguas.

De particular interés parece el hecho de que en el mencionado estudio era la asistencia a clases de lengua catalana, y no la condición lingüística familiar el factor que explicaba mejor el desarrollo de actitudes positivas ante la coexistencia de lenguas en un mismo territorio; es decir, independientemente de cual era el origen geográfico y la condición lingüística familiar de los individuos, las actitudes ante la coexistencia de lenguas tendían mayormente a ser positivas. Este hecho, aparentemente sorprendente, requiere una explicación en la que inciden factores relacionados con el fenómeno de la diglosia y el desequilibrio entre lenguas en presencia. Así, lo que resultaría un signo inequívoco de buen nivel de convivencia entre grupos lingüísticos, cuando se analiza en profundidad el contexto social bilingüe de la Franja aragonesa se observa, tal como quedó señalado por Martínez (1995), una importante falta de conciencia lingüística por parte de los catalanoparlantes que conlleva un conformismo con la situación tradicional de desequilibrio entre lenguas (Alcover, 1992; Bada, 1990); por contra, esta misma situación hace que los castellanoparlantes no vean en ningún momento amenazado su estatus lingüístico, y; consecuentemente, se institucionaliza una forma de coexistencia basada en el uso diferencial de una y otra lengua.

El mismo fenómeno, de conformismo con la situación heredada, se constata al contrastar las opiniones del alumnado del Aragón catalanoparlante con sus iguales de Catalunya. Tal como se ha visto en la Tabla I, pese a la gran diferencia a favor de las actitudes positivas (+) en ambos grupos de comparación, éstas son más frecuentes en el Aragón catalanoparlante que en Catalunya, aspecto que desde esta última podría ser entendido como resultado de una mayor conciencia lingüística y la constatación de amenaza de su lengua frente a una lengua de tanto peso específico como es el castellano.

El conjunto de los datos estudiados se hallaría en la línea de confirmar diferentes estudios (Genesse, Lambert y Holoboow, 1986; Sánchez y Tembleque, 1986) que establecen relaciones consistentes entre actitudes lingüísticas y aprendizaje de las lenguas en contextos bilingües; aspecto que nos remite al hecho de que en la Franja aragonesa la asistencia a clases de lengua catalana puede contribuir a una mayor consolidación de su identidad lingüística y a una mayor valoración de su comunidad, lo que entronca directamente con previsiones futuras. A nadie se le escapa que la valoración, en este caso del catalán, bien mediante su presencia escolar, bien mediante su presencia social, comporta la modificación también de las actitudes y, consecuentemente de la conciencia lingüística. Por ello, no debería resultar extraño que en un futuro, no muy lejano, determinados sectores de la Franja aragonesa no se limitaran a asistir a clases de catalán de forma voluntaria, sino que reivindiquen una mayor presencia de su lengua en los diversos contextos socioculturales.

Ante tal posibilidad, a la luz de la situación actual, cabe plantearse una progresiva sensibilización lingüística y social. Sensibilización lingüística referida a que no existen lenguas mejores que otras; y sensibilización social en el sentido de facilitar una política social y educativa acorde a los deseos de la población afectada.

ANEXO I

LOCALIDAD:

CENTRO:

DATOS PERSONALES Y FAMILIARES

Apellidos:

Nombre:

Edad:

Curso:

Lugar de nacimiento:

Provincia:

Lugar de residencia:

Provincia:

1. Profesión de los padres:

PADRE MADRE

a/ Gerente, director o propietario de empresa con más de 25 trabajadores

b/ Titulado de grado superior (abogado, arquitecto, químico, ingeniero, médico, profesor, economista, etc.)

c/ Titulado de grado medio (profesor de EGB, ingeniero técnico, ATS, etc.), o cuadro medio de empresa sin titulación superior (jefe comercial, jefe de producción, jefe administrativo, etc.)

d/ Propietario de empresa o comercio de menos de 25 trabajadores, auxiliar de clínica, administrativo, representante comercial, etc.

e/ Obrero especializado o trabajador del sector servicios (mecánico, chófer, policía, lampista, camarero, albañil, electricista, etc.), agricultor o ganadero

f/ Peón, temporero, vigilante, etc.

g/ Labores del hogar

h/ Otros (especificar)

2. ¿Qué lengua utilizas normalmente al hablar con tus padres?

PADRE MADRE

CASTELLANO

CATALÁN

OTRAS (especificar) _____

3. ¿Asistes en tu escuela a clases de catalán?

___ SÍ (desde ___ EGB) ___ NO

4. ¿Qué opinión te merece la coexistencia de dos lenguas diferentes en tu localidad o territorio? Señala la respuesta con que estés más de acuerdo:

- Siempre han existido y deben mantenerse
- Tener dos lenguas permite hablar con más gentes
- Me parece bien
- Dificulta la comunicación con otros
- En Aragón/Catalunya sólo debería hablarse castellano/catalán
- Se mezclan las lenguas y es un lío
- Otros (especificar) _____

Notas

1. Como es sabido, los Pactos Autonómicos fueron firmados el 31 de julio de 1981 por el partido del Gobierno –Unión de Centro Democrático– y el principal partido de la oposición –Partido Socialista Obrero Español–, en base al Informe presentado el 12 de mayo de 1981 por sendas comisiones presididas por el profesor García de Enterría. Su objetivo era clarificar la ambigüedad del Título VIII de la Constitución de cara a desarrollar el modelo de organización territorial del Estado.

De hecho, tales Pactos vinieron a refrendar un proceso iniciado ya con el restablecimiento por decreto-ley de la Generalitat de Catalunya el 29 de septiembre de 1977; pero, además, ratificaron la idea de generalizar el proceso autonómico a todos los territorios del Estado y no únicamente a las nacionalidades históricas (Cataluña, País Vasco y Galicia). Ahora bien, si estas CCAA podían asumir tanto las competencias del artículo 148 como las no reservadas al Estado por el artículo 149, el resto, salvo Andalucía que accedió a la autonomía por vía del artículo 151 de la Constitución, hubo de constituirse mediante el artículo 143 lo que supuso adquirir inicialmente el bloque competencial mínimo determinado por el artículo 148.

2. El término diglosia o diglósico se utiliza aquí en sentido de *conflicto lingüístico* generado por un desequilibrio entre lenguas en contacto. Debe entenderse, pues, ajeno a cualquier connotación valorativa positiva o negativa, y con la única pretensión de describir una situación que en palabras de Siguan y Mackey se caracteriza por:

«dos rasgos principales;

1. La lengua fuerte, o lengua A, es la lengua de las funciones superiores de la vida social (lengua de la administración, de la cultura, de la información, etc.), y es normalmente una lengua escrita, mientras la lengua débil, o lengua B, es la lengua de las funciones personales y cotidianas, vida familiar, amistad, relaciones con otras personas sobre temas banales, y es a veces una lengua exclusivamente oral, no escrita y no normalizada.

2. La lengua fuerte, o lengua A, es usada preferentemente en los niveles altos de la sociedad, mientras la lengua B es usada preferentemente o exclusivamente en los niveles inferiores. El uso de la lengua A se correlaciona también positivamente con el nivel cultural y de instrucción. Y también con el grado de urbanismo. La lengua A es más usada en la ciudad y la lengua B en el campo.

3. A estas dos características, que podemos considerar clásicas, se puede añadir una tercera: entre los que tienen la lengua A como lengua nativa la proporción de bilingües es menor que entre los que hablan en primer lugar la lengua B. Dicho de otro modo, los que hablan la lengua A sienten menos necesidad de aprender la lengua B que los que hablan la lengua B de aprender la lengua A».

(Siguan y Mackey, 1986: 45-46)

Una definición más simplificada la aporta Vallverdú al considerar que diglosia existe siempre que «es dóna una varietat alta (A), que és el vehicle habitual de la comunicació més formal, i una varietat baixa (B), vehicle de la comunicació familiar o quotidiana, essent aquests dues varietats clarament diferenciables» (Vallverdú, 1988:54).

3. Declaración firmada el 1 de febrero de 1984 por 17 alcaldes y concejales de la Franja en defensa del uso y reconocimiento del catalán como lengua de Aragón.

4. Es preciso resaltar el salto cualitativo e innegable impulso que en Aragón supuso para la lengua catalana la firma del Convenio MEC-DGA, máxime cuando en aquel momento la opinión pública y los responsables políticos mantenían posturas marcadamente enfrentadas y, todavía en 1982, aparecía en la prensa que en un pueblo de la Ribagorza se castigaba a los alumnos que hablaban catalán durante la clase (Bada, 1990:23; Pascual, 1982).

5. García (1993), en base al informe de la Comisión Mixta MEC-DGA, resalta el hecho de que de los 2.799 alumnos y alumnas con que contaba el Programa de enseñanza de la lengua catalana en todo Aragón durante el curso 92/93, 2.323 pertenecen a la provincia de Huesca; lo que representa un 83%.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T. (1987a). La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón. *Cuadernos de Estudios Caspolinos*, 13, 287-336.
- AGUADO, T. (1987b). *La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón*. Tesina de Licenciatura no publicada. Madrid: UNED
- ALCOVER, C. (1988). L'ensenyament del català: una perspectiva educativa optimista. *Batecs*, 1, 9.
- ALCOVER, C. (1992, Mayo). *La Comunidad Catalanófona de Aragón: una minoría cultural*. Comunicación presentada en Jornadas de Multiculturalismo y Educación de Personas Adultas. Zaragoza.
- ALCOVER, C. (1993). *Memoria de Actividades de Coordinación. Curso 92/93*. MEC-DGA. Documento no publicado.
- BADA PANILLO, J.R. (1990) *El debat del català a l'Aragó (1.983-1.987)*. Calaceit: Edicions del migdia.
- BEL, A.; SERRA, J.M.; VILA, I. (1991). *El coneixement de llengua catalana i llengua castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990*. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- BEL, A.; SERRA, J.M.; VILA, I. (1992). *El conocimiento de lengua catalana en sexto y séptimo de EGB en 1990*. Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- BEL, A.; SERRA, J.M.; VILA, I. (1993). Estudio comparativo del conocimiento del catalán y del castellano al final del ciclo superior de EGB. En SIGUAN, M. (coord). *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona: ICE / HORSORI.
- CONTE, A.; CORTÉS, CH.; MARTÍNEZ, A.; NAGORE, F. Y VAZQUEZ, CH. (1977). *El Aragonés: identidad y problemática de una lengua*. Zaragoza: Librería General.
- GARCÍA MACÍAS, I. (1993, Julio 29). «Más profesores para enseñar catalán». *Heraldo de Aragón*, Sección Educación, pp. 11.
- GENESSE F., LAMBERT, W.E.; HOLOBOW N.E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36.
- GIMENO VALLÉS, CH. L.; NAGORE LAÍN, F. (1989). *El Aragonés hoy*. Huesca: Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.
- HUGUET, A. (1991). *Bilingüisme social al Baix Cinca: Una anàlisi des de la perspectiva escolar*. Fraga: Institut d'Estudis del Baix Cinca - I.E.A.
- HUGUET, A. (1992). Hábitos lingüísticos en un contexto social diglósico: El caso del Baix Cinca. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 111-118.
- HUGUET, A. (1994). Hacia un modelo para el tratamiento curricular de las lenguas en el Aragón oriental. *Revista de Educación*, 305, 429-448.
- HUGUET, A. (1995). *El coneixement lingüístic dels escolars de la Franja: Conclusions de la seva avaluació*. Fraga/Lleida: Institut d'Estudis del Baix Cinca-Universitat de Lleida.
- HUGUET, A.; Biscarri, J. (1995). Actitudes lingüísticas de los escolares en el «Baix

- Cinca». Incidencia de algunos factores. *Revista de Formación del Profesorado*, 23, 163-175.
- HUGUET, A.; JOVÉ, R. (1994). Cinc anys de català a les escoles de la franja oriental de l'Aragó: incidència en el Baix Cinca. *Perspectiva Escolar*, 182, 55-59.
- MACNAMARA, J. (1967). Bilingualism in the modern world. *The journal of social issues*, 13 (2).
- MAGNUSSON, D. (1981). *Teoría de los Tests*. Mexico: Trillas.
- MARTÍN, M.A.; FORT, M.R.; ARNAL, M.L. Y GIRALT, J. (1995). *Estudio Sociolingüístico de la Franja Oriental de Aragón*. Zaragoza: Seminario de Investigaciones Lingüísticas. Universidad de Zaragoza.
- MARTÍNEZ FERRER, J. (1995) *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.
- NAGORE, F.; CORTÉS, CH. (1977). El aragonés. En Fernandez Clemente, E. (dir.) *Los Aragoneses*. (pp. 273-295) Madrid: Istmo.
- PALLAROL, J. (1990). L'occità a la Vall d'Aran i el català a la Franja de Ponent. *Batecs*, 10, 6-7.
- PASCUAL, A.F. (1982, Diciembre). «Multa por hablar catalán». *El Ribagorzano - Graus-*, nº 22 / 3º época.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (1987). *Política y administración educativas*. Madrid: UNED.
- RIBES, D. (1992). *Els programes d'immersió al català: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.
- RUNDALL, Th. G. (1993, marzo). *Researching sensitive topics*. Seminario realizado en la Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat de Lleida.
- SÁNCHEZ, M.P.; TEMBLEQUE, R.R. DE (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- SEGON CONGRÉS INTERNACIONAL DE LA LLENGUA CATALANA. (1989). *Llibre Blanc sobre la unitat de la llengua catalana*. Barcelona: Editorial Barcino.
- SIGUAN, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- SIGUAN, M. (1994). *Conocimiento y uso de las lenguas en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SIGUAN, M.; MACKAY W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- VALLVERDÚ, F. (1988) *El fet lingüístic com a fet social* (7ª ed.). Barcelona: Edicions 62
- ZAPATER, I. (1992). *La Ribera Baixa del Cinca: una comarca-frontera*. Fraga: Institut d'Estudis del Baix Cinca - IEA.

En el intento de poder utilizar dos lenguas al final de la enseñanza secundaria. Una aproximación a partir del análisis de textos escritos

Joana Lladó

Escola Oficial d'Idiomes

1

La situación actual de la enseñanza en las islas Baleares –y en todas las comunidades donde conviven dos o más lenguas– incita a una evaluación específica referida al grado de competencia lingüística que han alcanzado los alumnos en las diferentes lenguas del currículum en un momento determinado de su proceso de aprendizaje o al final de su escolarización.

Este debate parece que es cada vez más frecuente y la interpretación que se hace del dominio de la lengua catalana y de la castellana, a veces a partir de datos estimados, debe incidir en la planificación de la enseñanza de éstas y de las otras lenguas.

El presente estudio tiene por objeto analizar cuál es el dominio de la lengua escrita en catalán y en castellano a partir de una muestra de textos redactados en lengua catalana y de otra en lengua castellana en las pruebas de acceso a la universidad.

La *Llei 3/1986, (de 29 abril de 1986) de normalització lingüística a les Illes Balears*, prescribe que, al final de la escolarización obligatoria, todos los alumnos de Baleares han de conocer y poder usar la lengua catalana y la castellana.

La Orden (de 12 d'agost de 1994) que regula el uso del catalán en los centros educativos no universitarios obliga a todos los centros a elaborar el *Projecte Lingüístic de Centre*. Así, para algunos centros la elaboración de este documento ha supuesto el inicio de un debate que ha de tener por finalidad introducir el catalán en su ámbito educativo, para otros ha sido la continuación de la reflexión sobre planteamientos que ya se habían considerado en el momento de planificar la actividad docente. Y para otros, para muchos otros, era innecesario replantear el tema porque desde hace muchos años iniciaron una etapa de plena normalidad lingüística. No obstante, para los primeros, sobre todo, el debate sobre cómo, cuándo y en qué medida el catalán ha de estar presente en la vida educativa de su centro todavía no ha concluido.

El notable incremento durante los últimos años de la presencia del catalán en el ámbito de la enseñanza ha abierto una discusión que inicialmente podía parecer muy positiva, porque en parte reflejaba un cambio de situación que, a pesar de no contar con la participación de todos los profesores ni con el apoyo de todos los padres, se generalizaba inevitablemente. En la cumbre de esta discusión se repite este interrogante: ¿sabrán suficiente castellano, los alumnos, al finalizar su escolarización?

Incluso se puede intuir el paralelismo establecido por los más disidentes en cuanto al proceso normalizador: Si la enseñanza se hace en castellano, es cierto que los alumnos no saben suficiente catalán. Y, si se hace en catalán, ¿sabrán suficiente castellano?

Estos comentarios y otros que puedan incidir en el proceso de normalización de la enseñanza, no deben valorarse a la ligera. Por otra parte, puede ser oportuno tener respuestas claras, análisis y datos que constaten la realidad y que muestren los resultados observados a partir de evaluaciones de los resultados de la enseñanza llevada a cabo en lengua catalana.

Se han hecho numerosos estudios en Catalunya y en otras comunidades, recogidos en dos publicaciones muy recientes de Vila (1995) y de Artigal (1995), aunque en ambos casos la edad de los alumnos era considerablemente menor y en las dos ocasiones habían sido escolarizados total o parcialmente en lengua catalana. En este trabajo, como se ha dicho antes, se ha pretendido estudiar cuál es el dominio lingüístico en lengua escrita en una y otra lengua a partir de una muestra de textos escritos en lengua catalana y de otra en lengua castellana.

Se han tomado como muestra textos escritos del «Comentario de texto» de las denominadas pruebas de "Selectivitat" para el acceso a la universidad, correspondientes, por tanto, al final de la educación secundaria no obligatoria.

En estas pruebas, los alumnos pueden optar por usar la lengua catalana o la castellana. Los alumnos autores de los textos escritos analizados pertenecen a institutos ubicados en zonas cuyos alumnos eligen en una proporción muy similar el uso de ambas lenguas, según se expone en Gracia i Terrassa (1994). Éstas son las zonas 2 (Inca) y 3 (Manacor) cuyos alumnos residen en pueblos distribuidos en un poco más de la mitad oriental de la isla, sin incluir, por lo tanto, Palma y sus alrededores, zona donde se concentra la mayor parte de la población no catalanoparlante.

En cuanto al alumnado, cabe decir que a los que se presentaron a las pruebas de selectivitat en la convocatoria del 1994 les corresponde haber iniciado la escolarización obligatoria o EGB en el curso 1982-83. Empezaron, así, el BUP durante el curso 1990-91. Según los datos consultados en la Direcció General d'Educació del Govern Balear, de los centros de EGB de las zonas 2 y 3 en el año 1982 tan sólo el C.P. de Montuiri solicitó la autorización que entonces se exigía para poder hacer enseñanza en lengua catalana. Y en 1983 se solicitó desde el C.P. de Lloret.

Al inicio del curso 1990-91, el uso de la lengua catalana en la enseñanza se había generalizado. Incluso así los datos globales referidos al uso del catalán para la enseñanza de todas las áreas o para alguna o algunas áreas se sitúa, según datos del Servei d'Inspecció del MEC, sobre el 28.7 % en los niveles de BUP (Gráfica 1).

Por todo ello, podemos presuponer que prácticamente la mayoría de estos alumnos fueron escolarizados durante la EGB y el BUP en lengua castellana.

En lo que al contexto se refiere, el uso de la lengua catalana en Mallorca se encuentra en una situación mucho más optimista. En 1986, el Consell Insular de Mallorca encomendó a la Universidad de las Illes Balears la realización de una encuesta sociolingüística, cuyos datos aportan información sobre el uso del catalán en la escuela y fuera de ella: Según los alumnos de primaria encuestados, un 90% usa el catalán fuera de clase y sólo un 8% en clase. Y según los alumnos de secundaria, un 84 % lo utiliza fuera de clase y un 10% en clase. El 77,7 de la población de Mallorca —excluyendo Palma— contesta que tiene el catalán como lengua habitual, según una encuesta, inédita, encargada por el Institut d'Estudis avançats y realizada a lo largo del año 1994. El desfase entre la lengua habitual y propia de Baleares y el uso de esta lengua en los centros de enseñanza es, pues, evidente.

Para este estudio, transversal —aunque se hayan considerado algunos factores longitudinales— se han analizado los textos correspondientes a 36 pruebas en catalán y otros 36 en castellano, escogidas en ambos casos al azar, y correspondientes, como dijimos antes, a las zonas 2 y 3.

Acompañan el texto de esta prueba varias preguntas referidas al contenido (a), la propuesta de preparar un resumen (b). Y finalmente preguntas orientativas (c) para elaborar el «Comentario» («¿Qué información quiere transmitir el autor?», «¿Con qué finalidad expone esta experiencia?», etc.) cuya extensión oscila entre una y dos páginas. Ha sido, pues, el apartado «c» el que ha sido analizado, un texto elaborado directamente, escasamente revisado y seguramento hecho sin esquemas y en un espacio de tiempo definido.

Los examinandos saben que los criterios de corrección se refieren básicamente a la comprensión global del texto, a la capacidad de exposición de las ideas propias y a la capacidad de relacionar el texto con sus conocimientos globales. Sólo el último punto se refiere a «corrección lingüística y calidad de redacción». La nota media de

estas pruebas analizadas había sido de 6,29 puntos en el caso de catalán y de 5,95 en el caso de castellano.

4

Los datos que se iban a obtener del análisis no serían en ningún caso individuales, referidos a qué sabe hacer un alumno en catalán y en castellano. Serían datos referidos de forma global al grado de competencia en la expresión escrita de los alumnos que habían redactado los textos en catalán respecto a cómo lo habían hecho los que habían escrito en castellano.

Para delimitar y concretar el análisis del corpus se fijaron inicialmente unas categorías que pretendían estudiar los siguientes aspectos:

- El léxico, en cuanto a las interferencias, a la adecuación al registro, y a su significado en relación con el contexto.
- Aspectos que afectan la cohesión del texto:
 - Marcadores textuales, cuáles utilizan y en qué ocasiones.
 - Los signos de puntuación
 - La concordancia de elementos morfológicos y la correlación de tiempos verbales

Una vez analizados estos aspectos resultaba fácil percibir que la diferencia que había entre los textos catalanes y los castellanos no era significativa.

Después de los primeros análisis se consideró necesario incluir el apartado de «anomalías textuales» —como se puede ver en el gráfico 1—, referidas a los fenómenos lingüísticos de usos de la lengua prelexicalizados, alejados de lo que se considera «usualmente correcto». Se incluyeron en este ámbito las frases y los párrafos que, aunque no sean considerados textualmente incorrectos, usan unas estructuras y formas lingüísticas más cercanas a la interferencia sintáctica y expresiva que al uso socialmente generalizado de otras formas para expresar la misma idea y que en muchos casos afectan la coherencia del discurso. Son, en definitiva, frases y párrafos que seguramente en un proceso de elaboración de un texto deberían rehacerse.

Finalmente se incorporó un último apartado, «ortografía», que hacía únicamente referencia a las marcas ortográficas propias de la otra lengua que el alumno utilizaba.

Observando el gráfico 2 podemos destacar las diferencias más notables, que aparecen descritas numéricamente en las dos columnas centrales, interpretando que esta cantidad equivale al número de ocasiones en que hemos marcado este fenómeno en los dos grupos de textos.

Parece que reconocen con mayor exactitud lo que son interferencias léxicas (LI) o barbarismos, con lo cual pueden evitarlos casi totalmente en sus textos, que los aspectos de la adecuación que les llevan a seleccionar el léxico que van a utilizar en dichos textos, respecto al registro (LR) y a la significación (LS). En cuanto a estos dos últimos apartados, obsérvese la diferencia, considerable, entre la columna correspondiente a lengua catalana y a lengua castellana.

Los marcadores textuales (M) son escasamente utilizados (gráfico 3). Utilizan muy pocos en general, pero menos aún para conectar párrafos. La conexión entre un apartado y otro se sobreentiende o bien se utilizan otros recursos, en ambas lenguas, para relacionar lo que pretenden comunicar con lo expuesto anteriormente.

En cuanto a la no correlación de tiempos verbales (CTV) (véase el gráfico 2) debe señalarse que es mayor en lengua castellana, mientras que referidos a la concordancia de elementos diversos (Cel), entre una misma frase y sobre todo de frases diferentes, es a la inversa y frecuentemente son casos de no concordancia respecto al género.

Referidos a los signos de puntuación (/, //), cabe señalar en primer lugar que son numerosos los casos de uso incorrecto de estos signos, o bien de no haberlos usado aun siendo necesario. Es sensiblemente mayor en el caso de la coma, en lengua catalana, y viceversa en el caso del punto.

La diferencia mayor se detecta en el apartado que se denominó «anomalías» referidas a frases (AF), muchas de ellas sintácticamente correctas, pero que carecen de la significación que en el contexto se les supone, en algunos casos, y en otros formuladas con una estructura que no se corresponde a la que haría servir un usuario de esta lengua en un contexto normal.

De forma similar, como se puede observar en el gráfico 2, sucede en el apartado referido a los párrafos (AP), cuya frecuencia de apartados que deberían revisarse, en caso de trabajar los textos con alumnos, es superior en lengua castellana.

En el apartado de «anomalías» en una lengua y en otra atribuidas a interferencias (AI) de la otra lengua, es considerablemente mayor en lengua castellana que en lengua catalana. Son casos en que el alumno, que utiliza la lengua castellana, no hace uso de las formas habituales de expresión en esta lengua, diríamos que no ha alcanzado un dominio

Respecto al apartado de «ortografía» (Ort) cabe insistir que tan sólo se anotaron las faltas ocasionadas por la aplicación del código de la otra lengua. Hay más casos de incidencia de la ortografía catalana en la castellana, lo cual supone, evidentemente, errores en lengua castellana. No obstante, y teniendo sólo datos estimados, podría afirmarse que los errores ortográficos eran, en general, mayores en lengua catalana.

5

Para resumir lo observado a partir del análisis de estos textos, puede afirmarse que no hay diferencias considerables en los primeros apartados de la gráfica comentada en el punto anterior. Cabe incidir, no obstante, en el escaso paralelismo en cuanto al uso de los recursos expresivos de la lengua, concretado en el gráfico 2 en los apartados referidos a la frase y a los párrafos.

A pesar de haber usado la lengua castellana como instrumento de aprendizaje en casi todas las áreas, tienen un escaso dominio de esta lengua a nivel formal. El dominio de la lengua, como se sabe, se halla más vinculado a los objetivos de cada una de las «lenguas» en sus diferentes etapas y a los métodos de enseñanza utilizados que no a la cantidad de horas en que se usa una lengua u otra. De estos textos se desprende que el diferente conocimiento de la lengua catalana y castellana no se centra

en los aspectos menos complejos, como podría ser la aplicación de muchas normas ortográficas en alumnos de este nivel, sino en el proceso de generar ideas, de revisarlas y, si cabe, de reformularlas, así como en los matices que refleja la globalidad de un texto, su estructura y otros aspectos como la cohesión, la coherencia y la precisión y adecuación de los recursos expresivos.

Así, usar una lengua para el aprendizaje de diferentes áreas no es suficiente para garantizar su posterior uso, como es en este caso la lengua castellana, y más teniendo en cuenta que los aspectos más deficientes constatados en el uso de esta lengua no se refieren al dominio gramatical, sino a procesos más complejos de la expresión escrita.

Parece, además, que la mayor parte de estos alumnos no utiliza estructuras propias del lenguaje escrito sino que en muchos casos transcribe el código oral de la que mayoritariamente es su primera lengua. Esta pervivencia de rasgos propios de la lengua oral debe considerarse teniendo en cuenta una supuesta intencionalidad de elaborar textos académicos de carácter formal.

Convendría revisar, por otra parte, la articulación de las clases de lengua en las que el énfasis en el error impide una mayor atención en el desarrollo de las capacidades de la comunicación escrita.

En muchas ocasiones será necesario replantear los objetivos del área de lengua. Y, para el caso de la lengua castellana, y considerando que para un 77,7 % de la población de Mallorca la lengua habitual es la catalana, debería considerarse la conveniencia de aplicar una metodología de enseñanza del castellano según corresponde a una segunda lengua.

Podrían, sin duda, obtenerse mejores resultados con un tratamiento adecuado de las dos lenguas, catalana y castellana. De esta forma, la lengua catalana, como lengua propia que es –y como corresponde a todas las comunidades con una lengua propia distinta de la castellana–, ha de ser la lengua de aprendizaje. Su uso normal, según los principios de la «interdependencia lingüística», a la vez incidirá positivamente en el aprendizaje de la lengua castellana. De esta manera, una mejor competencia en lengua castellana se podrá adquirir mediante un trabajo idóneo en las clases de lengua castellana, y no necesariamente como resultado de haberla usado para los diversos aprendizajes.

El hecho de que muchos alumnos catalanoparlantes no elijan la lengua catalana para estos textos escritos nos hace pensar en un temor exagerado por expresarse en lengua catalana y en la convicción generalizada y errónea de que conocen mejor la lengua castellana y de que pueden usarla con más corrección. Es conveniente que los alumnos conozcan el dominio que tienen de cada una de las dos lenguas y que se potencie una actitud positiva de cara al uso de la lengua catalana en todos los ámbitos, incluido las pruebas de acceso a la universidad.

Este estudio debería completarse con trabajos referidos a otros aspectos de la expresión escrita de estos alumnos, compararlos con otros textos elaborados y revisados e incluir un análisis del conocimiento de catalán y de castellano también a nivel oral. Incluso así, el estudio de estos fenómenos elegidos nos ha aportado datos bastante significativos para una primera aproximación.

Gráfico 1
Análisis de textos escritos

<i>Categorías</i>	<i>Código</i>	<i>Descripción</i>	
Léxico	LI	Interferencias léxicas	
	LR	Palabras, términos y estructuras no adecuadas al grado de formalidad del texto	
	LS	Léxico no adecuado al contexto por el significado o por la intencionalidad comunicativa que se supone	
Marcadores textuales	M	Cuáles y cómo se utilizan	
Concordancia	CTV	Concordancia de tiempos verbales	
	CEL	Concordancia de otros elementos	
Signos de puntuación	/	Uso de la coma	
	//	Uso del punto	
Anomalías	AF	AFc	Es difícil la comprensión de la frase o bien el contenido no se corresponde a la intencionalidad comunicativa que se supone
		AFi	Frases incomprensibles en el contexto
	AP	APc	Es difícil la comprensión del párrafo o bien el contenido no se corresponde a la intencionalidad comunicativa que se supone
		APi	Párrafos sin sentido en el contexto
	AI	Interferencias sintácticas	
Ortografía	Ort	Marcas ortográficas de la otra lengua	

Gráfico 2

Código	Frecuencia		Ejemplo	
	CAT	CAST		
LI	10	4	— Hi ha suficients <i>medis</i> per saber... — Si llega la propuesta, <i>saldrán</i> los ecologistas...	
LR	16	64	— ... els estímuls <i>xerecs</i> els marcaven per vida — La experimentación con animales es una <i>cosa</i> ...	
LS	9	25	— Va dirigit a tots els lectors, però <i>amb especialitat</i> — Un ambiente <i>comparado</i> al zoológico sería el ejemplo de un niño...	
M	(a)	(a)	(a)	
CTV	4	13	— Un ambient <i>en el que no hi ha</i> estímuls suficients <i>seria</i> un ambient... — Si te <i>encuentras</i> entre personas que nunca han estudiado, tú probablemente no <i>estudiarías</i>	
Cel	19	11	— L'ambient comparable a <i>la</i> d'un zoològic seria <i>la</i> d'un manicomi. — Podría llegar a tener muchas <i>aptitudes</i> que su ambiente <i>no los</i> podría llegar a tener	
/	73	52	— Amb la finalitat que si un anima * el ximpanzé * és capaç... — ...los experimentos con chimpancés * que son animales	
//	15	29	— Pens que no els haurien de fer mal * descobrir noves coses, la investigació... — ...no responderán igual que en otros lugares * así	
A F	AFc	47	71	— <i>En el text ens podem adonar de que es tracta d'experimentació</i> — ...y maestros de <i>edades pequeñas</i>
	AFi	9	4	— L'autor ens vol donar a entendre que <i>no el fet de ser un animal el fa diferent dels humans</i> — ...introducirles una serie de valores que su evolución biológica carece
A P	APc	4	18	— Aquest text a l'experimentació amb animals d'una manera científica, intentant comparar els animals al seu comportament i amb els homes — Es decisivo ya que dependiendo de la educación que se recibe en un primer momento influirá para el posterior desarrollo y realizarse completamente a medida que el niño se convierte en adulto

Código	Frecuencia		Ejemplo
	CAT	CAST	
APi	2	9	<ul style="list-style-type: none"> — En aquest text es presenta l'experiment que realitzen a un ximpanzé per tal de comprovar la similitud amb l'home quina podria ser la reacció de l'animal a l'experiment i tot dependria de si és positiva o no — El autor nos da a entender que el entorno en que se cría no sólo una persona, es muy importante en su desarrollo intelectual ya que según el ambiente, según la persona
AI	3	56	<ul style="list-style-type: none"> — ...hauríem d'arreglar-nos, perquè no * <i>hauria</i> res que en ajudàs. — según el ambiente, la persona puede <i>salir</i> nerviosa
Ort	3	12	<ul style="list-style-type: none"> — <i>probar</i>, <i>cosméticos</i> — <i>peró</i>, <i>societat</i>

(a) Ver gráfico 3.

Gráfico 3
Uso de conectores entre párrafos

<i>Lengua catalana</i>	<i>Lengua castellana</i>
En conclusió	De este modo
Per altra banda	En cambio
Però	Así
Així doncs	En conclusión
Respecte a	Por otro lado
En quant a	Con respecto a
Per començar	En otros casos
Segons tot això	Mientras que
Quant a	Por otra parte
També	Además
D'aquesta manera	
Així	
De totes maneres	
Total connectores: 13	Total connectores: 10
Frecuencia total: 18	Frecuencia total: 12
Total párrafos: 218	Total párrafos: 229

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALSINA, A. i BEL, A. (1991): «La comprensión de contenidos expresados en catalán: estudio realizado sobre los primeros cursos de enseñanza secundaria» a Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares. ICE, Universitat de Barcelona, pàgs.: 37-54.
- ARNAU, J. (1985): «Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: una revisión de la problemática general» a Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares. ICE, Universitat de Barcelona, pàgs.: 7-20.
- ARTIGAL, J.M. (Coord.) (1995): *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona.
- BAETENS, H. (1994): «Les cadres institutionnels de l'éducation bilingue: quelques modèles» a Études de linguistique appliquée. Vol. 96, pàgs.: 44-65.
- CASSANY, D. (1991): «Dues idees per millorar un text escrit» a Com, suplement núm. 8, *A l'entorn de la gramàtica textual*, pàgs.: 66-69.
- GRACIA, F. i TERRASSA, M. (1994): «L'ús del català a selectivitat» a Lluç, març-abril, pàgs.: 22-23.
- VILA, I. (1995): *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Ed. Horsori, Barcelona.
- VIVES, M. (1989): *Avaluació de les actituds i dels coneixements de les llengües catalana i castellana a les escoles de Mallorca*. Tesi doctoral inédita, Universitat de les Illes Balears, Palma.

Los retos futuros de la educación bilingüe vasca

José M.^a Madariaga Orbea

Escuela de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

El objetivo planteado es reflexionar acerca de los posibles retos futuros de la educación bilingüe vasca.

Esto es algo que parece sencillo, pero que entraña la dificultad de intentar contemplar todos y cada uno de los aspectos más relevantes. En mi opinión, la previsión de dichos retos no puede ser única, sino que está relacionada con el enfoque, estudios, formación y forma de entender la educación bilingüe de cada uno.

Por esa razón, esta reflexión no pretende ser un inventario exhaustivo de los retos posibles a los que se enfrenta el sistema educativo vasco, sino una aportación personal, que deberá ser inexcusablemente completada con otras posibles visiones.

Nuestras reflexiones se hacen desde un punto de vista concreto, analizando los diferentes retos planteados desde la perspectiva de las variables socioafectivas.

1. LA CONSOLIDACIÓN DE LA PRESENCIA DEL EUSKERA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Partimos de la base de que, a pesar de las numerosas tensiones o deficiencias en su implantación, podemos considerar que la integración del euskera en la enseñanza obligatoria, se ha consolidado. En el País Vasco, con las naturales reservas, podemos afirmar que ese reto parece haber perdido vigencia.

Existen también voces discordantes, pero entiendo que, al margen de la difusión más o menos intencionada de la que han disfrutado, son minoritarias.

Dichas voces representan las reacciones que surgen cuando existe un conflicto sociolingüístico, y el grupo dominante al ver amenazada, al menos en parte, su situación de privilegio, se busca las excusas más variadas para intentar paralizar el proceso.

Hasta el momento, esas reacciones no han logrado su propósito, porque no se basan en ningún estudio riguroso, ni tienen base científica alguna, sino que son tan sólo declaraciones de opinión sin validez científica.

La problemática relativa a la determinación del contexto social en situaciones de contacto de dos o más lenguas, como consecuencia de un conflicto sociolingüístico, ha sido profusamente investigado en los años 70, especialmente en Canadá y la escuela británica de Bristol, utilizando conceptos tan conocidos como grupo étnico, identidad étnica, vitalidad etnolingüística, etc. (véase los trabajos de Lambert, Gardner, Clement, Hamers y Blanc entre otros en Canadá o los de Giles y Byrne en Gran Bretaña).

Esa corriente de investigación también ha tenido éxito en nuestro país en los años 80, en los que se hicieron algunas recopilaciones de aportaciones anteriores, e incluso, interpretaciones e investigaciones propias. (Ros, 1981, Siguan y MacKey, 1986; Sánchez y Tembleque, 1986, o aportaciones más específicas para el caso vasco de Azurmendi, 1988, 1991 y Sánchez Carrión (Txepetx), 1987).

Se podría discutir, si se mantienen los actuales modelos lingüísticos (A, B y D), con las mismas características o alguna modificación, o se implantan elementos de intervención educativa o extraescolar para adecuarse a la realidad sociolingüística previa. Se podrían discutir también aspectos metodológicos, preparación del profesorado, mentalización de los padres, etc.

Pero, en cualquiera de estos casos, estamos intentando mejorar un proyecto social que de antemano parece haberse consolidado.

Para completar este análisis haremos referencia, siquiera brevemente, a ciertos desajustes que podemos considerar como relevantes para la buena marcha del proceso.

En primer lugar, aunque no hay estudios rigurosos al respecto, se podría hablar de una relajación de la implicación de los padres en el proceso educativo.

En efecto, probablemente como consecuencia de la consolidación mencionada, los padres se interesan menos al ver que el proceso no peligra y tienden a delegar la responsabilidad de euskaldunizar a sus hijos en los educadores. Olvidan que, una de las claves del éxito es su implicación activa y entusiasta.

Otra cuestión importante es que, durante mucho tiempo hemos hablado de alumnado de los modelos A, B y D, olvidando que, sobre todo en este último, no todos los niños son iguales, ya que su realidad sociolingüística de partida es diferente.

Esto debería exigirnos en el futuro que lo tengamos en cuenta al realizar nuestras investigaciones. Incluso con muchas matizaciones, deberíamos plantearnos realizar experiencias, como ya existe alguna, en las que se diferenciara a l@s niñ@s por sus características sociolingüísticas al trabajar en el aula, sobre todo en los primeros años de escolaridad.

Por último, hay que mentalizar a padres y profesores, de que no basta con que l@s niñ@s se escolarizen en un modelo de inmersión, para lograr el objetivo de que sean verdaderamente bilingües.

Es precisamente ahí, donde parecen estar buena parte de los retos para el futuro, de los cuales vamos a seleccionar tres que parecen los más interesantes:

1. Cuando se tienen en cuenta los factores que intervienen para que el proceso funcione adecuadamente, se olvidan unos de gran importancia. Nos referimos a los de orden socioafectivo: motivación, actitudes, representación social del euskera, etc.
2. En el País Vasco se han comenzado experiencias para introducir una tercera lengua, una lengua extranjera (el inglés fundamentalmente) de una manera precoz. Son los procesos que conocemos con el nombre de doble inmersión, que no han tenido mucho eco hasta el momento, pero de los que ya existen experiencias en otros países como Canadá.
3. Por último, tenemos un gran reto cara al futuro para lograr que l@s niñ@s que son conocedores del euskera, a veces tan bien o mejor que el castellano, utilicen esa lengua en sus relaciones cotidianas. En efecto, tenemos el problema de l@s niñ@s que hablan castellano de forma masiva, incluso en los recreos de la escuela, aunque estén estudiando en un modelo D y conozcan perfectamente el euskera.

¿De qué nos sirve estar formando niñ@s bilingües, si al relacionarse en las situaciones cotidianas, se pasan al castellano como si el euskera fuera la lengua de las situaciones educativas?.

El interés de estos retos parece fuera de toda duda, pero vamos a analizarlos con más precisión.

3. EL INTERÉS DE LOS RETOS DEL SISTEMA EDUCATIVO BILINGÜE

Reflexionemos con más detenimiento, sobre los retos que hemos mencionado.

1. Uno de los temas más complejos que tenemos planteado, es el uso social del euskera. La sociedad vasca está haciendo un esfuerzo económico importante para dotar de medios a la escuela, con el fin de lograr una educación bilingüe en las mejores condiciones posibles. Si l@s niñ@s no utilizan (sobre todo en la adolescencia) el euskera en las situaciones cotidianas, el proceso no estará alcanzando las cuotas de rendimiento previstas y nos tendremos que plantear, que está ocurriendo para que las previsiones no se cumplan.

Para analizar este fenómeno, habría que pensar en primer lugar en razones de ti-

po motivacional, admitiendo que, debido a la situación de inferioridad en la que se encuentra el euskera, la motivación para utilizar esa lengua es menor, a pesar de que ello es perfectamente posible en la práctica.

En segundo lugar, está la dificultad que existe para romper con la imagen previa de que el euskera es una lengua que se utiliza en el ámbito educativo, siendo inadecuado para utilizarlo en otros órdenes de la vida. Hoy en día se pueden oír opiniones de que a un niño de primaria se le exigiría mucho si se introdujera la lengua en una relación de la vida cotidiana, puesto que para ellos el euskera es la lengua de la escuela.

Esta situación se podría generalizar diciendo que, tal y como está planteado el sistema educativo, existen muchas dificultades para realizar las correspondientes transferencias a situaciones reales de la vida cotidiana.

Cabe preguntarse cómo podemos investigar sobre el uso social del euskera, en qué variables y qué diseños nos podemos apoyar.

En primer lugar, es necesario partir de un buen análisis sociolingüístico de la situación, que nos permita entender e incluso explicar, las razones históricas que justifican la situación actual, las relaciones de dominancia entre las lenguas y, por tanto, la tendencia a utilizar una u otra lengua.

En segundo lugar, habría que hacer una reflexión reposada de las características del sistema educativo, en la medida en que puede generar una imagen concreta de cada lengua, asociada a un prestigio social, que justifica su utilización en función del tipo de tarea o relación de que se trate.

En este sentido es importante considerar, el posible influjo del sistema educativo al generar una imagen en el alumnado, según la cual, el euskera es una lengua para las tareas de tipo escolar, mientras que el castellano es la lengua relacional y de ocio, reforzada además por el influjo del contexto, y muy especialmente por la televisión.

Curiosamente podríamos estar pasando de una situación en la que para una parte de la comunidad el euskera era una lengua de uso doméstico, familiar y el castellano la culta, a otra situación en la que el euskera sería la lengua de la escuela y el castellano la de los asuntos importantes, social y culturalmente hablando.

En este sentido, también podría colaborar la imagen que da la escuela de expositora de conocimientos y no demasiado vinculada a la vida real. Muy posiblemente esta situación podría mejorar si en la escuela se realizaran mucho más transferencias a la vida cotidiana y de hecho en Canadá e incluso en el País Vasco se han realizado experiencias de intercambios interculturales, entre los dos grupos lingüísticos y en las que el alumnado puede llegar a asimilar, que ambas lenguas pueden servir para resolver o vivenciar cualquier tipo de situación.

Habría que investigar proponiendo diseños que pudieran confirmar o desmentir que la planificación de situaciones de este tipo puede llegar a modificar esa tendencia de uso del euskera.

Por último, sería muy importante para reflexionar sobre el tema del uso social, investigar y sopesar el posible efecto de los factores socioafectivos y muy especialmente los relacionados con las actitudes, motivación, representación social, etc. Como quiera que posteriormente le dedicaremos un apartado específico a este tema, posponemos su análisis para más adelante.

2. En segundo lugar analizaremos la introducción precoz de las lenguas extranjeras.

Este tema de la doble inmersión, a pesar de estar alejado de mi centro de investigación e intereses, se incluye en la presentación de los posibles retos, por considerarlo de candente actualidad y sobre todo de gran importancia en un futuro de integración europea.

No vamos a entrar en los aspectos más técnicos, sino tal vez en el comentario de algunos otros que subyacen.

En primer lugar, sopesar cuáles pueden ser las razones que abocan a un determinado centro escolar a tomar la decisión de realizar una experiencia de estas características. Así como en el caso del bilingüismo, además de las razones vinculadas a la historia y los derechos de las comunidades minoritarias, se podrían esgrimir otras posibles ventajas cognitivas, en este caso no parecen ser ninguna de estas las razones que lo justifiquen.

Por esa razón, sería necesario pensar en motivaciones que en principio puedan ser de carácter más instrumental. Tendríamos que pensar que las razones están más orientadas a unas mayores posibilidades en el futuro mercado de trabajo. Esto sabemos que no es un inconveniente pero tampoco la mejor forma de comenzar.

Experiencias de este tipo que en estos momentos comienzan a aflorar en nuestro país, deberían de cuidar no sólo los aspectos científico-técnicos que pudieran implicar, sino que al tratarse de una lengua extranjera (el inglés sobre todo), deberían considerarse también diseños posibles de implicación motivacional tanto para los padres como para los interesados.

3. LOS FACTORES SOCIOAFECTIVOS EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE VASCA

Finalmente, analizaremos con más detenimiento el papel que pueden jugar en futuras investigaciones, los factores socioafectivos y cuáles son los posibles retos en este campo.

Partimos de la base de que, uno de los aspectos fundamentales de un planteamiento educativo, sea o no bilingüe, desde la perspectiva socioafectiva, es la motivación de los participantes, y en especial del alumnado.

Lograr esa motivación sí que es un auténtico reto.

De hecho, una de las claves del éxito de la experiencia de inmersión canadiense en sus comienzos, fue precisamente la alta motivación de los participantes, y muy especialmente de los padres, que fueron impulsores de la experiencia.

No podemos hacer ahora una recopilación de los numerosísimos trabajos realizados en los últimos veinte años con los factores socioafectivos como protagonistas, pero si quizás recordar sus conclusiones más interesantes.

Son clásicos los trabajos de Gardner y Lambert (1959, 1972) que supusieron el afianzamiento de una línea de trabajo, en la que se pretendía determinar las variables más significativas para la comprensión de un proceso educativo bilingüe.

En dichos trabajos, mediante los correspondientes análisis factoriales se llegó a determinar un factor de carácter actitudinal-motivacional, independiente del cognitivo, pero asociado al rendimiento en la segunda lengua.

A partir de aquí se incrementa el interés por delimitar las características e influencia de dicho factor, lo cual ha dado lugar a numerosos trabajos de investigación.

Merecen especial atención los que se han realizado para confirmar el interés de esos factores de índole socioafectiva en procesos educativos, como los de Genesee, Rogers y Holobow (1983), Gardner, Lalonde y Moocroft (1985, 1987) en Canadá, o Madariaga, (1994a) en el País Vasco, por citar solamente algunos de ellos.

Por otra parte, son también muy interesantes los trabajos realizados sobre las orientaciones motivacionales, instrumental e integrativa (Gardner, 1966, 1977; Gardner y Lambert, 1972, Lukmani, 1972, entre otros).

Incluso podemos hablar de la construcción de modelos sociopsicológicos explicativos en los que se hacen intervenir todo tipo de variables, incluyendo por supuesto las de orden socioafectivo (Gardner, 1979; Giles y Byrne, 1982; Clement, 1980; Hamers y Blanc, 1983).

La razón del interés por este tipo de variables, es que las restantes son insuficientes para explicar el proceso.

Como consecuencia de estos trabajos se descubre que las actitudes son elementos que están a la base de la motivación y, por tanto, intervienen en los procesos educativos bilingües, de forma directa matizando el comportamiento, e indirecta a través de la motivación.

Además, las posibilidades de intervención educativa sobre las actitudes son más claras que sobre la motivación, y con ciertas garantías de optimización del proceso. Estos resultados son los que han contribuido a aumentar su interés.

En una investigación que se realizó en el País Vasco (Madariaga, 1994a, 1994b, 1994c) se puso de manifiesto la relación que existía entre los factores de orden socioafectivo, y muy especialmente la actitud hacia el euskera y el propio rendimiento en dicha lengua.

Esos resultados tienen más valor porque son coincidentes con otros similares realizados en otros países y especialmente en Canadá, dado que la muestra en la que se realizó no era representativa de toda la población y es necesario valorar como una limitación el que el rendimiento en la lengua, se estableciese a partir de las notas del profesorado, dado que siempre existe una cierta subjetividad.

Sin embargo, tras la consecución de este trabajo y una vez confirmada la correlación previsible, surge la interrogante:

¿De qué manera podemos hacer más operativos, más adecuados a una intervención psicoeducativa estos resultados?

Ése es el reto.

El saber que unas determinadas actitudes o cualquier otro factor de orden socioafectivo tiene influencia en el proceso no es demasiado operativo.

Por otra parte, es conocida la relatividad de la relación entre la actitud hacia un objeto social concreto y la conducta real de la persona. En la mayoría de los casos esa relación está condicionada por el aspecto afectivo de la actitud, el cognitivo referido a las creencias del sujeto y por el influjo, incluso condicionamiento del contexto social, que la teoría de Fishbein y Ajzen (1975, 1980) sitúa en la norma subjetiva.

Surge así la necesidad de buscar un constructo más amplio, que englobe todos estos elementos que estamos manejando y la influencia del contexto social, permi-

tiéndonos buscar formas más operativas desde el punto de vista de intervención educativa.

En mi opinión, el concepto de Representación Social (R.S.) reúne esas características. En efecto, pensamos que la delimitación de la R.S. del euskera, nos va a permitir comprender mejor el influjo social en el entramado socioafectivo del alumnado (Madariaga, 1995a, 1995b).

En el momento actual estamos realizando un proyecto de investigación subvencionado sobre ese tema, para intentar proponer vías de intervención educativa posteriores, con el ánimo de lograr unas condiciones mejores de motivación del alumnado.

Si logramos determinar los elementos del núcleo de la R.S. del euskera, podríamos elaborar materiales audiovisuales basados en él, que aporten informaciones más positivas de la lengua, para intentar modificar en lo posible, las creencias injustificadamente erróneas que pudiera poseer el alumnado.

Esto generaría una posible modificación de la actitud, puesto que una incoherencia o contradicción entre el elemento puramente cognitivo y el afectivo de las actitudes, da lugar inmediatamente a un reajuste para restituir el equilibrio. Cabría esperar que ese reajuste iría en la línea de la aparición de actitudes más positivas hacia el euskera que es nuestro objetivo.

Siguiendo la cadena lógica, la mejora de las actitudes propiciaría la aparición de una motivación intrínseca que es la que queremos potenciar en nuestro planteamiento educativo.

4. CONCLUSIONES

En resumen, hemos analizado desde nuestra perspectiva sociocognitiva, centrada en los factores de orden socioafectivo, los tres grandes retos que la educación bilingüe vasca parece tener planteada en el futuro:

La introducción en el curriculum de la enseñanza obligatoria de las lenguas europeas, las modificaciones necesarias en el sistema educativo para lograr un mayor uso social del euskera y, sobre todo, las posibilidades de intervención educativa que se pueden elaborar a partir de la determinación de la influencia y características de los factores socioafectivos más relevantes: motivación, actitudes y representación social del euskera.

Como consecuencia de todas las consideraciones que hemos realizado a propósito de estos tres grandes retos, podríamos apuntar las siguientes orientaciones a tener en cuenta en futuras investigaciones:

1. En todos los casos, la posible intervención educativa pasa por la creación de un estado de opinión diferente en el centro escolar, que modifique las creencias erróneas que el alumnado pudiera tener de antemano, respecto del euskera y de la propia situación educativa.
2. El profesorado de estas experiencias y la sociedad en su conjunto está esperando de los investigadores, que invirtamos nuestros esfuerzos en proyectos que puedan ser útiles en la práctica y no en disquisiciones teóricas, más o menos brillantes pero de poca utilidad en los centros educativos.

3. Creemos que el marco teórico que puede lograr esa efectividad, esa capacidad de intervención, tiene que estar basado en una relativización del proceso educativo al contexto concreto en el que se desarrolla.

Será preciso, por tanto, diversificar las propuestas de intervención según los modelos lingüísticos, las zonas sociolingüísticas, la edad, el ambiente sociolingüístico, dentro y fuera del aula y por supuesto la historia lingüística personal del alumnado.

La construcción de esos modelos de intervención psicopedagógica es la única forma de avanzar, una vez que tenemos un conocimiento de las variables esenciales en los procesos educativos. Tenemos que dar un paso más y no seguir insistiendo en revisar constantemente el protagonismo de las variables.

En el País Vasco es necesario mencionar dos aspectos en los que es necesario invertir energías, pero que no se pueden considerar como auténticos retos.

(A) En primer lugar es preciso continuar demostrando, sobre todo a ese sector de la población reactivo a la implantación de una sociedad bilingüe, que la consolidación de un modelo que lo permita, no va a repercutir en lo absoluto en la calidad del proceso, siempre y cuando se realice de una forma conveniente. Por cierto, que esta consideración es perfectamente aplicable, con sus correspondientes matizaciones, a un modelo educativo monolingüe.

(B) Por último, no debemos descuidar en lo absoluto, el desarrollo de investigaciones que nos permitan aclarar cuáles son los mecanismos psicolingüísticos o psicopedagógicos que explican y justifican la incorporación de dos lenguas en el sistema educativo.

Éste, sin embargo, no es un reto solamente del sistema educativo vasco, sino de todos aquellos que persigan la consecución de una sociedad auténticamente bilingüe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. (1980): *Understanding Attitudes and predicting Social Behavior*. Prentice-Hall. N. Jersey.
- AZURMENDI, M.J. (1991): Psicociología de las lenguas segundas. en Itziar Idiazabal: *Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües*. San Sebastián, Servicio Ed. de la Univ. del País Vasco.
- CLEMENT, R. (1980): Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles W.P. Robinson y P.M.Smith (eds.) *Language: Social Psychological Perspectives*. pags. 147-154. Pergamon Press. Oxford.
- GARDNER, R.C. (1979): Social Psychological aspects of second language acquisition. In *Language and Social Psychology*. Eds. H. Giles and E. St. Clain. Basil. Blackwell. Oxford.
- GARDNER, R.C.; LALONDE, R.N.; MOORCROFT, R. (1985): *The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations*. Paper presented in The Social Sciences and Humanities Research Council. Ottawa.
- GARDNER, R.C.; LAMBERT, W.E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers, Inc. Massachussets.
- GENESE, F.; ROGERS, P.; HOLOBOW, N. (1983): The Social Psychology of Second Language Learning: Another point of view. *Language Learning*, 33, 209-224.
- GILES, H.; BYRNE, J.L. (1982): An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 17-40 Academic Press. N. York.
- MADARIAGA, J.M. (1994a): *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera*. Servicio Ed. Univ. del País Vasco, Lejona.
- MADARIAGA, J.M. (1994b): *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*. I. Idiazabal y A. Kaifer (ed.). IVAP. Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- MADARIAGA, J.M. (1994c): Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 119-127.
- MADARIAGA, J.M. (1995a): *La representación social del euskera y su relación con la actitud hacia dicha lengua en el aula*. Fernando Lara (comp.) Actas del IV Congreso INFAD, Burgos.
- MADARIAGA, J.M. (1995b): Representación social y actitud hacia el euskera. en A. Goñi (Ed.) *Psicodidáctica y aprendizajes escolares*. Servicio Ed. Univ. del País Vasco. Lejona.
- ROS, M. (1981): Determinantes sociales y psicológicos en el estudio de las lenguas en contextos multilingües, *Revista de Educación*, 268, 49-61.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.M. (1987): *Un futuro para nuestro pasado. Claves para la recuperación del euskera y teoría social de las lenguas*. San Sebastián, Elkar.
- SÁNCHEZ, M.P.; TEMBLEQUE, R. (1986): La educación bilingüe: sus características y principios fundamentales, *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-27.
- SIGUAN, M. MACKEY, W.F. (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid, Santillana/Unesco.

Las «estructuras lingüísticas comunes», un ejemplo de la diversidad de planteamientos didácticos de la enseñanza bilingüe

Artur Noguerol i Rodrigo

Universidad Autónoma de Barcelona

Antes de entrar en el tema, es conveniente hacer una advertencia: En esta comunicación, no se cuestionan los planteamientos políticos que dieron lugar a la introducción del bloque de contenidos de *las estructuras lingüísticas comunes*.¹ Lo que nos interesa es tomar este hecho como punto de partida para analizar lo sucedido con motivo de la introducción de este bloque de contenidos para utilizarlo como muestra de las consecuencias prácticas a que dan lugar las distintas metodologías en la enseñanza de la lengua; sobre todo, porque se dieron los elementos para posibilitar una determinada opción y se desperdició una situación ideal para la innovación didáctica. Más aún, se ha generado una situación de confusión que en nada ayuda a que se pueda plantear el tema de la enseñanza de la lengua desde una perspectiva objetivamente global.

También como reflexión previa, quisiera denunciar un hecho que vicia la aplicación de la LOGSE en su vertiente más curricular: con excesiva frecuencia se presen-

tan sus propuestas como un cambio radical respecto a las prácticas docentes anteriores. Con ello se olvida que la innovación educativa sólo es posible si los docentes se reconocen, al menos en parte, en las nuevas propuestas. Es cierto que innovar supone introducir cambios, pero siempre tomando como base lo que es la práctica diaria, aun si se demuestra que lo que se realiza está equivocado, se trata de respetar el proceso del *aprendizaje significativo*. Piénsese que en las reconversiones industriales –toda innovación o ley de educación supone una cierta reconversión del sector– los problemas más graves no los provocan las máquinas, sino las personas. Los psicólogos sociales afirman que para que una innovación tenga el éxito deseado necesita que se delimiten unos objetivos claros y proporcionados y poder tener como referentes experiencias innovadoras conocidas y que hayan tenido éxito (Bandura, 1987). Esto, aplicado a la introducción del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, propuesto con claridad en la LOGSE, y más en concreto a la del bloque de las «*estructuras lingüísticas comunes*», supone presentarlo de manera que se pueda relacionar con un marco teórico adecuado² que facilite la delimitación de los objetivos de aprendizaje y, por otro, poder relacionarlo con prácticas docentes que planteen una alternativa realista y de eficacia comprobada.³

CONCEPCIÓN CENTRADA EN LA SINTAXIS

La mayoría de los planteamientos de la enseñanza y aprendizaje de las primeras y de las segundas lenguas se articulan tomando como núcleo teórico la visión analítica de la lengua. De hecho, desde Aristóteles hasta la actualidad, las teorías lingüísticas y las de la comunicación se han fundamentado en el «modelo de código», según el cual comunicar es codificar y descodificar los mensajes (Sperber y Wilson, 1986), concepción coherente con los presupuestos de la teoría matemática de la información. Según este modelo la competencia lingüística –que se centra en las relaciones entre sonidos y significados– es la única necesaria y suficiente para explicar que una persona pueda adquirir y utilizar la lengua; el conocimiento del código es el único requisito para identificar el mensaje. Si se acepta este presupuesto, se tiene que concluir que, para un buen dominio del uso de la lengua, únicamente se requiere el conocimiento de las unidades (morfología) y de su combinatoria, saberlas unir adecuadamente, (sintaxis). En consecuencia, muchos de los profesores y profesoras de lengua, cuya formación inicial se limita a los estudios de filología, están convencidos de que la mejor manera de organizar el aprendizaje de la lengua es centrarse en las unidades que la componen: letras, palabras y oraciones; éste es el eje de la mayoría de programas y libros de texto de lengua. A partir de esas unidades, por adición, y como si se tratara de un «*puzzle*», se organiza la comprensión o la producción de cualquier comunicación. De esta manera, los mismos pasos que le sirven al investigador para analizar la lengua son los que estructuran las programaciones del docente. Evidentemente, este planteamiento sólo se sostiene si un mejor conocimiento de la lengua –y más si viene avalado por los resultados objetivos de una ciencia– fuera la mejor garantía de su buen uso.

Según esta concepción, la programación del bloque de contenido de las estructuras lingüísticas comunes ha de articularse en torno a los elementos constitutivos de

la lengua. El objetivo central de este bloque de contenido es la identificación de estas unidades y el dominio de las reglas que la rigen su combinatoria ya que, sin este conocimiento, no se podría dominar adecuadamente estas lenguas. En este punto se da una curiosa paradoja: se da el nombre de «estructuras comunes», pero lo que se plantea en él, al centrarse en el análisis de la lengua, son precisamente las estructuras *diferenciales*. Y así lo que podía haber sido la puerta de entrada de planteamientos integrados del tratamiento de la lengua (Roulet, 1995), resulta que se ha convertido justamente en lo contrario. Obsesionados por evitar las *interferencias*, se busca que el alumnado «vaya distinguiendo aquello que es catalán de lo que es castellano» (Direcció General d'Ensenyament Primari, 1983: 183). El documento inicial elaborado por el Departament d'Ensenyament acaba, en claro contraste con toda la introducción del bloque de contenido, con una clara alusión a los estudios contrastivos con ejemplos oracionales:

«Som a Barcelona ↔ Estamos en Barcelona». ⁴ (Direcció General d'Ensenyament Primari, 1983: 183)

En este planteamiento se da un curioso ejemplo del «problema de Orwell» (cómo se pueden ignorar datos obvios de la realidad):⁵ Se insiste en el conocimiento de las reglas, se disecciona la lengua, pero no se investiga si ello ayuda o no al buen dominio de la lengua. Más aún, se reconoce que, pese a conocer las reglas, núcleo de las actividades escolares, Los alumnos no dominan la lengua. Se enseñan reglas pero se evalúa el uso vivo y en situación de la lengua y, sin sacar consecuencia alguna de dicha constatación, se insiste en las mismas actividades docentes (grave falta de coherencia de los docentes que ya había denunciado Piaget en los años treinta).⁶

UNA TEORÍA ALTERNATIVA DE LA LENGUA PARA FUNDAMENTAR SU ENSEÑANZA

Las didácticas específicas tienen que apoyarse en las ciencias de referencia para conseguir su coherente articulación. En el caso de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, ésta tiene que relacionarse con las ciencias que tienen por objeto la lengua. Y decimos *ciencias* en plural porque, con excesiva frecuencia, hablando de la fundamentación teórica de la didáctica de la lengua, se le ha dado a la lingüística –sería más adecuado hablar de sintaxis– un papel rector que no le es propio (Chomsky, 1988). En parte, esto sucede porque muchos de los profesores de lengua, en su formación inicial, no recibieron ninguna otra aportación fuera de las materias lingüísticas. El aplicacionismo de muchos de estos docentes olvida que las teorías lingüísticas tienen un objetivo, explicativo, muy alejado de los objetivos prescriptivos propios de las ciencias de la enseñanza. En definitiva, se centra la atención en las explicaciones del profesorado, cuando el núcleo tendrían que ser los aprendizajes de los alumnos. La visión analítica que ha regido la buena mayoría de estas teorías (el modelo del código), si bien facilita las explicaciones del profesorado, tiene muchos problemas si se pretende utilizarla como la referencia teórica fundamental de la didáctica. Según esta visión, el proceso de construcción de los significados se reduce a la suma de las partes, pero éstas nunca pueden dar como resultado final el reconocimiento de las globalidades. Por eso, esta visión lingüística no nos dice ni cómo pro-

ducimos ni cómo comprendemos los textos ni los motivos para hablar o leer (Kress, 1985, citado en Young, 1993), aspectos básicos para la construcción de la didáctica de la lengua.

La lengua no se puede reducir al código, aunque el uso adecuado de la lengua requiera este conocimiento –sea explícito o no, formal o intuitivo–, porque la relación entre los sonidos y los significados no se produce al margen de la interacción entre los hablantes. Es decir, no existe una significación al margen de la comunicación. Más aún, el aprendizaje de una lengua requiere que el sujeto esté inmerso en situaciones comunicativas que fomenten y estimulen las interacciones. Con frecuencia, como introducción a los estudios del código, se plantean algunos aspectos de la comunicación, pero esto no hace más que poner de relieve el gran contrasentido de que, a la vez que se reconoce que los actores de la comunicación están interactuando, esta interacción no se tiene en cuenta para la caracterización de la lengua, ya que no se la considera esencial para la producción del significado.

La teoría de la lengua que fundamente su didáctica tiene que partir de las «situaciones complejas» en la que se realiza, ya que sólo así las unidades menores adquirirán su pleno sentido. Con esto se plantea una situación parecida, aunque con las lógicas diferencias, a la que se daba en los antiguos estudios gramaticales, tan pendientes de las exigencias educativas que resultaban excepcionales aquellos que, como los realizados por los *modistae*, se apartaban de esa finalidad (Tusón, 1985: 93). De nuevo se tendrá que buscar el complicado y difícil equilibrio entre la explicación teórica y su incidencia en la enseñanza de la lengua, equilibrio que presidía la teorización del hecho lingüístico considerado como globalidad. En este camino, la didáctica va acompañada por determinadas ramas de la lingüística que recuperan las líneas de investigación que habían sido marginadas como las de Boas o Sapir o las que tienen en cuenta propuestas filosóficas como las del segundo Wittgenstein o las de Austin que, en principio, podían parecer ajenas al devenir de la lingüística (Serrano, 1993). En esta nueva perspectiva de las ciencias del lenguaje, se plantea el acceso al estudio de la lengua desde una perspectiva pluridisciplinar en la que es necesario incluir la comunicación como objeto propio (Vion, 1992).

El hecho de que en la segunda mitad del siglo XX, la lingüística haya ampliado el campo de los objetos de estudio y sin dejar de atender al código –base de las aportaciones de las teorías sintácticas–, haya centrado su atención en los aspectos de la actuación lingüística, la lingüística del uso o del habla (Gutiérrez, 1995), nos ofrece un nuevo marco interpretativo de los hechos lingüísticos. Este planteamiento lo han utilizado distintas ramas de la lingüística como la pragmática o la etnografía de la comunicación. En este marco, cualquier aproximación al hecho lingüístico resulta incompleta si no tiene en cuenta la globalidad de los sistemas que conforman los distintos mensajes comunicativos, lo supone que la lengua no se puede considerar al margen del sistema de comunicación y, en especial, del canal o medio que se utiliza para su transmisión, ni de los distintos códigos que, junto al lingüístico componen este «sistema de sistemas de comunicación» al que llamamos «lengua» (Serrano, 1980). Además, hablar de la lengua a fines del siglo XX no tiene sentido si no se contempla la incidencia que han tenido en los usos lingüísticos los medios de comunicación de que se ha dotado esta sociedad. Esto es así porque el alumnado de nuestros centros son los futuros ciudadanos y ciudadanas y, si la escuela quiere prepararlos

para que tengan capacidad de participar plenamente en la comunicación, para obtener lo que la sociedad les ofrece y a la vez poder influir en las realidades sociales de nuestra época, ha de saber integrar la realidad pluridimensional de la lengua (Noguero, 1995)

CIENCIAS DEL LENGUAJE Y «ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS COMUNES»

La causa del cambio fundamental que aporta esta nueva concepción de las ciencias del lenguaje es la consideración global del hecho comunicativo. El núcleo del objeto de estudio no se sitúa en la relación entre los sonidos y el significado, sino que se centra en la situación comunicativa en la que los interactuantes atribuyen a una producción comunicativa las mismas significaciones porque, además del código, comparten el mismo conocimiento del mundo y, en su diálogo, van construyendo y acordando el significado en relación con los factores del contexto que están interviniendo en esa situación concreta. En definitiva, las significaciones no se producen al margen de la negociación lingüística. La función comunicativa origina la función representativa, pues en ella se crean las representaciones comunes de toda una comunidad. Como propone, Vigotsky lo interpersonal es el paso previo para lo intrapersonal. El funcionamiento de la mente humana depende directamente de la comunicación, «las voces de la mente» (Wertsch, 1993). Lo real se concibe como una producción intersubjetiva más que como un universo objetivo y anónimo (Vion, 1992).

Evidentemente, situados en esta perspectiva, carece de sentido reducir el bloque de contenido del que estamos hablando a las estructuras menores, frásticas, léxicas o fonológicas, más o menos características de cada lengua. Se establece un marco general en el que la construcción de esas estructuras menores adquiere su pleno sentido. En ese marco global, se posibilita la atención a aquello que es común y, en consecuencia, la articulación de estos contenidos de aprendizaje facilita el progreso en el dominio de todas las lenguas (y no sólo el castellano y el catalán) del curriculum de la Enseñanza Obligatoria. «Ha llegado el momento de explotar las propiedades comunes de las lenguas y de reconocer las aportaciones de ciertas formas de reflexión metalingüística para desarrollar una didáctica integrada de las lenguas» (Roulet, 1995: 115). Este tratamiento integrado supone la posibilidad de transferir lo aprendido en las actividades escolares de una lengua a las otras lenguas del curriculum o a los aprendizajes lingüísticos de las otras áreas curriculares.

Además, esta concepción tiene importantes repercusiones en otro de los elementos fundamentales en la construcción teórica de la didáctica de la lengua: la regulación de la actividad lingüística. Según la visión analítica de la lengua, el conocimiento explícito de los elementos constitutivos de la lengua es el elemento imprescindible para la regulación de las actividades comunicativas, de emisión y de recepción. Esto justificaría las explicaciones del profesorado como base de las actividades escolares y la estructura de un buen número de libros de texto de lengua. Pero estas afirmaciones parten de un error, se confunde la estructura constitutiva de la acción con su estructura regulativa (Harré, Clarke i de Carlo, 1985). Es cierto que al actuar

se forman los elementos complejos a partir de los simples y, en consecuencia, éstos son necesarios para componer las unidades globales (figura 1). Pero otra cosa es explicar cuál es el proceso de regulación. La estructura regulativa opera partiendo de los grandes principios y las estructuras globales hasta los elementos concretos de cada objeto comunicativo. De hecho, la atención de la propuesta analítica se centra en estas unidades menores, las primeras en el proceso de constitución de la acción justamente las que se producen automáticamente. Por tanto, en el proceso de control de la actividad lingüística, su conocimiento no tiene incidencia en la organización global de la comunicación. Para ser eficaz en ella, la reflexión se tiene que centrar en las unidades mayores que, a su vez son reguladas por los grandes principios de los niveles superiores de la mente (figura 2). Este hecho tiene mucha importancia, pues pone el acento en la necesidad de tener en cuenta cómo se organizan «socialmente» las actividades escolares, pues de ello depende en gran manera la capacidad de regulación de los participantes en el hecho comunicativo.

Por eso, en contra de la propuesta analítica, el trabajo de las «estructuras comunes» podría utilizarse «para atender a aspectos que son a menudo los más olvidados en la clase de lengua: las habilidades que se tienen que conseguir para la adquirir un buen nivel de comunicación, es decir, las estructuras de organización del discurso comunicativo que capacitan a la persona para la relación con los demás» (Direcció General d'Ensenyament Primari, 1983: 183). En consecuencia, para la fundamentación de esta nueva manera de plantear las estructuras lingüísticas comunes⁷ «hemos ampliado en dos direcciones el término estructura: por un lado, lo referimos a las unidades globales de la lengua, los textos o discursos en general; por otro, lo hemos aplicado a todos los sistemas de comunicación, sobre todo a aquellos sistemas que entran en contacto con el lenguaje y, principalmente, a los medios de comunicación» (Noguerol y otros, 1985: 13). Una vez ampliado el campo de atención, es lógico que el control sobre la actividad comunicativa requiera una competencia más amplia que la competencia lingüística de Chomsky: «Al proponer actividades centradas en los sistemas de comunicación como obras de teatro, cómics, radio, prensa..., estamos consolidando una competencia más global que la estrictamente lingüística, es decir, la competencia comunicativa» (Noguerol y otros, 1985: 13).

Este nuevo marco general facilita la necesaria adaptación («*transposición didáctica*») de los contenidos de la ciencia a los contenidos que se tienen que aprender (Chevallard, 1985-1991). En las actividades escolares de aprendizaje, no se trata de cambiar el estudio teórico de las unidades menores por el de los discursos, sino que, con el diseño de actividades comunicativas, los alumnos se tienen que sentir inmersos en situaciones comunicativas («*prácticas sociales de referencia*») que faciliten el aprendizaje de los recursos que tendrá que utilizar en las situaciones extraescolares. Por ello «las sesiones [...] han de tener una entidad sólida y unificada que dé sentido concreto a la labor que se realiza. Es necesario que tengan un resultado concreto que los alumnos puedan presentar a los demás [...]; por lo tanto, tiene que quedar bien claro qué «objeto comunicativo o expresivo» han de realizar los alumnos» (Direcció General d'Ensenyament Primari, 1983: 184). Estos aspectos se tienen que interpretar a la luz de las propuestas en que se enmarcaron, los programas renovados y las primeras propuestas de programas para la experimentación de la segunda etapa de EGB. En ellos se proponía la elaboración de complejos comunicativos con la utili-

zación de los medios de comunicación a que se puede tener acceso en la escuela (Direcció General d'Ensenyament Primari, 1983: 20). Los nuevos currícula se pueden interpretar en esta misma línea ya que proponen los bloques de contenido de la lengua oral y de la lengua escrita en relación con la utilización o no de los medios de comunicación. De alguna manera se puede afirmar que las actividades con los medios de comunicación son las que dan sentido al resto de las actividades, en la línea de los planteamientos de la enseñanza de lenguas por tareas (Candlin, 1987).

PROYECTO CURRICULAR LINGÜÍSTICO DE CENTRO Y ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS COMUNES

Para finalizar esta comunicación quisiera mostrar cómo esta propuesta da una dimensión totalmente nueva a uno de los instrumentos de la renovación pedagógica propuestos por la LOGSE: el Proyecto Curricular de Centro (PCC) y en especial el lingüístico (PCLC).

Cuando se habla de la elaboración del PCC, con excesiva frecuencia, se limita al detalle (secuenciación) de los contenidos que se quieren transmitir. Como se puede deducir de lo dicho hasta aquí, creo que es otra su función. En concreto si hablamos del PCLC⁸ lo que importa es enmarcar la metodología del tratamiento de las lenguas en un contexto que considere las interacciones que se producen en las actividades sociales como el núcleo dinamizador de los aprendizajes. Esta propuesta presenta de hecho una nueva concepción del tratamiento integrado de la lengua llevando a sus últimas consecuencias las propuestas de Roulet (1995) excesivamente centrado en las relaciones entre primeras y segundas lenguas. Se trata aplicar la visión pluridimensional de la lengua como base para organizar todos los aprendizajes lingüísticos que se producen en las actividades escolares. Este tratamiento integrado ha de contemplar: a) las distintas lenguas; b) los distintos sistemas de signos; y c) los distintos discursos que se utilizan en las distintas áreas curriculares (figura 3). No se trata de olvidar el problema de la normalización lingüística, se trata de articularla y darle coherencia con el conjunto de los hechos educativos.

Como aparece en la figura 3, estamos totalmente de acuerdo con la necesidad de articular los aprendizajes a partir de la gestión del centro. Una gestión integrada es la base para una enseñanza integrada.⁹ El PCLC es el instrumento concreto a través del cual la gestión podrá incidir en los distintos aprendizajes que tiene que diseñar.

(a) Las distintas lenguas

Éste es el punto primero, y la primera consecuencia lógica de lo dicho hasta aquí. El tratamiento de las lenguas (todas las contempladas en el curriculum escolar) ha de buscar la confluencia de metodologías y de currícula. Esto sólo será posible si se potencia el trabajo en equipo de los distintos profesionales; si esto no se da, será muy difícil un tratamiento mínimamente coherente de los aprendizajes lingüísticos de nuestros alumnos.

(b) Los distintos sistemas de signos

Este segundo aspecto tiene una doble lectura. En primer lugar, dado que la lengua es un vehículo de construcción de la sociedad, como ya hemos ido diciendo más arriba, no se pueden ignorar los medios que esta sociedad utiliza para esta función. La lengua es, ya lo hemos dicho, un sistema de sistemas de comunicación (Serrano, 1980) que no se puede atender si no se planifican actividades que tengan en cuenta esos sistemas globales en los que se produce la actividad lingüística. En definitiva, la lengua ha de ser considerada desde la perspectiva de la comunicación audioscripto-visual (Cloutier, 1975); la sociedad utiliza los medios de comunicación como una industria que reelabora los sistemas de sistemas de signos que se dan en la comunicación interpersonal.

Pero hay una segunda lectura, en las propuestas de la didáctica de la lengua francesa aparece repetidamente el término «mensajes pluricodificados» (Peytard y Moirand, 1993) para marcar la oposición respecto a los documentos que supuestamente sólo utilizarían la codificación lingüística. Esta pluricodificación no es accesoria pues potencia unos contenidos distintos. En esta actividad, otras áreas curriculares tienen también una importante incidencia (son las flechas de la derecha de la figura 3) y la no articulación de estos contenidos vuelve a ser otro de los problemas en la coherencia de las actividades escolares. Por ejemplo, cuando se plantea la realización de una obra teatral es evidente que las cuatro áreas de expresión se tienen que implicar (Ramírez, 1988), para que los alumnos capten la globalidad del hecho teatral y sepan extraer los aprendizajes, lingüísticos y comunicativos, necesarios para su evolución como personas de nuestra sociedad

(c) Los distintos discursos que se utilizan en las distintas áreas curriculares

Finalmente, el tratamiento integrado de la lengua exige la coordinación de un ámbito que en estos momentos está en continua expansión: los aprendizajes lingüísticos de las distintas áreas curriculares. En estos aprendizajes se utilizan objetos comunicativos en los que intervienen codificaciones que, si no se aprenden, dejarán a los alumnos desprotegidos ante una información cuyas claves interpretativas desconocen. La mayoría de los profesionales de la enseñanza no tuvimos ningún aprendizaje en esta línea globalizadora y para poder realizar las actividades de coordinación necesarias nos encontramos en parte sin los instrumentos necesarios.

De nuevo la colaboración entre todos los profesionales es la clave para solucionar el problema. De ningún modo se puede pretender que alguien tenga la solución, es el trabajo coordinado el que lo posibilitará. Este trabajo en equipo ha de ser una de las líneas fuerza de la gestión de los centros y de las aportaciones de la administración educativa si se quiere innovar la educación de nuestro país.

El PCLC puede devenir un indicador clarísimo de los procesos de innovación educativa, siempre que los profesionales de la enseñanza de la lengua reconozcamos que ya han caído los muros del aula y que nuestras acciones docentes no son una tarea aislada sino una labor de cooperación en la que la lengua es el instrumento central.

Figura 1

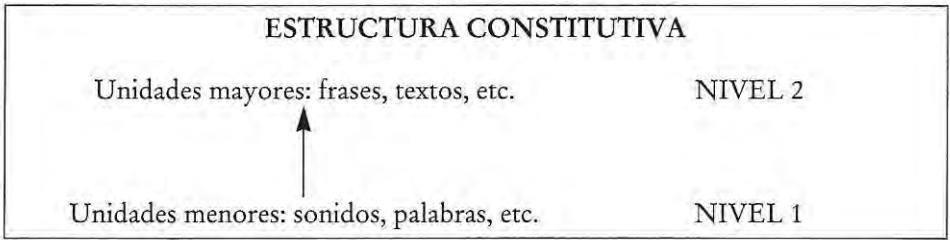


Figura 2

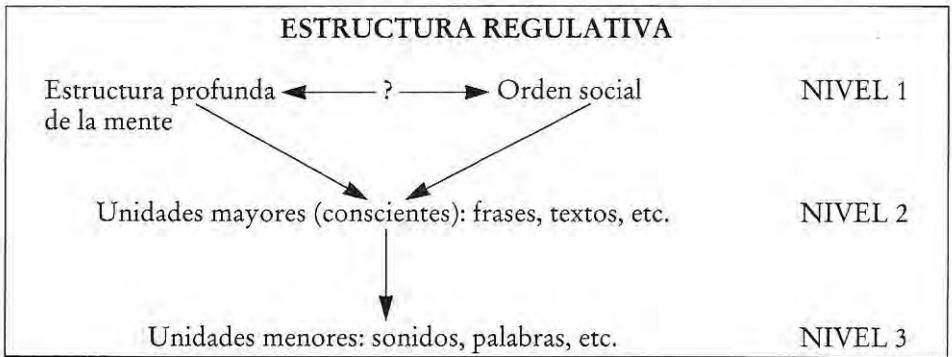
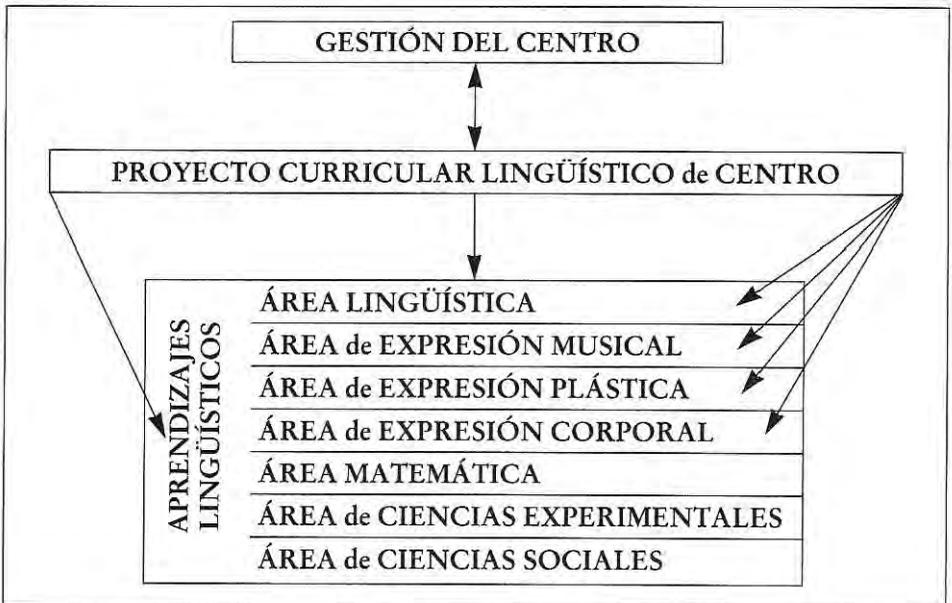


Figura 3



Notas

1. Recuérdese que el Departament d'Ensenyament introdujo este bloque de contenidos con motivo de la aplicación en Cataluña de los Programas Renovados. Aparecieron con motivo de la negociación entre la Generalitat y el M.E.C., se trataba en concreto de lograr un horario algo más flexible en las áreas de lengua catalana y la de lengua castellana con la intención de posibilitar alternativas como la inmersión lingüística. Sin duda, sería interesante un estudio en profundidad de lo positivo y lo negativo de esa postura negociadora y de sus resultados en cuanto a la aplicación de la normativa y la exigencia de su cumplimiento. Pero éste no es ni el lugar ni el momento de hacerlo.

2. Fundamentar este bloque de contenido en las propuestas de la lingüística contrastiva –cosa que hicieron determinados técnicos consultados sobre este tema por el Departament d'Ensenyament– es del todo inadecuado, ya que los objetivos de la enseñanza obligatoria en modo alguno pueden centrarse en teorías lingüísticas, debido a la edad de los alumnos y de muy dudosa eficacia para el aprendizaje de la lengua. Por otro lado, el soporte teórico que se podría encontrar en las teorías pragmáticas o en las teorías de la comunicación no se han relacionado normalmente con *las estructuras lingüísticas*.

3. En esta línea se planteó uno de los pocos escritos (Noguerol y otros, 1985) que ha propuesto explícitamente un marco teórico relacionado con los conocimientos de los docentes y prácticas educativas como las que se citan más adelante y que, en concreto, se relacionan con las propuestas de la escuela activa en los finales de los setenta, algunas de las que se producían en la enseñanza de adultos o en la enseñanza de las segundas lenguas.

4. Es curioso que sólo se centre en el uso de los verbos, y no marque también el distinto uso de las preposiciones.

5. Véase Chomsky, 1988.

6. En un artículo del año 1935, y volvió sobre ello al cabo de treinta años, denunció el hecho de que los pedagogos no comprueben la eficacia de sus acciones educativas. Él cita el ejemplo de las explicaciones de las reglas ortográficas, nunca se habían realizado comprobaciones de su incidencia en el aprendizaje de la ortografía de los alumnos (Piaget, 1969).

7. A partir de las ideas aportadas para la primera redacción del Departament d'Ensenyament de la propuesta de este bloque de contenido y, ante la confusión que creó la implantación de este bloque de contenido, se realizó, a propuesta del equipo técnico del Gabinet d'Ordenació Educativa de Departament d'Ensenyament, un artículo en el que se precisaron las bases teóricas y se presentaron prácticas escolares que las ejemplificaban para que el profesorado tuviera suficientes imágenes de lo que suponían las actividades escolares de este bloque de contenido (Noguerol y otros, 1985)

8. En diversas publicaciones se está planteando el proyecto lingüístico referido casi exclusivamente a la gestión del centro (Areny, 1995), aspecto muy necesario, pero si se sitúa en el marco que proponemos a continuación.

9. En estos momentos se está realizando una investigación en la que éste es el principio articulador e hipótesis de trabajo: gestión integrada/enseñanza integrada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENY, M.D. (1995) «Instruments (estratègies) per a l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre» a *Perspectiva escolar*, 191: 43-49.
- ARENY, M.D. (1995) «Instruments i estratègies per a l'elaboració del Projecte Lingüístic de Centre» a *Perspectiva escolar*, 198: 51-59
- BANDURA, A. (1987): *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- CANDLIN, Ch.N. (1987): «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas» en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 33-53.
- CHEVALLARD, Y. (1985-91): *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. La pensée sauvage.
- CHOMSKY, N.A. (1988): *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor, 1989.
- DIRECCIÓ GENERAL D'ENSENYAMENT PRIMARI, (1983): *Orientacions i programes. Cicle Mitjà d'Educació General Bàsica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Secretaria General Tècnica.
- GUTIÉRREZ, S. (1995): «La lingüística del habla, de la retórica a la pragmática», en *Textos de didáctica de la lengua y la Literatura*, 3: 7-16.
- NOGUEROL, A. (1995): «Usos iconoverbales y enseñanza de la lengua.» en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7 : 9-18.
- NOGUEROL, A. y otros (1985): AA. VV. (1985): «Precisiones sobre les "Estructures lingüístiques comunes"» a *Bulletí dels mestres*, 1985, 197: 12-26.
- PEYTARD, J. i MOIRAND, S. (1992): *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris: Hachette.
- PIAGET, J.: *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel, 1969.
- RAMÍREZ, R.M. (1988): *De la novel·la al teatre*. Barcelona: Edicions 62.
- ROULET, E. (1995): «Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues?», a *Etudes de Linguistique Appliquée*, 98: 113-118.
- SERRANO, S. (1980): *Signes, llengua i cultura*. Barcelona: Edicions 62.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): *Relevance, Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- TUSÓN, J. (1984): *Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*. Barcelona: Barcanova.
- VION, R. (1992): *La communication verbale. Analyse des Interactions*. Paris: Hachette.
- WERTSCH, J. V. (1993): *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- YOUNG, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós / MEC.

Cuatro décadas de la enseñanza del ruso y sus consecuencias en Europa Central

László Pordány

Hungría

Europa Central (a veces: Europa Oriental-Central, Europa del Este, Europa Oriental) no es sólo una parte de Europa que pueda describirse con términos geográficos, con fronteras y límites. Además, se opone a cualquier única definición, sea cultural, lingüística, social, política, histórica, religiosa, espiritual o hasta sentimental, ya que Europa Central es una complejidad de todo aquello y probablemente más. Distintos aspectos han dominado el concepto general de Europa Central en distintas épocas. Por ejemplo, después de la Segunda Guerra Mundial, *el aspecto político* se hizo dominante, desdibujando la línea entre Europa Central y Europa del Este. Así, hasta aproximadamente hace cinco años, el término usado con más frecuencia fue *Europa del Este* para referirse a todos los países europeos bajo la dominación soviética.

Pero, en el transcurso de los siglos, varios países pueden considerarse como formadores esenciales o partes constituyentes de la región. A comienzos de este siglo, por ejemplo, la Monarquía Austrohúngara constituyó la mayor parte de la región

centroeuropea, hasta tal punto que las dos fueron casi sinónimas. Es verdad, entonces el territorio de la Hungría histórica era todavía intacto, extendiéndose en la Cuenca de los Cárpatos. Así, la parte húngara de la Monarquía, incluyendo la Eslovaquia de hoy y Transilvania, ahora Rumanía, comprendió una porción decisiva de la región. Hoy, si yo tuviera que recopilar una lista de los países de Europa Central, mi lista personal incluiría —y sé que hay quienes no están de acuerdo— Polonia, la República Checa, Eslovaquia y Hungría.

Para conocer un poco su fondo lingüístico y su reciente historia, echemos una mirada a Hungría, o sea, la Gran Hungría o la Hungría histórica, uno de los representantes más antiguos de Europa Central y, desde un punto de vista lingüístico, la parte probablemente más animada de la región.

A principios del siglo XX, la enseñanza de idiomas y la distribución de las lenguas en Hungría puede mejor caracterizarse como una combinación de bilingüismo natural (tri- o multilingüismo) en varias partes del país, con mucha gente aprendiendo, además, alemán como segundo idioma o hablándolo «von Haus aus», o sea, en nivel nativo. Aproximadamente la mitad de los ciudadanos habló húngaro como lengua materna, y la mayoría del resto lo dominaba muy bien, a menudo a nivel nativo.

Probablemente no es una exageración decir que a finales del siglo Hungría fue un ejemplo quintaesencia de una sociedad multilingüe y multicultural, con algunas diferencias, desde luego, de lo que se entiende hoy por una sociedad multicultural en Canadá o en Australia. Si hacemos una comparación por ejemplo con Australia, el actual escenario étnico de aquel país es básicamente el resultado de la evolución de unas pocas décadas, mientras la situación húngara se había desarrollado a lo largo de un milenio y en un marco histórico difícilmente comparable.

Sin embargo, lo que importa desde nuestro punto de vista es que a comienzos del siglo XX Hungría alberga significantes cantidades de minorías, la mayor parte de las cuales hablan húngaro y, viceversa, muchos húngaros adquirieron una o más de las lenguas de las minorías. Así, hubo más de un millón de hablantes bilingües de húngaro y eslovaco, húngaro y rumano (dos de las más numerosas minorías) y centenares de miles de hablantes bilingües de lenguas representando pequeñas minorías. Además, esta floja y regional estructura bilingüe estuvo entrelazada con el alemán, el tradicionalmente segundo idioma para muchos de la población de Hungría. El monolingüismo se limitó principalmente a comunidades étnicamente puras, sobre todo en las regiones agrícolas de la Gran Llanura. (Ésta se encuentra situada céntricamente, en el centro de la Cuenca de los Cárpatos, y es la única región de mayor extensión que ha permanecido fuera de la diversidad étnica y lingüística en el transcurso de los siglos.)

Sería imposible en este breve trabajo evaluar o sólo brevemente interpretar el efecto de esta casi única situación multilingüe sobre la sociedad en general. Permítanme, por eso, que haga sólo un resumen. Es bien sabido para cualquiera que estudie esta región que la Monarquía Dualista Austrohúngara y, dentro de ésta, el Reino Húngaro, experimentaba una edad de oro en las últimas décadas del pasado y en las primeras de nuestro siglo. La economía iba progresando rápidamente en ambas mitades de la Monarquía: las ciencias y la educación (vigorosamente de una índole bi- o multilingüe y multicultural) florecían. Las distintas formas de la expresión artística alcanzaron alturas sin precedentes. Muchos de los mejores artistas europeos, pin-

tores, músicos, filósofos y escritores trabajaban en las distintas regiones de la Monarquía.

(Naturalmente hubo mucho por desear social y políticamente. Sin embargo, con partidos políticos libres, elecciones libres, un parlamento de dos cámaras y extensa autonomía, la Hungría de los comienzos del siglo XX fue mucho más una democracia que en las décadas posteriores.)

Como decía, eso es del dominio público. Lo que es menos sabido y raramente discutido hasta en Hungría, aunque yo diría que es también verdad e importante, es el hecho de que a este gran éxito económico, cultural e intelectual contribuyó considerablemente el carácter multilingüe y multicultural de la sociedad en Hungría. Esto no pretende decir que el multilingüismo no presentara problemas en el mismo tiempo, pero yo creo que en el balance tuvo muchos más efectos positivos generales de lo que anteriormente admitieron o reconocieron.

Esta teoría, que aquí parece de una explicación detallada, puede en parte corroborarse en un modo negativo: cuando Hungría pasó por el camino hacia monolingüismo después de la Primera Guerra Mundial y especialmente después de la Segunda, casi todos los otros asuntos salieron mal para el país. Es verdad, el proceso de causa y efecto ocurrió en la mayoría de los casos al revés. La caída fue marcada por la derrota militar en la Primera Guerra Mundial y, como consecuencia, Hungría perdió más de dos tercios de su territorio y hasta un porcentaje más grande de su población multilingüe. Recordemos que era la región central la que se veía en gran parte intacta de la diversidad lingüística y fue exactamente esta parte que quedó de la Hungría histórica después de 1918 y otra vez después de la Segunda Guerra Mundial.

Sin duda, el colapso militar y la posterior mutilación del país fue, hasta un cierto punto, el resultado final del «despertar nacional» de las minorías, su lucha, primeramente por autonomía y después por separación completa. Esto puede ser una paradoja y puede parecer opuesto a mi argumento de que las anteriores condiciones multilingües fueran provechosas. Literalmente, se han escrito centenares de libros sobre la desmembración y disolución de la vieja Hungría, con distintas conclusiones. Una cosa queda clara: fue *después* de la disolución de esta sociedad pluralista cuando la mayor parte de la región empezó a deslizarse hacia las periferias de Europa, social, política y económicamente.

La creación de la pequeña (o actual) Hungría fue un paso súbito y dramático hacia (o hacia atrás) una sociedad monolingüe. El alemán, sin duda, siguió enseñándose a todo nivel de educación y hasta ganó más importancia en el período entre las dos guerras, ya que Hungría se ató cada vez más a Alemania. El francés, el italiano y el inglés también se enseñaron, ese último comenzó a establecerse en ese período. Pero la gran mayoría de los ciudadanos *bilingües por naturaleza* vivían ya en los «estados sucesores», prácticamente en territorio extranjero. La historia lingüística de los países nuevamente creados, tanto como la de los que se ampliaron por las expensas de Hungría es muy fascinante para el estudiante de la historia sociolingüística de la región. Sin embargo, voy a pasar ahora al tema de los asuntos soviéticos y al impacto de la lengua rusa.

El último golpe al pluralismo lingüístico de Hungría no fue debido a los problemas étnicos, ni al hecho de haber perdido territorio y gente, sino a la imposición del comunismo después de la Segunda Guerra Mundial. Entonces la devastación era

más intensa y se hizo casi irreparable. Además eso afectó no sólo a Hungría sino también a todos los desafortunados habitantes de lo que iba a llamarse «el campo socialista», o sea, la totalidad de Europa Central convertida en Europa del Este bajo la dominación soviética. Así pues, lo que aquí sigue en adelante se aplica, mutatis mutandis, a la región entera. La política de la lengua era tratada armónicamente con el mismo método que los comunistas trataban las cuestiones sociales, económicas, políticas, religiosas, culturales y la vida cotidiana en general. La idea fundamental de aproximarse a un asunto fue el rechazo de todas las ideas, reglas, costumbres o prácticas anteriores. Casi todo lo que pudiera relacionarse con la Hungría pre-comunista fue marcado como «fascista», «imperialista», «capitalista», «regresivo» o algo por el estilo y fue por eso «peligroso para la gente» y «no pudo tolerarse». Como consecuencia, fue prohibido y, por fin, una «solución» única y perentoria fue introducida en cada área.

En consecuencia, hubo un solo partido político en lugar de todos los anteriores, hubo ateísmo con el fin de reemplazar todas las religiones y hubo Marxismo-Leninismo contra todos los pensamientos libres e individuales. Y, desde luego, hubo *la lengua rusa* introducida de la noche a la mañana, prácticamente por decreto, a todo nivel de educación. En el mismo tiempo, el alemán, el inglés, el francés, el italiano, el castellano y cualquier otro idioma que se hubiera enseñado en los distintos centros de enseñanza fueron rápida y casi completamente eliminados.

La masiva y exclusiva introducción del ruso fue por un lado un paso totalmente infundado, equivocado e insensato, salvo que formaba parte del programa de una completa soviétización. No se intentaba divulgar con ello la auténtica cultura rusa; su verdadera función fue subrayar la omnipresencia del poder soviético. Pero, por otro lado, los que lo elaboraron y sugirieron que fuera obligatorio por todas partes de Europa Central/del Este, sí que tenían un concepto en la mente. Querían convertir el ruso en una lengua franca, el equivalente comunista del inglés y, hasta cierto punto del español de Europa Occidental y del resto del mundo libre.

Sin embargo, se presentaron unos problemas menores. Ya que el ruso se convirtió en una o, mejor dicho, *la* lengua extranjera obligatoria prácticamente en todos los centros de enseñanza: surgió súbitamente una demanda urgente de literalmente miles de profesores de ruso en una época en que, desde luego, no había casi ninguno en el país. Por lo tanto, se puso en marcha una masiva y apresurada readaptación de profesores de otras lenguas, lo cual rápidamente produjo en masa profesores –inadecuados e incompetentes– de ruso. Sin que la gente lo notara o protestara. Con las fronteras cerradas herméticamente –con el telón de acero y con telones internos entre los países de la región– prácticamente no había turismo y, de todas formas, nadie habría querido ser turista en la Unión Soviética. No había mucho para leer en ruso, salvo unos autores clásicos todavía no prohibidos, y unos materiales de propaganda por los que nadie se interesaba. Los programas de la radio soviética apenas alcanzaban hasta Hungría, lo cual fue probablemente una de las pocas cosas buenas, y la televisión todavía no existía.

El hecho de que en Hungría, empobrecida y destrozada por la guerra no existieran medios auxiliares disponibles de enseñanza y el laboratorio de lengua todavía no hubiera alcanzado la educación ni como una idea, no ayudó mucho a la situación. Además, no existía una cultura popular soviética que pudiera atraer a los jóvenes es-

tudiantes, y los libros de texto eran muy aburridos.

Normalmente en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas, como todo instructor sabe, existe un mínimo grado de motivación como condición de cualquier éxito. Pero en el caso del ruso en Hungría fue exactamente eso lo que faltaba. Durante y después de la fracasada revolución de 1956, que fue brutalmente suprimida por los tanques soviéticos y que había estallado en primer lugar contra los soviets, esta falta de motivación se convirtió en un odio y desprecio. El creciente sentimiento antisoviético debía ser ciego al hecho de que el mismo ruso es una gran lengua y representa una gran cultura y civilización. Todo lo que importaba fue que éste simbolizaba al agresor y que, de todas maneras, carecía de valor práctico. Lo cual era verdad, puesto que el ruso causaba casi igualmente disgusto y era rechazado en el resto de la región y, por tanto, no habría podido utilizarse en la comunicación internacional. Así, *el concepto de la lingua franca fracasó completamente.*

Con todo, un gran cantidad de tiempo, esfuerzo y dinero se destinó al que finalmente resultó un fiasco educativo a nivel nacional e internacional. Por increíble que hoy parezca, después de cuatro años en el colegio, otros cuatro en la secundaria, y por los menos dos años más en la enseñanza superior para los que continuaron sus estudios, la inmensa mayoría no hablaba, leía o escribía en ruso, ni siquiera a nivel elemental. Tal vez pudieran recitar fragmentos de poemas que elogiaban a los héroes bolcheviques y a otros camaradas.

La memoria de las clases y tareas sigue persistiendo en las reminiscencias de los adultos de hoy en el mejor de los casos como tiempo perdido y, a menudo, como un mal sueño.

Y falta aún lo peor. Para entenderlo hay que recordar que simultáneamente con la introducción obligatoria del ruso, la enseñanza de las otras lenguas fue prácticamente prohibida o reducida a un mínimo. Aunque esa prohibición fue suavizada y posteriormente eliminada, el ruso quedó obligatorio hasta finales de los ochenta. Generaciones crecieron monolingües y cerrados del resto del mundo incluyendo en gran parte los países vecinos. El aislamiento lingüístico resultó más completo en Hungría que en cualquier otra parte de la región, empeorado por el hecho de que el húngaro es un idioma fino-ugrio, «aglutinante» en términos lingüísticos, sin ninguna relación con las lenguas habladas en la vecindad geográfica. Para los hablantes monolingües del húngaro esto excluye la comunicación con no húngaros, a diferencia del caso de los serbios, croatas, checos, eslovacos, polacos, eslovenos etcétera, quienes son capaces de comunicar por lo menos a nivel elemental entre sí, del mismo modo que, me dicen, los hablantes de castellano y portugués que pueden entenderse por lo menos a nivel básico de comunicación.

Y es aquí donde lo peor aparece, el daño causado en la mente del público: porque el ruso evidentemente fue inútil para la mayoría de los ciudadanos pero, al mismo tiempo, fue prácticamente el único idioma extranjero con el que se les había permitido conectar, y por ello la gente comenzó a desarrollar la falsa percepción de que aprender una lengua extranjera *en general* era inútil. Emocionalmente el mismo concepto de una lengua extranjera, particularmente para las generaciones jóvenes, se había convertido en el sinónimo del ruso sólo. Con otras palabras, en un país que había sido el ejemplar de la influencia mutua lingüística, beneficiosa y de gran escala, la gente comenzó a perder su habilidad de valuar y apreciar las lenguas. Que eso

fue el caso se manifestó hace algunos años cuando la libertad, incluyendo la de la educación, llegó por fin a la región y, sin embargo, mucha gente era reluctante a educar a sus hijos en una lengua ya libremente eligible, a base de que, como muchos de ellos declaraban: «¿Por qué voy yo a malgastar el dinero para otra lengua ahora que me han estado enseñando una desde hace diez años y no puedo hablar o usarla?». (Desde luego, ésta no era la única, ni la dominante reacción, pero estaba presente, especialmente al comienzo de la reintroducción de la elección libre de lenguas.)

Hay que entender el grado del daño que la pérdida de la fe en las lenguas —y la situación paradójica que causó en un país como Hungría, un país sumamente dependiente de lenguas extranjeras en una región multilingüe, en el centro de la cual se encuentra situado geográficamente—. En Hungría, a diferencia de países como por ejemplo España, todo el comercio exterior y de hecho la economía, la ciencia, la erudición, la política, etcétera, la misma supervivencia de la nación depende o directamente de la técnica moderna, o, indirectamente, del buen conocimiento de lenguas.

Por suerte, la situación comenzó gradualmente a corregirse antes de que el daño se hubiera convertido en irreparable. En los sesenta, mientras la dominante lengua enseñada seguía siendo el ruso, otras lenguas comenzaron a surgir o resurgir en la educación. Esto fue una consecuencia directa de la atenuación general en el clima político. Recordemos que desde aproximadamente finales de los sesenta Hungría estaba en la vanguardia de la relajación política en Europa del Este, una posición que mantuvo en las décadas posteriores y, de hecho, la suavización de las autoridades políticas se aceleró en los ochenta. Esto permitió muchas cautelosas reformas y experimentos en la economía, en la vida cultural, en la educación incluyendo la de las lenguas.

Particularmente fue notable el proceso en el cual el inglés ganó terreno. Para entonces el inglés era indiscutiblemente lingua franca: la segunda lengua o la primera lengua extranjera en la mayor parte de Europa Occidental y Hungría tenía que atenerse a esta tendencia. La cautelosa y paulatina introducción del inglés, primero a nivel universitario (había que formar profesores), luego en los institutos de bachillerato y por fin en los colegios, iba acompañada y pronto seguida del progreso de la tecnología de la educación y materiales de enseñanza menos aburridos.

Con la reintroducción del inglés y de los otros idiomas «occidentales», alemán, francés, castellano, etc., la cultura y las ideas occidentales inevitablemente reaparecieron en Hungría. Desde los sesenta, esto fue seguido de un creciente intercambio cultural, educacional y científico, hasta que los últimos restos del telón de acero se derrumbaron en la revolución incruenta de 1989.

Para estas fechas, Hungría estaba ya en el camino de convertirse otra vez en una sociedad multilingüe, aunque muy distinta en estructura y sustancia de la Hungría histórica de hace tres cuartos de siglo.

El último ministro de educación en la época soviética, consciente del sentimiento popular y de la disminución del poder soviético, abolió la enseñanza mandatoria del ruso de un plumazo. Paradójicamente, esto creó más problemas que beneficios; primero: el decreto provocó un sentimiento de incertidumbre nunca antes experimentada y el peligro de una inmediata pérdida de trabajo para miles de profesores de ruso y por eso los primeros que comenzaron a protestar fueron precisamente los que

se suponía iban a celebrar más el cambio: la misma comunidad de la enseñanza. Esta situación completamente inversa a la que había ocurrido hacía cuatro décadas, pronto comenzó a contrarrestarse con un masivo programa de readaptación. Pero, aun así, el otro lado de la balanza resultó presentar el mayor problema: faltaban y siguen faltando profesores altamente cualificados en Hungría para satisfacer la demanda.

En lo que se refiere al inglés, el Peace Corps de América y el British Council nos ayudaron con centenares de profesores. Varias escuelas internacionales de idioma y otros institutos se dieron cuenta del mercado enorme en potencia y pequeñas escuelas particulares comenzaron a funcionar en la mayoría de los países ex-comunistas. Ha habido un auténtico auge de enseñar y aprender lenguas en los años pasados y sigue existiendo la posibilidad para nuevos participantes de entrar con la realizable esperanza de éxito. Esto lo reconocieron hasta países tan lejanos como, por ejemplo, Australia donde se decidió abrir un Centro de Lengua y Educación Australiano en Budapest.

Simultáneamente con este auge de lenguas, el gobierno húngaro y las autonomías están haciendo esfuerzos para reanimar y preservar los restos de las lenguas y de la cultura de las minorías históricas en Hungría. Pero esto es ya otra historia, otro artículo en otro tiempo.

Programación conjunta del Euskara y del Conocimiento del Medio en programas de inmersión en la Educación Primaria

*Matilde Sainz Osinaga, Lurdes Etxebarria,
Marisol Etxabe*

Irakasle Eskola, Eskoriatza. Escuela Pública Kurtzebarri. Aretxabaleta. Ikastola San Frantzisko Xabier, Arrasate

INTRODUCCIÓN

El trabajo que vamos a presentar hay que enmarcarlo en el proyecto de inmersión de la comarca del Alto Deba (Gipuzkoa). Éste es un proyecto amplio en el que participan 6 escuelas¹ y el Departamento de Didáctica de la lengua de la escuela universitaria del profesorado Irakasle Eskola de Eskoriatza. Dicho proyecto comenzó en el curso escolar 1987-88. El punto de partida fue un curso de reciclaje organizado por Irakasle Eskola para profesorado del modelo B (bilingüe) en el que se cuestionó la eficacia de la aplicación de lo que la ley establecía respecto al funcionamiento de dicho modelo B (lecto-escritura en lengua española, conocimiento del medio en

euskara, matemática en lengua española, etc.). En aquel momento, algunas escuelas tomaron la decisión de modificar el modelo B y acercarse al modelo de inmersión total temprana. Paralelamente a dicha decisión surgieron unos seminarios de trabajo en los que el profesorado participaba en la elaboración de propuestas y materiales para utilizar en clase al mismo tiempo que se reciclaba e iba incorporando las nuevas aportaciones teóricas en relación con la didáctica de la L2.

En el curso escolar 1994-95 llegó la primera promoción de dicho programa al último nivel de primaria. Por lo tanto, a partir de este curso, 1995-96, los diferentes seminarios han entrado en una fase de revisión del material que año tras año se ha diseñado en los diferentes seminarios ya mencionados. Es, pues, en uno de estos seminarios donde se han ido elaborando tanto la metodología como los materiales que vamos a exponer a continuación.

1. LOS EJES DE LA PROGRAMACIÓN DE LA L2 EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

A diferencia de los ejes elegidos para vertebrar la L2 en la Educación Infantil que se centran en las actividades cotidianas, proyectos de clase y talleres y rincones, en la Educación Primaria la L2 se vertebra sobre el área del Conocimiento del Medio (Snow, Met, Genesse, 1989). Parece ser que los niños/as a esta edad tienen una predisposición natural de aprender y conocer el mundo; por este motivo, la lengua puede ser para ellos un instrumento más para dicho conocimiento (Arnau, 1994). De esta manera, el área de Conocimiento del Medio le da significatividad a la lengua y como consecuencia unimos la comunicación y la cognición.

Así, el área de Conocimiento del Medio y el área de euskara serán los ejes que vertebran los contenidos de la L2 en estos niveles de enseñanza. Las actividades de aprendizaje se organizan en torno a proyectos con una actividad común a ambas áreas (hacer una exposición sobre un aparato que funcione con un tipo de energía x, presentar a sus compañeros/as por escrito y oral un itinerario geográfico elegido y estudiado de antemano, etc.).

Dichos proyectos –comunes al área de conocimiento del medio y al euskara– exigen del alumno/a una gran implicación cognitiva, además, la mayoría de los proyectos, a diferencia de los proyectos que se realizan con alumnos más jóvenes, no están anclados en el aquí y ahora, sino que el alumno tiene que representarse mentalmente la situación de comunicación (el emisor: él mismo, persona que sabe sobre el tema; la representación del receptor: quién es y qué sabrá sobre el tema; el objetivo: hacerle entender sobre el montaje de su instrumento y sobre su manejo; el lugar social: el mundo científico, etc.). El realizar con éxito el discurso final no sólo implica la representación mental de la situación de comunicación sino también el dominio de los contenidos del área (aprendizajes científicos) y de las unidades lingüísticas (aprendizajes lingüísticos) que le facilitan elaborar el discurso en la L2. Entre los aprendizajes lingüísticos podemos destacar dos clases «aprendizajes lingüísticos obligatorios», aquellos aprendizajes imprescindibles para realizar el proyecto y «aprendizajes lingüísticos compatibles», aquellos que pueden trabajarse dentro de la secuencia de una forma natural en el contexto de un tema

central y que requirieren por parte de los alumnos un trabajo adicional (Snow, Met, Genesse, 1989).

Por todo lo dicho, ambas áreas, el euskara y el área de Conocimiento del Medio, se programan conjuntamente. Para asegurar la articulación de ambas áreas se elige con atención el tipo de texto (o los tipos de textos) que el alumno ha de producir conjuntamente con el tema del conocimiento del medio. Tanto el tema del conocimiento del medio como el tipo de discurso y situación comunicativa en la que el alumno se introduce se recogen del curriculum correspondiente. Los textos a trabajar se eligen según los siguientes criterios:

- lo que los alumnos saben
- la variedad social de los discursos (Bronckart, 1992)
- los ámbitos sociales de uso diferentes: el euskara en la literatura, en los medios de comunicación social, en las relaciones interpersonales, en el aprendizaje (DCB, 1992)
- la muestra más representativa de la diversidad de los textos sociales, es decir, los que más se utilizan en nuestra cultura (Bronckart, 1992)
- los textos escogidos por la escuela deben permitir que se aborde lo esencial de las dificultades técnicas que aparecen en todo tipo de texto (organización del texto, cohesión, etc.) (Bronckart, 1992).
- Un tipo de discurso que se asocie bien con el tema elegido del área de Conocimiento del medio. (Por ejemplo: el tema de Euskal Herria con una guía.)

2. LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y SUS FASES. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

La secuencia didáctica es el instrumento que hemos utilizado para secuenciar las tareas de los alumnos y del profesor a través de la unidad didáctica. Dichas secuencias se componen de 6 pasos, los cuales describimos a continuación:

— *Definir el proyecto.* En esta fase se hace saber al alumno lo que va a aprender y las tareas que va a realizar a través de la secuencia. Esta última actividad o proyecto será significativo para el alumno y todas las actividades que tenga que realizar en el recorrido de la secuencia estarán dirigidas a mejorar la última producción. El objeto de la última producción, que puede ser tanto oral como escrita, es mejorar lo que ya saben los alumnos. Por ejemplo: en el tema de Euskal Herria (nivel 5º), cada alumno elegirá, por un lado, el trayecto de Euskal Herria que investigará; y por otro, el tipo de guía o formato que elegirá para su proyecto final.

— *Ayudar al alumno a explicitar y evaluar lo que ya sabe.* Teniendo en cuenta que estamos trabajando el euskara y el Conocimiento del Medio, se ayudará al alumno a explicitar lo que ya sabe respecto a conocimientos sobre ambas áreas. Por ejemplo, si el tema del Conocimiento del Medio es la energía y el tipo de texto el texto científico o la exposición, el profesor/a tendrá que ayudar a sus alumnos/as a explicitar tanto lo que ya saben sobre la energía así como lo que saben sobre el texto

expositivo y la situación de producción en el que éste se da. Para ello utilizamos diferentes instrumentos: el pretexto, el mapa conceptual, la lluvia de ideas, un cuestionario, preguntas en pequeños grupos, etc.

— *Se trabajan los modelos.* En esta fase se prepara al alumno para que realice el proyecto con el mayor éxito posible. Aquí realizará tanto los aprendizajes científicos como los lingüísticos. Tomemos como ejemplo el tema de los animales; he aquí algunos de los conocimientos científicos que se trabajan en la secuencia: observación de animales, examen comparativo de animales (analogías y diferencias en el aspecto morfológico, en la alimentación, en la reproducción, etc.); respecto a los aprendizajes lingüísticos: realizar el rol del emisor (persona conocedora del tema), organización del texto, volver al texto y corregirlo según la lista de control, etc.; respecto a los aprendizajes lingüísticos compatibles: estrategias de comprensión lectora, nociones generales para describir las cualidades físicas de los animales, etc.

Tal y como se ha podido observar, los modelos se trabajan desde diferentes puntos de vista: respecto al referente (estrategias de comprensión, recogida de información, etc.), respecto a la situación de comunicación (el emisor, el receptor, el objetivo, etc.), respecto a la organización del texto (partes del texto, en qué orden se suceden, etc.), trabajos de textualización (organizadores, estrategias de cohesión, etc.), unidades lingüísticas que aparecen en el texto (tiempos y personas del verbo).

— *Producción del texto según la lista de control.* En esta fase, el alumno/a producirá los textos teniendo en cuenta las características que se han observado en los textos que se han analizado. Con la intención de guiar y facilitar la labor del alumno se confeccionan unas listas de control que recogerán las características que deben tener en cuenta los alumnos/as en sus producciones. Dichas listas de control tienen las siguientes ventajas:

- en ellas se especifica lo que el profesor espera del alumno
- los aspectos que aparecen en la lista de control se pueden adecuar a las necesidades de los alumnos
- es un instrumento que sirve para la autoevaluación del alumno.

— *Revisión y corrección de la producción del alumno según la lista de control.* En esta etapa, el alumno produce el texto correspondiente y con la ayuda de sus compañeros/as y del profesor mejora su producción revisándola y corrigiéndola.

— *Producción última del proyecto.* El texto corregido tomará la forma que se ha convenido (guía de un itinerario, exposición oral de un tema a un público, ficha sobre el funcionamiento de un aparato, etc.).

3. PROCEDIMIENTOS QUE SE TRABAJAN Y TRANSFERENCIAS QUE SE REALIZAN

— *Procedimientos que se trabajan en el área del Conocimiento del Medio,* algunos ejemplos:

Para analizar los procedimientos que trabajamos en esta área hemos elegido el tema de las plantas y los animales. Los procedimientos que se trabajan están relacionados con la observación directa y la recogida de información. He aquí algunos de

ellos: observar y clasificar según diferentes criterios (en el caso de los animales: el habitat, la alimentación, etc., los que pueden volar y los que no; en el caso de las plantas: dónde crecen, la forma del tronco y la copa, las hojas, etc.), recoger muestras, sistematizar y registrar, generalizar, etc.

Al analizar estos aprendizajes se puede decir que se ha invitado al alumno a hacer transferencias de aprendizajes: primero se hace la clasificación de los animales y luego la de las plantas valiéndose de criterios que antes habíamos utilizado para clasificar los animales y añadiendo nuevos criterios específicos a esta realidad. Por lo tanto, se van retomando los procedimientos ya trabajados en otra unidad y se van añadiendo otros.

— *Procedimientos que se trabajan en el área de lengua euskara.*

- *Respecto al referente o tema:* elegir la bibliografía, identificar los datos que se necesitan, ordenarlos y jerarquizarlos según diferentes criterios, identificar la idea principal del texto, evaluar la utilidad de los datos que se han recogido, evaluar la credibilidad de los datos que se han seleccionado, cuidar la exactitud de las informaciones, cuidar el léxico que corresponde al tipo de texto a producir.

- *Respecto a la situación de comunicación:* inferir el rol del emisor en una situación dada (persona que sabe sobre el tema, persona que habla en nombre de otros, etc., apropiarse del rol de emisor, asumirlo, tener en cuenta al receptor (quién es, qué sabe sobre lo que yo le voy a decir, adecuarse a sus conocimientos, tener en cuenta el conocimiento compartido), concretar el objetivo y tenerlo en cuenta (darse a entender, opinar, narrar, entretener, etc.).

Tomemos el tema de la energía, que se ha trabajado en 5º nivel. El alumno tiene que elegir un aparato, montarlo y explicar su montaje y funcionamiento al grupo clase o a otra clase. En esta situación, el alumno asume el rol de persona entendida en la materia, ya que cada alumno ha elegido un aparato diferente. Por otra parte, al dar cuenta de su aparato a los demás deberá tener en cuenta que sus compañeros comparten con él conocimientos de ámbitos diferentes. Conocimientos científicos sobre la energía, tales como los tipos de energía, las fuentes de energía, las que son contaminantes y las que no lo son, las que se pueden reciclar y las que no, la utilización de la energía en nuestro medio, etc. También comparten otros conocimientos referidos al montaje de un aparato, herramientas que se necesitan, modo de manejo, etc. Conocimientos lingüísticos referidos a la organización del texto, a las pistas que puede dar a los que le escuchan para que sigan mejor su exposición (por ejemplo: Mi exposición constará de tres partes, la primera... ; Como veis aquí ...; etc.).

En esta situación el objetivo es claro ya que el emisor se encuentra ante los receptores y su intención es hacerse entender y que le entiendan .

- *Respecto a la organización del texto:* identificar las partes del texto, identificar el tema que trata en cada párrafo, inferir la función del punto y aparte: ¿por qué lo ha hecho así el que lo ha escrito?; reflexionar sobre textos que están organizados de diferente manera, darse cuenta de la organización más usual en el tipo de texto que corresponda, la más común; tener en cuenta en el momento de la producción la organización del texto; transferir organizaciones de texto ya conocidas a otros temas (por ejemplo: de los animales a las plantas o a los minerales); recoger en una lista de control las características sobre la organización; identificar lo que no está bien organizado en las producciones de otros compañeros/as; etc.

- *Respecto a los trabajos de puesta en texto:* inferir las marcas de organización y su función dentro del texto, tales como las letras (a, b, c), los números (1,2,3), los guiones, etc.; identificar en el texto otros organizadores (*luego, a continuación, etc.*); colocar los organizadores que faltan en un texto; identificar y reflexionar sobre la variedad de organizadores en el mismo texto; facilitar al receptor de su texto la comprensión guiándole la lectura por medio de organizadores que conscientemente ha escrito en lugares estratégicos del texto; identificar operaciones de cohesión (pronominalizaciones, elipsis, sustituciones); identificar faltas de cohesión en producciones de sus compañeros y proponer soluciones.

— *Procedimientos generales:* encontrar soluciones ante problemas que se le presentan; revisión de textos; transferir aprendizajes (científicos: de un tema a otro sobre la observación directa; sobre la clasificación; sobre la jerarquización, y lingüísticos: de una situación de comunicación a otra, de un tipo de texto a otro).

4. EJEMPLO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Título de la Unidad: *La salud y la alimentación* (4º nivel de Educación Primaria)

ACTIVIDADES DEL PROFESOR/A	ACTIVIDADES DEL ALUMNO/A	CONTENIDOS DE LENGUA QUE SE TRABAJAN
<p>1. Presenta el tema «La salud y la alimentación» y propone el Proyecto: Reflexionar sobre los hábitos alimenticios y hacer una valoración en un informe escrito para sus padres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recalca la finalidad y el destinatario. Reparte una plantilla donde los alumnos apuntarán día a día lo que comen durante una semana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reciben información sobre lo que van a hacer, lo que van a aprender, los pasos a seguir, así como sobre la finalidad del proyecto. • Analizan la plantilla y la llevan a casa para rellenarla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la intención y el destinatario. • Ejercicios de comprensión acerca de la tabla que tienen que rellenar (léxico, las comidas principales: <i>gosaria, bazkaria</i>, etc. y formas compuestas como: <i>afalostean</i>, etc.; los días de la semana). • Formas verbales correspondientes (<i>he comido, he merendado</i>, etc.).
<p>2. Ayuda a los alumnos a activar los conocimientos previos. Para ello propone realizar una encuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona y corrige algunos conceptos 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es lo que sabemos sobre el tema? • Traer a la memoria todo lo que saben sobre el tema y lo apuntan en un formato con forma de encuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico (nombres de comidas, enfermedades relacionadas con la mala alimentación, etc.). • Buscar relaciones entre diferentes conceptos (causa/consecuencia); marcas sintácticas para expresarlas.

<p>3. Selecciona algunos textos informativos relacionados con el tema y propone su lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recogen información de diversas fuentes (textos), y realizan la primera lectura. • Plantean las dificultades encontradas en dichos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la comprensión: identificar lo que no se comprende; preguntas de ampliación, aclaración, etc., al autor; utilizar lo que ya conozco sobre el tema.
<p>4. Propone diversas estrategias para mejorar la comprensión de los textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantea la necesidad de buscar más información para resolver las dificultades que han surgido. • Orienta la búsqueda de información. • Expone el funcionamiento del aparato digestivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Subrayan lo que no comprenden • Formulan preguntas al autor de los textos (¿Qué queremos saber?). • Buscan y completan la información consultando libros, enciclopedias, etc. y manipulando cuerpos anatómicos. • Anotan en su cuaderno la información. • Exponen a sus compañeros el funcionamiento del aparato digestivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el tipo de libro en el que encontrará la información que necesito. • Consultar libros, enciclopedias, etc. • Consultar otras fuentes de información: cuerpo anatómico, etc. • Anotar la información.
<p>5. Desglosa la información que aparece en los textos seleccionados y la pasa a una tabla (ejemplo de estrategia para mejorar la comprensión).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone una segunda lectura de los textos y se asegura su comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifican las frases que contienen más información y responden mejor al título de cada texto. • Hacen una segunda lectura de los textos y contestan a las preguntas que le habían formulado al autor del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las partes del texto que proporcionan más información y responden mejor al título del texto. • Hacer una segunda lectura y contestar a las preguntas que le habían formulado antes al autor del texto. • Extraer de una tabla la información pertinente.
<p>6. Propone la clasificación de alimentos según diferentes criterios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expone la clasificación convencional explicando la función de los diferentes nutrientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboran un listado de alimentos y los van agrupando según diferentes criterios. Explican a sus compañeros/as los criterios de clasificación. • Completan la información consultando libros y otros materiales. • Analizan la composición de algunos alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquizar las informaciones; buscar diferentes formas de clasificar los alimentos. • Consultar libros y extraer información acerca de los diferentes nutrientes de algunos alimentos. • Léxico científico referido al tema.

<p>7. Plantea la pregunta ¿Qué es una dieta equilibrada? Anima a los alumnos a que la definan.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propone la lectura de un texto sobre la dieta equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacen hipótesis sobre la dieta equilibrada. • Preparan un menú que según su criterio puede ser equilibrado. • Hacen la lectura del texto. • Comparan y evalúan diferentes menús y definen las reglas que ha de guardar una dieta equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas lingüísticas que aparecen en la formulación de hipótesis: <i>creo que, puede ser, etc.</i> • Lectura de un texto • Comparar nuestras hipótesis con las informaciones que nos da el texto y sacar las consecuencias.
<p>8. Pide a los alumnos que realicen el análisis individual de la dieta, de su dieta, ayudados por una plantilla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar al alumno/a una lista de control donde se concretan el orden del texto a producir así como los elementos lingüísticos necesarios para su producción. Entre otros: enumeraciones, cuantificadores, la comparación, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizan su dieta utilizando los conocimientos aprendidos (composición de los alimentos, dieta equilibrada, etc.), sacan conclusiones (<i>qué es lo que me falta, lo que me sobra, etc.</i>) y toman decisiones (<i>me convendría comer más...</i>). • Producen el texto atendiendo al orden que se propone en la lista de control y utilizando los elementos lingüísticos que en ésta se proponen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar oralmente los conocimientos aprendidos sobre la composición de los alimentos, dieta equilibrada, etc. Completar las informaciones que faltan. • Expresar por escrito las conclusiones a las que se ha llegado (<i>parece ser que, según los datos recogidos, etc.</i>) y las decisiones que se han tomado. • Justificar las afirmaciones (<i>ya que, por que, en consecuencia, etc.</i>). • Ordenar el texto a producir. Comprender y atender a la lista de control • Elementos necesarios para la producción: enumeraciones, cuantificadores, la comparación, términos que indiquen frecuencia, formas verbales que se utilizan para aconsejar o recomendar, etc.
<p>9. Revisa los textos individualmente y ayuda a los alumnos a revisar y mejorar su texto (puntualiza algunos aspectos de la lista de control). Evalúa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigen algunos aspectos de sus textos repasando su lista de control. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisa el texto según la lista de control. • Se pone en el lugar del destinatario: ¿Comprenderá lo que le quiero decir?

<p>10. Plantea la necesidad de hacer una introducción al texto para que se adecue mejor a su intención y destinatario (los padres).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cabecera del texto. • Introducción. • Los pasos que se han seguido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizan entre todos los pasos seguidos en la secuencia y se redacta en el encerado. • Copian de la pizarra la introducción del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se reflexiona sobre lo que le falta al texto para que sea más comprensible. • Se reflexiona sobre el título que le pondremos. • Se establece por oral y por escrito la finalidad del texto. • Se organizan por escrito los pasos seguidos hasta la última producción (enumeraciones, organizadores de tiempo).
<p>11. Prepara y propone a los alumnos/as el texto para la producción final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pasan a limpio el texto y lo llevan a casa para que sus padres/madres lo lean y les den su opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se escribe de nuevo con letra clara y legible para que sus padres lo comprendan bien. • Se cuida la puesta en página, los espacios en blanco, etc.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Quisiéramos enumerar aquí las ventajas que observamos en los alumnos al funcionar por medio de proyectos conjuntos al área del Conocimiento del Medio y del euskara:

- Al implicar a los alumnos en un proyecto de este tipo los alumnos se responsabilizan de su aprendizaje.
- Un dispositivo pedagógico como el descrito pone a los alumnos en una situación de comunicación significativa que engancha y mantiene la comunicación hasta el final.
- Da a los alumnos la posibilidad de utilizar la lengua en diferentes situaciones de comunicación, así como de realizar diferentes roles (emisor, receptor, persona que sabe sobre el tema, escritor, persona que opina sobre un tema, etc.)
- Moviliza constantemente el lenguaje a niveles diferentes: el que articulará el producto final, el necesario para la realización de tareas que conducen a este producto final y el relativo a la objetivación regular de procesos de realización del proyecto y de los aprendizajes en curso (Hulien y Lentz, 1991).
- Contribuye al placer que los alumnos sienten por el aprendizaje de una lengua, y más, a largo plazo, el trabajo escolar que rebasa la clase de lengua ya que toca a la gestión de su aprendizaje y de un proyecto colectivo (Hullen y Lentz, 1991).
- Al funcionar de este modo, el alumno con dificultad dispone de más recursos tanto para orientar su aprendizaje (las listas de control, la reflexión sobre los modelos, la ayuda del profesor y de sus compañeros/as) como para realizar la tarea propuesta.

Notas

1. Escuelas que han participado en este proyecto: Escuela pública Ezeiza de Eskoriatza, Escuela pública Kurtzebarri de Aretxabaleta, Ikastola San Frantzisko Xabier de Arrasate/Mondragón, Escuela pública Erguin de Arrasate/Mondragón, Escuela pública Musakola de Arrasate/Mondragón y Escuela Universitaria del profesorado «Irakasle Eskola» de Eskoriatza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAU, J. (1994), *Perspectivas del aprendizaje en la educación trilingüe: procesos y factores de adquisición*, Durango.
- BILBATUA, M. (1993), «Elaboración de un programa para la enseñanza del euskara en los modelos de inmersión» in SIGUAN M., *Enseñanza en dos lenguas*, ICE/HORSORI. Barcelona.
- BRONCKART, J.P. (1992), «Perspectivas y límites de una diversificación de la enseñanza de la lengua materna» in Ildiazabal I., *Pedagogía del texto*, Labayru.
- DOLZ (1992), «Dos concepciones de secuencia didáctica aplicadas a la redacción» in Ildiazabal I., *Pedagogía del texto*, Labayru.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'Analyse de l'Université de Metz.
- HULIEN, J. y LENTZ, F. (1991), «Pour une rentabilisation des pratiques pédagogiques en immersion», *ELA*, nº 82, 63-76.
- LAPLANTE, B. (1993), «Stratégies pédagogiques et enseignement des sciences en immersion française: Le cas d'une enseignante», *The Canadian Modern Language*, 49,3, 566-588
- SIERRA, J. (1994), *Murgiltze programaran egoeraz eta izaeraz*, Durango.
- SNOW M., MET M., GENESSEE F. (1989), «A Conceptual Framework for the integration of language and Content in Second/Foreign Language Instruction», *Tesol Quarterly*, vol 23, 201-217
- ZANÓN, J.; ALBA, J.M. (1993), *¿Qué es la enseñanza del lenguaje mediante tareas?* in Siguan M., *Enseñanza en dos lenguas*, ICE/HORSORI, Barcelona.

Tecnología educativa y enseñanza de las lenguas

Francisco Sánchez Extremera

C.E.P. Torrent y Universidad de Valencia

Las tecnologías se utilizan separadamente y de forma excepcional en la praxis escolar. En esta comunicación se presenta una propuesta de trabajo para unir tres: el vídeo, la cassette audio y el ordenador.

Partiendo de la siguiente reflexión:

Utilización de los medios didácticos/

Utilización didáctica de los medios,

llegamos a la conclusión que muchas veces los medios didácticos que encontramos en el mercado no satisfacen plenamente a nuestros alumnos. Tampoco se ajustan demasiado a nuestros objetivos y el grado de motivación que despiertan es inferior al que esperábamos de los mismos. La explicación podría estar en la *comercialización universal* que se hace de este tipo de materiales. Las grandes editoriales producen métodos, con todo su material complementario, para una difusión mundial. De esta manera aprende una lengua extranjera, con los mismos soportes, un chino, un europeo, un árabe o un americano.

¿Tienen el mismo referente social todas estas culturas?

— La respuesta es obvia.

Si no encontramos en los **medios didácticos** respuesta a nuestras necesidades, hagamos un **uso didáctico** de los medios que tenemos a nuestro alcance.

Partiendo de un documento audiovisual del que seleccionaremos entre cinco y diez minutos podemos incidir en todas las fases del aprendizaje de una lengua: recepción, comprensión, elaboración y producción, tanto en la competencia oral como la escrita.

VÍDEO: Después de haber visionado el documento en su totalidad (película, reportaje, documental, etc.), seleccionaremos la secuencia que mejor responda a nuestros objetivos y al interés de nuestros alumnos. Es preferible que en nuestra selección tengamos en cuenta que se dé más de una situación (secuencia) lo que hará que el alumno mantenga mejor la atención, de esta manera la recepción es más fluida y la comprensión resulta más fácil al no tener que seguir el mismo tipo de discurso durante mucho tiempo.

Cuando nuestra elección sea definitiva, procederemos a grabar en una cinta audio la banda sonora de la secuencia seleccionada dejaremos este nuevo material para la siguiente fase.

¡Ya tenemos casi todo el material a punto y sólo nos queda ponerlo en práctica!

Empezaremos nuestro trabajo en el aula de audiovisuales (¡resignación...! un siglo de estos tendremos en la clase un vídeo y un ordenador con CD-ROM conectado al televisor de la misma manera que hoy tenemos una pizarra, tiza y, algunas veces, borrador) para proceder al visionado de la secuencia seleccionada. La corta duración, además de las ventajas que ya se han apuntado, nos va a permitir que podamos repetir el visionado tantas veces como sean necesarias para la correcta recepción y comprensión del mensaje oral que estamos trabajando. Las imágenes son una gran ayuda para que nuestros alumnos utilicen sus propias estrategias de aprendizaje y su referente sociocultural para una mejor comprensión del documento. Cuando pensemos que nuestros alumnos han comprendido de forma global lo que el documento les quería comunicar, podemos hacer algunas preguntas que ayudarán, con sus respuestas, a disipar interpretaciones erróneas que ciertos alumnos han podido hacer por razones diversas, que no es el momento de analizarlas.

Esta primera fase debería terminar con la convicción, por parte del profesor, de que el documento ha sido comprendido e interiorizado por todos los alumnos.

Dejaremos pasar entre una semana y diez días, con nuestras tareas habituales de clase, antes de volver al documento en su nueva versión:

AUDIO: La cinta de cassette que habíamos grabado será nuestro nuevo instrumento de trabajo con los alumnos, que esta vez no tendremos que sacar del aula. Al oír la grabación comprobaremos que nuestros alumnos *entienden* mejor el diálogo que cuando lo pasamos en vídeo. La explicación es bien sencilla: la atención está centrada en la comprensión oral y no se ve dispersada por la información que transmite la imagen en movimiento.

Este nuevo soporte nos va a permitir que el alumno haga un esfuerzo de memoria y recree las imágenes que le sugieren lo que está escuchando. Le pediremos que

nos comunique oralmente detalles que recuerda del documento visual. Esta actividad tiene dos objetivos, por un lado, hacer que mediante el esfuerzo el alumno interiorice las expresiones y el vocabulario que está adquiriendo, por otro, al haber transcurrido un tiempo, el alumno tendrá que elaborar su propio discurso a partir de los estímulos que está recibiendo con el documento audio. Si esta actividad se hiciera la clase siguiente al visionado, el alumno tendería, más bien, a reproducir, de manera fidedigna, las frases que ha ido entendiendo durante los distintos pases de la fase anterior.

Si se quiere hacer un doble uso del soporte audio, se puede pedir que, por grupos de tres, reconstruyan oralmente el documento y que la conversación la graben en una cinta de audio que después entregarán al profesor para su audición y calificación. No debe plantearnos ningún problema, sobre todo a los profesores de idiomas, utilizar otros soportes que nos permitan evaluar la competencia oral de nuestros alumnos.

ORDENADOR: Éste puede convertirse en un auxiliar de primer orden para el profesor de lenguas extranjeras. No es tema de esta comunicación explicar todas las posibilidades que nos ofrece el ordenador, pero sí apuntar algunas de las razones que han llevado a incluir este medio de trabajo en esta experiencia.

El ordenador es para la mayoría de nuestros estudiantes un elemento que ha pasado a formar parte de su vida de la misma manera que la televisión, y, en algunos casos éste la ha suplantado. Podemos decir que estamos instruyendo la *generación Nintendo* y no admitir esta realidad nos llevaría a desaprovechar un foco de motivación valiosísimo.

El ordenador implica al estudiante en procesos de producción: el alumno se *engancha* con facilidad al medio tecnológico y lo utiliza para su producción de lengua. Facilita el trabajo individual y por grupos en tareas y proyectos. Permite una mejor expresión de la diversidad de los alumnos en torno a sus intereses y posibilidades. Muestra en público la producción escrita del alumno lo que le obliga a cuidar su expresión y a hacerla más rica y original.

Ya sé que muchos estarán pensando que para llevar a cabo todo esto es necesario disponer de una serie de materiales de los que no disponemos en nuestros centros.

— ¡Seamos realistas!

Actualmente, casi todos disponemos de un ordenador personal con un procesador de textos que por lo general suele ser el mismo que el que tenemos en nuestro lugar de trabajo. Es todo lo que necesitamos para llevar a cabo nuestra actividad.

Volvamos a nuestra secuencia que ya hemos trabajado con el vídeo y con la casette audio. En ellas nos hemos centrado preferentemente en la producción oral, es tiempo de aprovechar este material para la producción escrita:

- Utilizando el procesador de textos que también está instalado en el aula de informática del Centro, escribiremos tres o cuatro frases muy simples que hagan referencia al tema de la secuencia trabajada.
- Haremos tantas copias en discos como ordenadores tenga el aula de informática.
- Obviamente la clase la daremos en el aula de informática.

- Distribuiremos nuestros alumnos en los ordenadores disponibles.
- Cargaremos el archivo en el que hemos escrito las frases, o pediremos a los alumnos que lo hagan.
- Una vez el archivo en pantalla, invitaremos a los alumnos a que lo hagan tan extenso como puedan. Que añadan adjetivos y complementos a las frases ya escritas y que redacten nuevas frases dentro del contexto.
- Cuando un grupo haya terminado le pediremos que le pase el corrector del diccionario en la lengua que se está trabajando. Las sugerencias que el corrector propone hace que el alumno reflexione sobre la ortografía de la palabra que pretende utilizar. El feed-back sobre los errores gramaticales u ortográficos potencia la expresión escrita y eleva el nivel de la misma.
- Una vez finalizado el trabajo los alumnos *pasarán* por los ordenadores del grupo que el profesor indique para comparar el trabajo realizado.
- Se les pedirá que archiven el nuevo texto que podrá ser leído, más tarde, por el profesor.

La producción escrita puede ser una nueva calificación que el profesor puede otorgar en función de la originalidad, la corrección sintáctica y la riqueza del vocabulario utilizado.

Las funciones que puede desempeñar la informática en la enseñanza están en función del contexto, de los objetivos y del enfoque del proceso de aprendizaje, pero no podemos olvidar la personalidad del profesor/a con su creatividad.

No encuentro mejor manera de terminar esta comunicación que reproducir las palabras de Ramón Ribé y Núria Vidal: «... Todo nuestro mundo es y ha sido tecnológico. Lo que hoy es nuevo mañana será viejo. Por ello, vivir con los tiempos no es algo puntual en un momento dado, sino un aspecto de la personalidad del docente. Significa una actitud de apertura hacia lo nuevo, hacia el mundo externo del aula, en definitiva, hacia nuestros alumnos. Y el medio (las actitudes), no sólo los contenidos, son también parte del mensaje educativo.» (*La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Alambra Longman. Madrid 1995)

Impreso en Talleres Gráficos
LIBERDUPLEX, S. L.
Constitución, 19
08014 Barcelona

Este volumen recoge ponencias y comunicaciones presentadas en el XX Seminario Internacional organizado por el ICE de la Universitat de Barcelona en Sitges 1995.



COLECCIÓN SEMINARIOS N.º 31
XX Seminario sobre «Lenguas y Educación».

ISBN 84-85840-82-8



9 788485 840823