

# LES LLENGÜES A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

JOAN PERERA (Coord.)

XXI Seminari sobre «Llengües i Educació»  
XXI Seminario sobre «Lenguas y Educación»



**COL·LABOREN  
EN AQUEST VOLUM  
COLABORAN  
EN ESTE VOLUMEN**

**Joan Perera (Coord.)**

A. Arribillaga  
J. L. Atienza  
E. Baiget  
T. Barbero  
J. Besa  
A. Camps  
S. Comelles  
J. M. Cots  
A. Cros  
J. Esteban  
M. Fité  
M. Gimero  
X. A. González  
Grupo Interalia  
O. Guasch  
J. Holgado  
A. Huguet  
M. Irún  
J. Janés  
D. Lasagabaster  
C. Lomas  
J. Lledó  
M. Llobera  
J. M. Madariaga  
J. Melià  
B. Molero  
M. Morera  
P. Morera  
I. Olaziregi  
M. L. Pérez  
L. Quintana  
A. Rico  
M. A. Rodríguez  
J. Sierra  
M. Siguan  
R. Stembert  
J. Suïls  
A. Teberosky  
R. Ugalde  
J. M. Urroz  
L. Van Lier  
F. X. Vila  
I. Vila  
M. Vilà



Les llengües a l'Educació Secundària  
Las lenguas en la Educación Secundaria

XXI Seminari sobre «LLENGÜES I EDUCACIÓ»

XXI Seminario sobre «LENGUAS Y EDUCACIÓN»  
COLECCIÓN SEMINARIOS N° 32

---



JOAN PERERA (Coord.)

LES LLENGÜES A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN  
SECUNDARIA

ICE / HORSORI  
Universitat de Barcelona

---

*Aquest volum recull la major part de les ponències i comunicacions presentades al XXI Seminari internacional sobre «Llengües i Educació» celebrat a Sitges (Barcelona) el mes de novembre de 1997, organitzat pels Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) de les Universitats de Barcelona i de Girona, patrocinat per la Subdirecció General de Formació Permanent del Professorat del Departament d'Ensenyament i la CIRIT de la Generalitat de Catalunya i per la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.*

*Este volumen recoge la mayor parte de las ponencias y comunicaciones presentadas en el XXI Seminario internacional sobre «Lenguas y Educación» celebrado en Sitges (Barcelona) en noviembre de 1997, organizado por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las Universidades de Barcelona y de Girona, patrocinado por la Subdirección General de Formación Permanente del Profesorado del Departamento de Enseñamiento y la CIRIT de la Generalitat de Catalunya y por la División de Ciencias de l'Educació de la Universitat de Barcelona.*

## COMITÈ CIENTÍFIC / COMITÉ CIENTÍFICO

Miquel Siguan, President / Presidente  
Joaquim Arnau  
Emili Boix  
Jesús Garanto  
Miquel Llobera  
Joan Mallart  
Josep M. Serra  
Miquel Strubell  
Josep Tió  
Francisc Vallverdú  
Ignasi Vila

## COMITÈ ORGANITZADOR / COMITÉ ORGANIZADOR

Joan Perera, President / Presidente  
Dolors Ferrer, Secretària / Secretaria  
Maite Hurtado, Secretària administrativa / Secretaria administrativa

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

© Joan Perera (Coord.)  
Editado por: EDITORIAL HORSORI  
Apartado de correos 22.224 — Barcelona

Depósito legal: 23.938-2000  
I.S.B.N.: 84-85840-83-6

Impreso en España  
Impreso en Liberdúplex, S.L. — Constitución, 19 — 08014 Barcelona

# Índex / Índice

Presentació. Les llengües a l'Educació Secundària. <i>Joan Perera</i>	7
Presentación. Las lenguas en la Educación Secundaria. <i>Joan Perera</i>	11

## PONÈNCIES / PONENCIAS

Las lenguas en los currículos de enseñanza obligatoria como instrumentos de aprendizaje de la alteridad. <i>J. L. Atienza</i>	15
L'ensenyament de la llengua a Secundària: vells i nous interrogants. <i>M. Fité</i>	35
La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación en la enseñanza secundaria. <i>C. Lomas</i>	51
Perfil sociolingüístico de la población juvenil gallega. <i>M. A. Rodríguez Neira</i>	79
Competencia en euskera y castellano de los alumnos al comienzo de la secundaria. <i>J. Sierra, I. Olaziregi</i>	101
Towards a curriculum for Educational Linguistics: The ecology of language learning. <i>L. Van Lier</i>	113
¿Y después de la inmersión lingüística, qué? <i>I. Vila</i>	129

## COMUNICACIONES / COMUNICACIONES

Actitudes hacia el euskera en adolescentes de la zona mixta de la Comunidad Foral Navarra. <i>A. Arribillaga, B. Molero</i>	149
La cortesia en català i anglès: pragmàtica contrastiva a l'aula de llengua. <i>E. Baiget, J.M. Cots, M. Irún</i>	159

La nueva inmigración en Catalunya: la lengua como factor integrador. <i>T. Barbero</i>	175
Coneixements, capacitats i actituds de l'ensenyant de llengua. <i>J. Esteban, M. Gimeno</i>	181
Innovaciones en el currículo de asturiano para la Educación Secundaria. <i>X.A. González</i>	199
Interferencias discursivas en hablantes bilingües catalán-castellano: uso oral y escrito. <i>Grupo Interalia</i>	207
Parlar en L1 per escriure en L2. <i>O. Guasch, A. Camps</i>	219
El projecte Linguapax. <i>J. Holgado</i>	231
Lenguaje y éxito escolar en bilingües: un caso de desequilibrio entre lenguas en contacto. <i>A. Huguet, J. Janés, J. Suñils</i>	237
La motivación hacia el aprendizaje del inglés dependiendo del modelo lingüístico. <i>D. Lasagabaster</i>	249
Reflexions sobre el model implícit de llengua en el currículum del professorat. Multilingüisme i nova complexitat a l'aula. <i>J. Lledó, M. Llobera</i>	257
El sistema colectivo de significados del euskera en la Educación Secundaria. <i>J. M. Madariaga</i>	267
Els límits de l'ensenyament en català a Mallorca. <i>J. Melià</i>	277
«Sols llisc quan m'obliguen...» <i>P. Morera</i>	289
El llenguatge escrit a secundària després de la immersió. <i>M. Morera, A. Teberosky</i>	317
Teaching English through English: Student Communicative Strategies in Secondary Education. <i>M. L. Pérez Ojeda</i>	329
La introducció: estratègies d'organització en el discurs acadèmic escrit. <i>L. Quintana (coord.), J. Besa, S. Comelles, A. Cros, A. Rico, M. Vilà</i>	335
Bélgica, un país trilingüe: sueños (pesadillas) y realidades. <i>R. Stembert</i>	345
Larramendi: programación y material multimedia para la enseñanza del euskara. <i>R. Ugalde</i>	351
Uso y actitudes de la juventud navarra hacia el euskera a la vista del mapa sociolingüístico 1991 y la II encuesta sociolingüística 1996. <i>J. M. Urroz</i>	363
El model de conjunció en català i la promoció de l'ús. <i>F. X. Vila</i>	371
Conclusions del Seminari. <i>Miquel Siguan</i>	381
Conclusiones del Seminario. <i>Miquel Siguan</i>	387



# Presentació.

## Les llengües a l'Educació Secundària

*Joan Perera*

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Amb la XXI edició, el Seminari sobre Llengües i Educació de Sitges inicia una nova etapa que té com a manifestacions externes més evidents el canvi de periodicitat, que ha passat d'annual a biennial, la incorporació de l'ICE de la Universitat de Girona com a entitat convocant juntament amb l'ICE de la Universitat de Barcelona, i la renovació de l'estructura organitzativa, que incorpora un Comitè Científic presidit pel Dr. Miquel Siguan i un Comitè Organitzador dirigit pel Dr. Joan Perera. Aquestes novetats han estat incorporades amb l'objectiu de revitalitzar i mantenir el rigor d'un encontre intel·lectual que constitueix un punt de referència reconegut no únicament en els territoris peninsulars sinó internacionalment.

A banda del canvi de periodicitat i de la renovació de l'estructura i de les persones responsables de l'organització, la nova etapa del Seminari es planteja altres modificacions més substancials: fonamentalment, l'obertura a sectors més amplis dels convocats tradicionalment pel Seminari (professors en actiu a l'ensenyament secundari, per exemple) i l'obertura també a nous àmbits temàtics que, sense excloure els aspectes psicolingüístics i sociolingüístics gairebé exclusius de les convocatòries anteriors, hi incorporin els psicopedagògics i didàctics. Amb aquests objectius bàsics, el Comitè Científic considerarà oportú de centrar l'atenció de la present convocatòria al voltant del tema *Les llengües a l'Educació Secundària*.

La major part dels estudis sobre llengües i educació se centren: 1) en l'adquisició i el desenvolupament de les llengües en edats primerenques, bé sigui en l'àmbit familiar natural (primers anys de vida) bé en l'àmbit escolar (etapes d'educació infantil i primària), o 2) en l'ensenyament de llengües estrangeres a joves i adults. Aquest és l'enfocament que en general s'ha donat a aquests temes en les diferents edicions del Seminari sobre Llengües i Educació de Sitges, gràcies al qual s'han fet aportacions importants en relació amb el coneixement i l'anàlisi de les situacions de bilingüisme escolar, l'adquisició de la competència bilingüe, els models d'ensenyament bilingüe, els programes d'immersió lingüística, la introducció precoç d'una segona/tercera llengua, les tècniques i estratègies per a l'ensenyament de llengües estrangeres, etc. Aquest enfocament és el que explica també, però, que hom disposi de molt poques dades sobre aspectes com el comportament verbal dels bilingües un cop adquirits els sistemes de les llengües, les actituds i els nivells de coneixement de les llengües dels individus que han estat escolaritzats en programes d'educació bilingüe, l'ús real de les diferents llengües per part d'aquests mateixos individus, els models educatius plurilingües en l'etapa d'educació secundària, etc.

La situació actual pel que fa a l'ensenyament de les llengües en les comunitats bilingües de l'estat espanyol, caracteritzada per la implantació total de la reforma educativa en les etapes d'educació infantil i primària i per l'aplicació generalitzada, en aquests nivells, de models d'educació bilingüe (amb una presència destacada dels programes d'immersió lingüística), fa urgent situar la reflexió en el que s'esdevé després d'aquestes etapes escolars. En efecte, el que sembla fonamental en aquests moments és conèixer els resultats d'una política educativa i d'unes actuacions docents que han concentrat els esforços en les primeres etapes de l'ensenyament obligatori, valorant tant el grau de coneixement de les llengües com els nivells d'ús i les actituds un cop els alumnes arriben a l'adolescència. D'altra banda, també es posa en aquests moments sobre el banc de proves el currículum de l'àrea de llengua per a l'Educació Secundària, el qual exigeix un nivell de coordinació entre el professorat de les diferents llengües que va molt més enllà del que era habitual en els centres d'aquest nivell educatiu i que presenta unes dificultats notables. Si bé la situació descrita és específica de l'estat espanyol, problemes semblants es plantegen en situacions plurilingües, escolars o socials, d'altres països, de les experiències dels quals podem beneficiar-nos i als quals pot ser útil el coneixement de les solucions espanyoles.

A partir d'aquests plantejaments, el XXI Seminari sobre Llengües i Educació s'articula entorn dels punts següents:

- Aspectes sociolingüístics. Nivells de coneixement de les llengües dels alumnes d'educació secundària, en relació amb els models d'escolarització anteriors. Nivells d'ús de les llengües (en l'àmbit escolar i en els àmbits extraescolars) per part dels adolescents i dels joves. Actituds envers les llengües. Incidència de població immigrada recent.
- Aspectes curriculars. Models d'educació plurilingüe per a l'etapa d'educació secundària. El projecte lingüístic en els centres d'educació secundària. El tractament de l'àrea de llengua (integració, interrelació, coordinació, etc. de llengües). Incorporació de dues llengües estrangeres en contextos bilingües.

Les aportacions fetes al llarg dels tres dies del Seminari, la major part de les quals es recullen en el present volum, constaren de vuit ponències encarregades pel Comitè Organitzador –unes de caràcter general, altres de centrades en un dels dos aspectes del programa–,<sup>1</sup> dues taules rodones amb la participació de professors d'Educació Secundària –que abordaren algunes de les qüestions fonamentals en l'aplicació de la reforma–,<sup>2</sup> dos tallers –mostra d'experiències de coordinació de llengües en dos àmbits territorials diferents, Catalunya i el País Basc–<sup>3</sup> i una vintena de comunicacions aportades lliurement per persones interessades en els temes proposats.

Aquest conjunt d'aportacions, variat, dens i interessant, dibuixa una orientació del Seminari de Sitges nova només parcialment; configura una edició de transició que confiem que permetrà consolidar una tradició rica i influent i resituar-la en un marc en el qual proliferen múltiples iniciatives coincidents amb els objectius d'aquest Seminari. En qualsevol cas, i malgrat la multiplicació de propostes en una mateixa línia, el panorama que ens ofereix aquest final de segle i de mil·lenni fa més necessaris que mai fòrums de debat i d'intercanvi com el present, ja que, si bé és cert que la situació de les llengües hispàniques altres que el castellà ha millorat molt en els darrers anys, no ho és menys que el seu futur és força imprevisible per raons molt diverses que van des de la generalització de les situacions plurilingües o l'acceptació de l'anglès com a llengua franca de relació internacional, fins a la constatació, evident per exemple a Catalunya, que l'augment del coneixement de la llengua no comporta necessàriament l'augment del seu ús. El futur, el present que estem vivint, ens deparen sorpreses no gaire satisfactòries per a les nostres llengües. L'avenç, el progrés en el camp de les llengües i l'educació només pot venir dels intercanvis d'idees, d'experiències i de recerques que possibiliten iniciatives com la d'aquest Seminari.

## Notes

1. Per causes diverses, no s'ha pogut incloure en el present volum la ponència d'Emili Boix i Jaume Farràs, del CUSC de la Universitat de Barcelona, *Coneixements, representacions i usos lingüístics dels joves catalans*.

2. *Interrelació i coordinació de llengües a l'etapa d'Educació Secundària*, coordinada per Joan Antoni Ventura i amb la participació de Joan Badia, Josep Martorell, Eulàlia Purú i Pilar Valenzuela. *La diversitat de competència lingüística dels alumnes en iniciar l'Educació Secundària i els seus reptes educatius*, coordinada per Joaquim Arnau i amb la participació de Josep Chaqués, Salvador Grijalvo i Felip Munar.

3. *Enfoque integrador en la programación de tres lenguas: el caso de la Txingudi Ikastola*, a càrrec de Rosa M. Arano. *La coordinació català/castellà en la nova secundària*, a càrrec d'Anna Freixa, Carme López i Jaume Pallarols.



# Presentación.

## Las lenguas en la Educación Secundaria

*Joan Perera*

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Con la XXI edición, el Seminario sobre Lenguas y Educación de Sitges inicia una nueva etapa que tiene como manifestaciones externas más evidentes el cambio de periodicidad, que ha pasado de anual a bienal, la incorporación del ICE de la Universitat de Girona como entidad convocante junto con el ICE de la Universitat de Barcelona, y la renovación de su estructura organizativa, que incorpora un Comité Científico presidido por el Dr. Miquel Siguan y un Comité Organizador dirigido por el Dr. Joan Perera. Estas novedades han sido incorporadas con el objetivo de revitalizar y mantener el rigor de un encuentro intelectual que constituye un punto de referencia reconocido no sólo en los territorios peninsulares sino internacionalmente.

A parte del cambio de periodicidad y de la renovación de la estructura y de las personas responsables de la organización, la nueva etapa del Seminario se plantea otras modificaciones más sustanciales: fundamentalmente, la apertura a sectores más amplios de los convocados tradicionalmente por el Seminario (profesores en activo en la enseñanza secundaria, por ejemplo) y la apertura también a nuevos ámbitos temáticos que, sin excluir los aspectos psicolingüísticos y sociolingüísticos casi exclusivos de las convocatorias anteriores, incorporen los psicopedagógicos y didácticos.

Con estos objetivos básicos, el Comité Científico consideró oportuno centrar la atención de la presente convocatoria en torno al tema *Las lenguas en la Educación Secundaria*.

La mayor parte de los estudios sobre lenguas y educación se centran: 1) en la adquisición y el desarrollo de las lenguas en edades tempranas, bien sea en el ámbito familiar natural (primeros años de vida) bien en el ámbito escolar (etapas de educación infantil y primaria), o 2) en la enseñanza de lenguas extranjeras a jóvenes y adultos. Éste es el enfoque que en general se ha dado a estos temas en las distintas ediciones del Seminario sobre Lenguas y Educación de Sitges, gracias al cual se han hecho aportaciones importantes en relación con el conocimiento y el análisis de las situaciones de bilingüismo escolar, la adquisición de la competencia bilingüe, los modelos de enseñanza bilingüe, los programas de inmersión lingüística, la introducción precoz de una segunda/tercera lengua, las técnicas y estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras, etc. Pero este enfoque es el que explica también el hecho de que se disponga de muy pocos datos sobre aspectos como el comportamiento verbal de los bilingües una vez adquiridos los sistemas de las lenguas, las actitudes y los niveles de conocimiento de las lenguas de los individuos que han sido escolarizados en programas de educación bilingüe, el uso real de las diferentes lenguas por parte de estos mismos individuos, los modelos educativos plurilingües en la etapa de educación secundaria, etc.

La situación actual por lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas en las comunidades bilingües del estado español, caracterizada por la implantación total de la reforma educativa en las etapas de educación infantil y primaria y por la aplicación generalizada, en esos niveles, de modelos de educación bilingüe (con una presencia destacada de los programas de inmersión lingüística), obliga a situar la reflexión en lo que sucede después de esas etapas escolares. En efecto, lo que parece fundamental en estos momentos es conocer los resultados de una política educativa y de unas actuaciones docentes que han concentrado sus esfuerzos en las primeras etapas de la enseñanza obligatoria, valorando tanto el grado de conocimiento de las lenguas como los niveles de uso y las actitudes una vez llegan los alumnos a la adolescencia. Por otra parte, también se pone en estos momentos sobre el banco de pruebas el currículo del área de lengua para la Educación Secundaria, el cual exige un nivel de coordinación entre el profesorado de las distintas lenguas que va mucho más allá de lo que era habitual en los centros de ese nivel educativo y que presenta unas dificultades notables. Aunque la situación descrita es específica del estado español, problemas parecidos se plantean en situaciones plurilingües, escolares o sociales, de otros países, de cuyas experiencias podemos beneficiarnos y a los cuales puede ser útil el conocimiento de las soluciones españolas.

A partir de estos planteamientos, el XXI Seminario sobre Lenguas y Educación se articula entorno a los puntos siguientes:

- Aspectos sociolingüísticos. Niveles de conocimiento de las lenguas de los alumnos de educación secundaria, en relación con los modelos de escolarización anteriores. Niveles de uso de las lenguas (en el ámbito escolar y en los ámbitos extraescolares) por parte de los adolescentes y de los jóvenes. Actitudes sobre las lenguas. Incidencia de población inmigrada reciente.

- Aspectos curriculares. Modelos de educación plurilingüe para la etapa de educación secundaria. El proyecto lingüístico en los centros de educación secundaria. El tratamiento del área de lengua (integración, interrelación, coordinación, etc. de lenguas). Incorporación de dos lenguas extranjeras en contextos bilingües.

Las aportaciones hechas a lo largo de los tres días del Seminario, la mayor parte de las cuales se recogen en el presente volumen, constaron de ocho ponencias encargadas por el Comité Organizador –unas de carácter general, otras centradas en uno de los dos aspectos del programa–,<sup>1</sup> dos mesas redondas con la participación de profesores de Educación Secundaria –que abordaron algunas de las cuestiones fundamentales en la aplicación de la reforma–,<sup>2</sup> dos talleres –muestra de experiencias de coordinación de lenguas en dos ámbitos territoriales distintos, Cataluña y el País Vasco–<sup>3</sup> y una veintena de comunicaciones aportadas libremente por personas interesadas en los temas propuestos.

Este conjunto de aportaciones, variado, denso e interesante, dibuja una orientación del Seminario de Sitges nueva sólo parcialmente, configura una edición de transición que confiamos permitirá consolidar una tradición rica e influyente y resituirla en un marco en el que proliferan múltiples iniciativas que coinciden con los objetivos de este Seminario. En cualquier caso, y a pesar de la multiplicación de propuestas en una misma línea, el panorama que nos ofrece este final de siglo y de milenio hace más necesarios que nunca foros de debate y de intercambio como el presente, porque si bien es cierto que la situación de las lenguas hispánicas distintas del castellano ha mejorado mucho en los últimos años, no lo es menos que su futuro es bastante imprevisible por razones muy diferentes que van desde la generalización de las situaciones plurilingües o la aceptación del inglés como lengua franca de relación internacional, hasta la constatación, evidente por ejemplo en Cataluña, de que el aumento del conocimiento de la lengua no conlleva necesariamente el aumento de su uso. El futuro, el presente que estamos viviendo, nos depara sorpresas no muy satisfactorias para nuestras lenguas. El avance, el progreso en el campo de las lenguas y la educación sólo puede venir de los intercambios de ideas, de experiencias y de investigaciones que posibilitan iniciativas como la de este Seminario.

## Notas

1. Por diferentes causas, no se ha podido incluir en el presente volumen la ponencia de Emili Boix y Jaume Farràs, del CUSC de la Universidad de Barcelona, *Conocimientos, representaciones y usos lingüísticos de los jóvenes catalanes*.

2. *Interrelación y coordinación de lenguas en la etapa de Educación Secundaria*, coordinada por Joan Anton Ventura y con la participación de Joan Badia, Josep Martorell, Eulàlia Purí y Pilar Valenzuela. *La diversidad de competencia lingüística de los alumnos al iniciar la Educación Secundaria y sus retos educativos*, coordinada por Joaquim Arnau y con la participación de Josep Chaqués, Salvador Grijalvo y Felip Munar.

3. *Enfoque integrador en la programación de tres lenguas: el caso de la Txingudi Ikastola*, a cargo de Rosa M. Arano. *La coordinación catalán/castellano en la nueva secundaria*, a cargo de Anna Freixa, Carme López y Jaume Pallarols.





# Las lenguas en los currículos de enseñanza obligatoria como instrumentos de aprendizaje de la alteridad

*J.L. Atienza Merino*

Universidad de Oviedo

## INTRODUCCIÓN

Sostengo en este texto que, como reza el título del mismo, las lenguas en los currículos de enseñanza obligatoria son, o deberían de ser, –pero en cualquier caso son a pesar de todo, es decir a pesar de que esa pueda no ser la intencionalidad de su currículo explícito– instrumentos de aprendizaje de la alteridad. Al afirmar ahora de entrada esto y posteriormente, a lo largo de mi discurso, tratar de demostrarlo, quiero insistir en el hecho de que una de las finalidades de la presencia de las lenguas en los currículos obligatorios de enseñanza es la de construir en los aprendices la conciencia de la alteridad.

Esto es especialmente válido, a mi entender, de las lenguas extranjeras, en relación con las cuales –en las circunstancias en las que su enseñanza se realiza actualmente– ese objetivo debería ocupar el primer plano, puesto que, de otro modo, las actividades escolares de apropiación de lenguas extranjeras estarían condenadas al

fracaso. En efecto –en las condiciones impuestas en estos momentos por la institución educativa, insisto–, el objetivo de ayudar al aprendiz a construirse un nivel de dominio de la lengua extranjera que le capacite para cumplir eficazmente funciones prácticas utilitarias es, en la inmensa mayoría de los casos, inalcanzable. Creo que, muy a su pesar –porque es muy duro para un profesor aceptar que ha de renunciar, salvo excepciones, a la excelencia de resultados en su labor profesional– la mayoría de los profesores de idiomas estarán de acuerdo conmigo en lo que acabo de decir, sin que necesite aquí dar más explicaciones. En cambio, el objetivo de construcción de una cierta conciencia de la alteridad, que en este artículo quiero reclamar, es mucho más fácilmente conquistable tal como trataré de mostrar. Al menos las condiciones objetivas de enseñanza no suponen el mismo freno en este caso que en el anterior.

No se entienda lo que acabo de decir como la afirmación de la existencia de dos objetivos alternativos. Más bien sostengo que es posible contemplar un objetivo mínimo, básico, esencial y alcanzable de manera generalizada –la adquisición de la conciencia de la alteridad– y otro máximo, de excelencia, deseable y excepcionalmente realizable –un grado más o menos pleno de competencia comunicativa. Sostengo también que la conciencia de alteridad es elemento constitutivo esencial de la competencia comunicativa, pero ésta incluye otros muchos aspectos.

## 1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ALTERIDAD?

La noción de alteridad, que en la historia de la didáctica de las lenguas aparece en el marco y como prolongación de la reflexión sobre la integración/inserción de los inmigrantes y sobre la construcción –tanto entre ellos como entre los miembros de la comunidad del país de acogida– de una conciencia intercultural, implica sostener, al menos, tres cosas:

- (a) que, en cada momento, la persona para definir su identidad y tomar conciencia de ella tiene que hacerlo en relación con el otro: la máscara que le constituye como persona le ha sido otorgada por el otro;
- (b) que esta relación constituyente con el otro es además cierta del origen mismo de la persona y ello a un doble nivel porque el sujeto humano es doblemente otro en su origen: no puede acceder a la existencia humana más que alienándose en el Otro y, además, el sujeto de la verdadera realidad que esta alienación produce es otro para el sujeto de la conciencia puesto que es el sujeto del inconsciente de la conciencia;
- (c) que en el proceso de construcción del individuo como efecto del otro –lo que quiere decir como un alter del otro y para el otro– el lenguaje juega un papel irremplazable, pues es el instrumento semiótico que media de manera privilegiada en los procesos constitutivos de la alteridad.

Esto último es lo que justifica el título de mi artículo.

Pero, en concreto: ¿en qué puede consistir, como objetivo último, en su expresión más madura, la conciencia de alteridad?

En primer lugar, y de modo general, la conciencia de la alteridad, consiste en darse cuenta de que la esencia del ser humano es puramente relacional: es en relación con el Otro, con mayúsculas –el Orden cultural, la Ley simbólica, que es el efecto histórico, socialmente almacenado, de la actividad humana– y en relación con los otros –individuos contemporáneos que, en el ámbito interpsicológico, hacen vivir singularmente aquel Orden en el conjunto de las relaciones sociales en las que cada nuevo miembro de la comunidad humana es incluido desde antes de su nacimiento– como el yo identitario de cada cual se construye, desde que llega a la comunidad de acogida hasta que la abandona, en un proceso que dura, sin llegar nunca a concluir, desde el nacimiento hasta la muerte del individuo.

De modo más concreto, la conciencia de alteridad debería ser aquella que permita a los aprendices de lenguas, tal como se indica en el Currículo de Lengua Asturiana para la ESO (Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, 1994:10):

- «(a) ser conscientes de la diversidad de ideas y de prácticas que se pueden encontrar en las distintas comunidades lingüísticas;*
- (b) establecer entre esas ideas y esas prácticas relaciones de reciprocidad que permitan llegar a compartir vivencias, formas de entender el mundo, etc.;*
- (c) imaginarse en un rol cultural distinto al propio, de modo que ese cambio de perspectiva permita entender al otro a través de uno mismo y a uno mismo a través del otro;*
- (d) comprender las leyes que rigen la organización y el funcionamiento de cada cultura, es decir, comprender cómo son producidos o contruidos y cómo interactúan los valores, la lengua y las normas de la cultura propia o ajena, aprendiendo así a admitir y a apreciar la existencia de los distinto;*
- (e) aceptarse, en definitiva, como ser culturalmente en evolución permanente, obligado a encontrar su madurez y su coherencia en la multiplicidad e incertidumbre que caracterizan hoy la condición del ser humano».*

## 2. LA FUNCIÓN DEL LENGUAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO

La alteridad es, pues, la fuerza constitutiva del sujeto. Es lo que subraya Augé (1996) cuando observa que si alguien puede decir *yo* es porque un *tú* o, mejor, un conjunto de «*tús*» existen. Y no se puede decir *yo* más que con relación a esos *tús* que actúan en la realidad. Se puede por ello afirmar, señala Augé, que la identidad de cada cual no es otra cosa que el resultado del «*tratamiento de las alteridades*». Ello quiere decir no que *yo* sea un equivalente simétrico de *tú*, sino que el primero no puede tomar conciencia de sí mismo en ausencia del segundo. Un individuo está hecho de un cúmulo de elementos de origen diferente, es un agregado original producto de la reunión de elementos separados y heterogéneos. Pero como la relación de *yo* con los *tús* no termina nunca de completarse porque el otro está siempre ahí, renovado, plural y cambiante, como el tratamiento de las alteridades no se cierra hasta la muerte del individuo, la identidad es una realidad irremediabilmente abierta e inacabada.

Ahora bien, como hemos anunciado, esta construcción interminable del sujeto por el Otro y por los otros que organizan ese Otro, tiene lugar en el marco de interacciones humanas mediadas por el lenguaje. Esa mediación puede plantearse, al menos, de dos modos que tradicionalmente se han opuesto innecesariamente. Nos referimos al modelo del materialismo histórico y al modelo psicoanalítico, que es también, no debe olvidarse, un materialismo.

## **2.1. La construcción social de la naturaleza humana: el papel del lenguaje en el proceso filogenético y ontogenético de construcción de la conciencia**

Desde la perspectiva del materialismo histórico, es en las interacciones mediadas por el lenguaje donde tiene lugar, de un lado, la construcción histórica de la especie humana –el proceso filogenético de hominización– y, de otro, la construcción humana de cada hijo del hombre –los procesos ontogenéticos de hominización. Ahora bien, los dos procesos están regidos por el lenguaje.

### **2.1.1. *El lenguaje en la filogénesis***

En el primero de ellos –el filogenético– el lenguaje, la palabra, aparece, en su emergencia y en su desarrollo, ligada al trabajo. Por ello, en un primer momento, el lenguaje humano hubo de tener, como señala Luria (1979), un carácter **sympráxico**, es decir, debió **significar** únicamente en los contextos productivos concretos y de manera diferente en cada contexto. Sólo poco a poco habría accedido la palabra a su carácter **synsemático**, esto es, a **tener significado**, mediante un proceso de emancipación progresiva del contexto hasta convertirse en un sistema autónomo de signos con múltiples funciones, la más importante de las cuales es la de transmisora de la experiencia de las generaciones pasadas. La palabra designa el mundo según la representación que los humanos se hacen de él, es decir, según el análisis del mundo que la humanidad ha realizado, y por ello al ser utilizado por las generaciones adultas en sus interacciones con las generaciones jóvenes aquéllas transmiten a éstas la experiencia social históricamente almacenada hasta ese momento, es decir: el sistema de conocimientos socialmente consolidados relativos al campo de la realidad que en cada situación de comunicación es objeto de interacción mediada por el lenguaje.

### **2.1.2. *El lenguaje en la ontogénesis***

En el segundo proceso –el ontogenético– el lenguaje repite el comportamiento que había tenido en la filogénesis y es el instrumento que los adultos utilizan para hacer recorrer al individuo su proceso de hominización en una suerte de repetición acelerada del proceso filogenético. El acceso del niño al lenguaje pasa, pues, por las dos mismas etapas **sympráxica** (o contextualizada) y **synsemática** (o descontextualizada) que habían caracterizado su evolución en la filogénesis. Pero en ese proceso tiene lugar el proceso de hominización del individuo. ¿Cómo ocurre esto?

El lenguaje opera en el niño desde los primeros días de su vida por intermedio del adulto. Cuando éste interacciona con el niño nombrando los objetos para él, lo que hace es identificar esos objetos, hacerlos emerger, desde el caos de objetos que componen el mundo, a la existencia autónoma y, a la vez, definir las redes de relaciones de los objetos y de las palabras y de ambos entre sí. Al hacer esto, es decir, al transmitir el adulto al niño la experiencia de las generaciones anteriores tal como esta experiencia ha sido incorporada en el lenguaje, suceden tres hechos (Luria y Yudovich, 1978):

- por un lado, la palabra desencadena un complejo sistema de conexiones cerebrales convirtiéndose así en un poderoso instrumento de análisis y de síntesis de la percepción del niño que éste habría sido incapaz de desarrollar por sí mismo;
- por otro, y mediante la palabra, el adulto guía al niño, realiza una regulación de su pensamiento y de su acción;
- en fin, el niño, observando e imitando al adulto, se apropia él mismo, progresivamente, de ese instrumento de regulación de la conducta y del pensamiento utilizándolo a partir de ese momento como regulador de pensamiento y acción para sí y para los otros.

Ahora bien, este proceso de transmisión de los conocimientos de las generaciones precedentes y de control del pensamiento y de la acción de sí mismo y de los otros que el lenguaje posibilita se caracteriza, de un lado, por no ser exclusivo de la infancia y, por otro, por realizarse de modo diferente en cada comunidad humana y dentro de cada comunidad humana en cada grupo de esa comunidad y dentro de cada grupo en cada uno de los contextos en los que los sujetos interaccionan.

En efecto, en lo que respecta a la primera cuestión, aunque sea durante los primeros años de la vida cuando el lenguaje tiene más influencia en la construcción del psiquismo humano, éste no cesa de evolucionar a lo largo de la vida del sujeto justamente gracias a las interacciones mediadas por el lenguaje en las que participa, por lo que nuevas influencias y nuevos modos de ejercer esas influencias pueden condicionar sus modos de acción y de pensamiento. En cuanto a la segunda cuestión, cada comunidad humana y dentro de cada comunidad humana cada grupo son testigos de concreciones históricas de la filogénesis y de modalidades de procesos ontogenéticos diferentes. La experiencia colectiva de cada comunidad –y de cada grupo de cada comunidad– es diferente, y diferentes son –en cada comunidad y en cada grupo de cada comunidad– los modos de transmisión histórica de esa experiencia, es decir, las acciones y los pensamientos, así como los modos de control de los mismos.

Estas dos observaciones dan a la apropiación de otras lenguas distintas de la materna –pero también a la apropiación de otros códigos de la lengua materna distintos de los utilizados por un locutor dado– una dimensión evidente de reorganización del sistema psíquico del aprendiz, una potencialidad de reformulación de su identidad cultural, independientemente de la edad que tenga el aprendiz.

### 2.1.3. Diálogo de lenguas y reconstrucción de conciencias

Las lenguas, y dentro de cada lengua cada uno de sus distintos códigos, son depósitos de «*la memoria del pueblo que las habla*», instrumentos de «*construcción de la casa de la conciencia*» (Whorf, 1956), siendo cada uno de sus términos auténticos «*microcosmos de conciencia humana*» (Vygotski, 1934). Acceder a otra lengua o a otra cultura es, pues, acceder a otra memoria colectiva, a otros modos de construir la conciencia, a otros microcosmos de conciencia humana. Es, por lo tanto, reconstruir la casa de la propia conciencia.

Es bien conocida la posición de Whorf (1956:183) a este respecto:

*«En realidad el pensar es extremadamente misterioso y la mayor luz que hemos podido arrojar sobre esta actividad, procede del estudio del lenguaje. Este estudio demuestra que las formas de los pensamientos de una persona son controladas por inexorables leyes de modelos, unos diferentes de otros, en los que se hallan culturalmente ordenadas las formas y categorías mediante las que no sólo se comunica la personalidad, sino también se analiza la naturaleza, se notan y se rechazan tipos de relación o de fenómenos, se canalizan los razonamientos y se construye la casa de la conciencia».*

En estas circunstancias no es de extrañar que Whorf pueda afirmar que un cambio en el lenguaje puede hacer variar nuestra apreciación del cosmos. Tampoco es de extrañar que el autor americano plantee como objetivo esencial de futuros trabajos en el campo del lenguaje proceder a un análisis conjunto de la cultura y de la lengua consideradas como un todo, poniendo para ello como condición que la una y la otra hayan evolucionado juntas durante un largo período, pudiéndose esperar, en estas condiciones, descubrir, mediante un estudio atento, las relaciones existentes entre estos diversos ámbitos.

No se trata de establecer relaciones deterministas sino, más bien, de **encontrar las coyunturas productivas de lengua y cultura**. No es por ello un proyecto loco –a no ser porque faltan los medios para realizarlo– considerar con el propio Whorf que uno de los próximos pasos, realmente importantes, del conocimiento occidental ha de ser la consideración, mediante el examen de los fondos de experiencia lingüística, de su pensamiento y, por consiguiente, de todo el pensamiento, puesto que «*las lenguas, en todos los planos, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático, estilístico [...] han registrado, a su manera, la expresión de culturas en movimiento*» (Demorgon, 1996:12).

Hoy los planteamientos de Whorf han sido casi olvidados y, en cambio –efecto de las modas– se suele hacer gran caso de los de Bajtín. Ahora bien, este último no parece que se aleje del primero en lo que se refiere a las relaciones entre lenguaje y conciencia que ha estudiado detalladamente:

*«La conciencia toma forma y existencia en los signos creados por un grupo organizado en el curso de sus relaciones sociales. La conciencia individual se alimenta de signos, encuentra en ellos la materia de su desarrollo, refleja su lógica y sus leyes. La lógica de la conciencia es la lógica de la comunicación ideo-*

*lógica, de la interacción semiótica de un grupo social. Si privamos a la conciencia de sus contenidos semiótico e ideológico, no queda nada de ella. No puede encontrar asilo más que en la imagen, la palabra, el gesto, el significante. Fuera de esos materiales no hay más que el acto fisiológico desnudo, no iluminado por la conciencia, despojado del sentido que le dan los signos» (1929:30-31)*

Ahora bien, esta realidad de la conciencia que es la lengua no es algo fijado para siempre sino, al contrario, una realidad continuamente cambiante, puesto que

*«la lengua vive y evoluciona históricamente en la comunicación verbal concreta, no en el sistema lingüístico abstracto de las formas de la lengua, como tampoco en el psiquismo individual de los locutores» (1929:137)*

La lengua sólo existe en la enunciación y la enunciación es de naturaleza social. Por eso el lenguaje tiene un carácter dialógico o polifónico. Porque está cargado de las voces de los locutores que nos han precedido; pero también porque se carga de nuevas voces en cada ocurrencia, en cada ocasión en que una palabra ya preñada de significaciones emerge a la existencia real, es, de nuevo, dialogada.

Esta manera de ver las cosas sitúa a los profesores de lengua (materna o segunda, extranjera o no) en un lugar de primer orden en el sistema educativo. Son intermediarios de creación de conciencias siempre renovadas, puesto que, como subraya Bajtin (1929:33-34):

*«Ningún signo emanando de una cultura, una vez comprendido y dotado de sentido, permanece aislado: se convierte en parte de la unidad de la conciencia verbalmente constituida. La conciencia tiene la capacidad de abordarlo bajo una forma verbal. Así, ondas crecientes de ecos y de resonancias verbales, como los círculos concéntricos sobre la superficie del agua, dan forma, por así decirlo, a cada uno de los signos ideológicos. Toda refracción ideológica del ser en curso de formación, sea cual sea la naturaleza de su material significante, se acompaña de una refracción ideológica verbal... La palabra está presente en todos los actos de comprensión y en todos los actos de interpretación».*

Estas resonancias tienen lugar en el interior de una misma comunidad lingüística mediante la mezcla de los distintos códigos, pero son mucho más evidentes cuando los actores sociales son confrontados a distintas lenguas –culturas. Naturalmente, para que esto sea posible hay que respetar ciertas reglas en el análisis del signo que son extensibles, me parece, a las situaciones de enseñanza-aprendizaje de una competencia comunicativa. Helas aquí, tal como Bajtin (1929:41) las plantea:

- «1. No separar la ideología de la realidad material del signo (colocándola en el campo de la “conciencia” o en cualquier otra esfera huidiza e indefinible).*
- 2. No desgajar el signo de las formas concretas de la comunicación social (estando entendido que el signo forma parte de un sistema de comunicación social organizado y no tiene existencia fuera de este sistema, a no ser como objeto físico).*
- 3. No separar la comunicación y sus formas de su base material (infraestructura)».*

¿Es posible indicar mejor las condiciones mediante las cuales una enseñanza de una lengua tiene oportunidades de ser eficaz?

Pero un proyecto semejante sólo puede tener esperanzas de éxito si los contenidos de los currículos de enseñanza de las lenguas son, como luego indicaremos de manera más pormenorizada (en 4.), de tipo cultural, es decir, si los currículos se concretan en aquellas situaciones de comunicación idiosincrásica en las que los miembros de una comunidad determinada construyen y transmiten de generación en generación su memoria singular, esto es, la visión del mundo, los sistemas de valores, los modos de organización que les definen.

Quizás, para dar todo su relieve a las reflexiones que preceden, convendría insistir en que la lengua no constituye solamente la conciencia real, práctica de las personas, según la expresión bien conocida de Marx y Engels, sino que es el instrumento esencial de producción de la realidad ideacional –representada– que es la realidad percibida. En efecto, las representaciones surgen gracias a la comunicación verbal de las personas. Esta comunicación verbal, creando y transmitiendo los significados del lenguaje crea la conciencia cuya base son las representaciones de la realidad así construidas. Pero los significados no son una abstracción ni el resultado de una decisión voluntaria. Resultan de procedimientos de acción socialmente elaborados que hacen que en los significados «*esté representada, “envuelta” en la materia del lenguaje, la forma ideacional de los lazos y de las relaciones esenciales del mundo objetual y social, puesto en evidencia por el conjunto de la práctica social*» (Davidov, 1988: 43).

#### 2.1.4. *Comunicar, misión imposible*

En estas condiciones, no es de extrañar que la tarea de comunicar pueda ser considerada por algunos como una misión imposible: **nunca podemos estar seguros del sentido de un mensaje**, proclama Gumperz (1989). Las interacciones con intención comunicativa están lejos de poder conseguir mecánicamente el objetivo buscado puesto que las normas y los usos lingüísticos no sólo no son generalizables a cualquier situación –es decir, no sólo son relativas «*a un contexto y a una red de individuos dados*» (p. 69)– sino que, al depender el sentido de «*la conciencia individual, los procesos de interacción frente a frente y los procesos generales de comunicación*» (p. 7), esas normas y usos no sólo varían o pueden variar en cada caso sino que las palabras se cargan en cada ocurrencia de significados distintos. Los procesos llamados de comunicación son así lo que Gumperz denomina procesos de **inferencia conversacional**, definida ésta como «*un proceso de interpretación situado, es decir, propio a un contexto, mediante el cual los participantes determinan las intenciones del otro en un intercambio y fundamentan su propia respuesta*» (Gumperz, 1989: 69). Pero el resultado de este proceso es siempre una apuesta, puesto que la inferencia conversacional –como los procesos de construcción identitaria que de ella derivan– es por esencia abierta, nunca concluye.

Una lengua es así no tanto un instrumento de comunicación como de producción y de negociación de sentido cuyo objetivo, nunca alcanzado con certeza, es la comunicación. Los participantes en la interacción comunicativa no son tanto «locutores» e «interlocutores», «destinadores» y «destinatarios» de mensajes, sino «co-



**enunciadores**», según la fórmula de Culioli (1991). En efecto, los procesos de inferencia conversacional son posibles gracias al juego del **sistema de perspectivas** (Habermas, 1981) de cada interviniente en la interacción: perspectivas de **yo-tu**, que corresponden a los participantes en el momento de tomar la palabra, perspectiva de **testigo**, que es la de los propios participantes cuando actúan como observadores. Es la posibilidad que cada cual tiene de adoptar esta triple perspectiva la que explica que se pueda construir de manera compartida el sentido en una ocurrencia de comunicación determinada.

Pero insistamos en el carácter abierto de semejante proceso. Cada sujeto, de acuerdo con su experiencia de producir y negociar sentido, posee un **horizonte social** (Bajtin, 1929) —es decir, un conjunto de representaciones que determinan, en un momento dado, la construcción de la ideología correspondiente al grupo nacional, a los distintos grupos sociales y a la época de los que el sujeto en cuestión forma parte— al que corresponde un **auditorio social** —constituido por los recursos comunicacionales que permiten al hablante «*construir sus deducciones interiores, sus motivaciones y sus apreciaciones*» (Bajtin, op.cit.: 123) cuando interacciona con el público que comparte su horizonte social. Pero aun ahí —y más aún, naturalmente, cuando en la construcción social intervienen sujetos portadores de horizontes y auditorios sociales distintos— el producto de la interacción es esquivo, porque cuando dirigimos la palabra al otro no tenemos más remedio que introducirnos en la perspectiva del otro, no podemos por más que construir nuestro enunciado «*en un territorio extraño, en el fondo perceptivo de [nuestro] interlocutor*» (Bajtin, 1975: 105). Y como es un territorio extraño nuestra producción es siempre una pregunta: «*todo discurso está dirigido hacia una respuesta*» (p. 103) y la comprensión —siempre provisional, puesto que sólo puede concretarse en una nueva pregunta o en la perplejidad de la conclusión momentánea del proceso de inferencia— «*sólo madura en la respuesta*» (p. 105) que el discurso siempre convoca.

Toda esta perspectiva da cuenta de cómo la conciencia de alteridad se construye en las interacciones comunicacionales, es decir, en las interacciones humanas medidas por el lenguaje. Pero también indica el camino metodológico que ha de ser exigido al tratamiento de las lenguas en las situaciones institucionales de enseñanza: la reconstrucción en el aula de procesos de inferencia conversacional situados, es decir, propios de los contextos de los códigos de la lengua materna, segundas y/o extranjeras que son objeto de estudio en cada currículo. El objetivo de los currículos culturales más arriba mencionados es precisamente la identificación de estos contextos.

## 2.2. Los efectos de la construcción social de la naturaleza humana: el lenguaje y la construcción del sujeto del inconsciente

Nos hemos ocupado hasta ahora del lugar del lenguaje en los procesos de construcción sociohistórica a nivel filogenético y a nivel ontogenético de la naturaleza humana, es decir, el proceso según el cual la especie —y también cada individuo— construye históricamente, como resultado de las interacciones sociales, su especificidad. Éste es el resultado del encuentro entre dos componentes escindidos de la naturaleza humana la cual, en relación con los sujetos, es, por un lado, excentrada, al

estar almacenada en el conjunto de las relaciones sociales, fuera los individuos, y, por otro, es también centrada, está dentro de las personas, en la individualidad biológica especializada de cada una de ellas. Por ello, la construcción del psiquismo de cada miembro de la especie, su hominización, procede –como subraya con razón la psicología histórico-cultural– de lo interpsicológico a lo intrapsicológico (Vygotski, 1934), es decir, es el resultado del proceso de internalización o injerto de lo externo social sobre el organismo biológico especializado de cada aspirante a miembro de la especie.

Ahora bien, y por otra parte, el resultado de este proceso de internalización de la naturaleza humana escindida es no un yo sólido y monolítico, no una conciencia unificada y autosuficiente, sino una realidad psíquica ella misma escindida, una conciencia dividida, una de cuyas partes es también excentrada, pues no reside en su dimensión consciente –en su yo ideal o sujeto del consciente de la conciencia– sino en su dimensión inconsciente, en su realidad de sujeto sujetado que es el sujeto del inconsciente de la conciencia. Esto nos lleva a ocuparnos ahora del papel del lenguaje en relación con los efectos que sobre el individuo tiene el discurso social.

### 2.2.1. *El lenguaje causa al sujeto:*

Desde el psicoanálisis, Lacan (1966) proclama que **el lenguaje es la causa del sujeto**. El Orden cultural atrapa al niño desde antes de su nacimiento, asignándole mediante él su lugar y su papel en el mundo. El sujeto es siempre sujeto sujetado por el discurso del Otro, hasta el punto de que en ausencia de ese discurso, no hay sujeto. Ahora bien, mediante el discurso del Otro, el sujeto sólo puede aparecer a través de su propia desaparición: «antes de que... desaparezca bajo el significante en que se convierte, no era absolutamente nada» (Lacan, 1966: 835). Una larga cita de Ogilvie (1992: 227) nos será útil para iluminar lo que intentamos decir aquí:

*«El ser humano es, en primer lugar, confrontado al Otro, antes de hacer ningún uso de él y la primacía de esta confrontación es decisiva: por esta razón es el lenguaje el que hará algo del individuo y no al contrario. Esta presencia del significante determina el surgimiento del sujeto mismo según una modalidad radical: antes del significante no hay, literalmente, nada. “El lenguaje causa el sujeto” significa que sólo en presencia del lenguaje aparece la posibilidad de existencia del sujeto. Antes no hay más que lo orgánico, es decir, nada desde el punto de vista del sentido. Como bajo el efecto de una inspiración de aire, el ser humano es aspirado a la existencia, invitado a ocupar ese lugar vacío en torno al cual, antes de que él hable, e incluso de que se le hable, se habla de él. Sin esta confrontación sería simple cuerpo, persistiendo sin más en su supervivencia orgánica, vida inmediata sin distancia y sin sentido».*

De modo que el sujeto no puede decirse más que enajenándose en el lenguaje –que no sólo es el estrictamente lingüístico, como después veremos– del Otro. El lenguaje no es, por lo tanto, aquello a través de lo que el yo se expresa sino aquello a través de lo cual el Otro se expresa a través del yo para constituirlo. El sujeto no

puede, pues, decirse más que en los términos del Otro, lo que constituye una paradoja, puesto que justo en el momento en el que ese sujeto debe constituirse, y precisamente para constituirse, desaparece, puesto que su aparición sólo puede efectuarse en los mismos términos de su desaparición.

### 2.2.2. *El verdadero sujeto es el sujeto del inconsciente:*

Decimos, pues, que el sujeto humano sólo puede ser un sujeto sujetado no ya directamente por la realidad social externa, como ocurre en el primer movimiento de excentración-recentración que da lugar a la construcción social del sujeto en la que el lenguaje media –cuyo proceso hemos estudiado en 2.1–, sino por los efectos causados por esa realidad externa sobre el psiquismo individual al construirlo como humano.

En efecto, los efectos que constituyen el psiquismo humano de cada persona –efectos procedentes de las interacciones en las que tiene lugar la internalización de la parte excentrada de la naturaleza humana sobre el aparato biopsíquico que cada miembro de la especie aporta al nacer– son de dos órdenes: unos acceden a la dimensión consciente de la conciencia, son simbolizados y se precipitan en unidades de sentido susceptibles de ser socialmente negociadas de manera compartida; otros, en cambio, rehúsan acceder al sentido compartible y se petrifican en fijaciones imaginarias no simbolizadas, es decir inefables, condenadas al silencio, existiendo sólo como sombras, como lagunas de significación que constituyen la dimensión inconsciente de la conciencia. Ahora bien, de estas dos dimensiones de la conciencia es ésta última –la inconsciente– la que guarda el auténtico secreto de los hechos de cada individuo. No tanto porque esta dimensión inconsciente pese en los hechos más o menos que la dimensión consciente sino porque, pesando efectivamente, el actor social no sólo no es, en general, consciente de su existencia, sino que incluso cuando es consciente de ello ignora qué es lo que contiene. Esto es lo que lleva a decir que el auténtico sujeto es el sujeto del inconsciente, es decir, la parte excentrada de la conciencia, del mismo modo que la parte excentrada de la naturaleza humana es la auténtica causante del proceso singular de hominización de cada cachorro humano.

### 2.2.3. *Es el significante el que causa el sujeto del inconsciente:*

El inconsciente es, entonces, lo que queda de esta operación –inevitable y necesariamente no exitosa, puesto que el hombre no sólo nace para morir sino que para nacer como sujeto humano tiene que morir– de apertura-cierre que constituye el sujeto. O, expresado de un modo distinto, es el efecto sobre el psiquismo de lo que el cuerpo –el psiquismo «animal» originario– tuvo que negarse para que el sujeto surgiese. Y aún con una formulación diferente, es, en cierto modo, «*la sombra que el cuerpo proyecta en el campo del sentido*» (Ogilvie, op.cit.: 231), pero esa sombra es más importante para el individuo que su pensamiento consciente, porque –a pesar de que le sea, en principio, inaccesible– es lo que le concede su singularidad. En efecto, el pensamiento consciente es –en el fondo– común: cuando yo digo yo lo di-

go en los términos del Otro como cualquier otro yo, en el terreno marcado y compartible del Orden simbólico. Lo que me singulariza, al contrario, son los efectos de la palabra del Otro que no llegan a simbolizarse, es decir, la parte del discurso resultado del diálogo social que se le hurta al sujeto impidiéndole restablecer la coherencia de su discurso consciente (Lacan, 1953-54).

Ahora bien, aunque el inconsciente esté formado por fallos de simbolización de determinadas experiencias ello no impide la presencia en él de lenguaje –en el triple sentido de estructuras familiares, organizaciones ideológicas concretas y realidades lingüísticas a los que luego nos referiremos. Lo que ocurre es que sólo el significante –es decir, los aspectos formales de esas estructuras, organizaciones y realidades– está presente en él. El sujeto del inconsciente es significante petrificado, es decir, significante que ha olvidado su significado al renunciar a su simbolización. El significado real de ese significante no es, pues, su significado semántico habitual, sino el contenido de los acontecimientos no simbolizados a los que ha acompañado en el pasado como una suerte de testigo de su fracaso de simbolización a la vez que, en cierto modo, como notario del mismo. A partir de entonces, el significante acompaña al individuo como marca, presencia externa, extremo emergente del iceberg del inconsciente, a través del cual y por debajo del cual actúa –sin que la persona lo sospeche– el significado sepultado en ese lado oscuro de la conciencia que es el inconsciente. Sólo en determinadas circunstancias el significante petrificado revive al recuperarse para la «consciencia» la memoria de los hechos que ayudó a silenciar.

Chemama (1993) nos ofrece un buen ejemplo de la relación especial que el significante tiene en los procesos de construcción y de toma de palabra del sujeto del inconsciente al relatarnos un aspecto del proceso de análisis de un joven homosexual. El joven se siente especialmente atraído por los «petits soldats» (los «pequeños soldados») sin que pueda explicar por qué. Ahora bien, en el curso del análisis el joven da cuenta de la estrecha relación que de niño le unía a su madre y de un hecho aparentemente banal: al final de los frecuentes paseos que hacían juntos, su madre se sentaba con él a la mesa de un café donde tras pedir una consumición para ella añadía indefectiblemente: «*et pour lui un petit soda*» (y para él un «pequeño soda»). El significante «petit soda», casi idéntico al significante «petit soldat», en lo que respecta a la estructura del inconsciente, no tiene como significado la bebida traída por el camarero, sino el contenido de la relación con la madre que parece estar en el origen de la elección sexual del joven no sólo en cuanto al sexo de las personas objeto de deseo sino incluso en lo relativo a su aspecto físico. ¡Hasta tal punto el significante –que no sólo es la expresión «petit soda», sino el conjunto de las formas de relación con la madre que constituyen el contexto enunciacional de ese enunciado– es causa del sujeto!

Vemos, por lo tanto, que a pesar de que el sujeto del inconsciente es mudo, existe la posibilidad de que algún acontecimiento –por ejemplo, los que pueden tener lugar en el curso de un proceso de análisis– intervenga felizmente para darle excepcionalmente la palabra al lograr simbolizar y con ello rescatar al consciente de la conciencia algunas de las lagunas de simbolización que configuran el inconsciente. La función del psicoanálisis es, justamente, provocar esos acontecimientos remediadores.

El psicoanálisis se ocupa del sujeto del inconsciente, es decir, busca en el inconsciente la verdad del ser de ese sujeto sujetado que es el verdadero sujeto humano. Si

la historia cuenta la memoria de las guerras externas y de los que en ellas murieron, el psicoanálisis, señala Althusser (1964), se ocupa de una guerra que no tiene «memorias» ni memoriales externos, a saber de esa guerra que guarda su memoria en el interior de cada uno de los supervivientes de las otras guerras, los cuales «*proyectados, retorcidos, rechazados, cada uno para sí, en la soledad y contra la muerte, tienen que recorrer la larga marcha forzada que, a partir de las larvas mamíferas que son al nacer, hace de ellos hijos de hombre, sujetos*» (p. 34).

#### 2.2.4. *El Orden del inconsciente es causado por el Orden cultural*

Ahora bien, existe una relación estrecha, de causalidad, entre las guerras externas y las internas, entre la organización del inconsciente del sujeto y la organización del Orden simbólico en el que éste es arrojado al nacer. Orden simbólico que es complejo, puesto que aunque se concreta en el medio familiar, éste está atravesado por otros dos, de modo que ese Orden está compuesto por la articulación de tres elementos que ya anunciamos anteriormente: las estructuras familiares, las formas ideológicas y el lenguaje:

*«En el medio familiar inmediato (puesto que es esto lo que constituye aquello en lo que “cae” el niño [al nacer] y no la sociedad en general o la ‘cultura’ en general) podemos poner de relieve:*

*1. la parte de esta región del simbolismo que está constituida por las estructuras familiares (estructuras de parentesco tal cual existen al nacer el niño: la pareja monogámica actual, con todas sus reglas de relación (positivas y negativas);*

*2. las partes concernidas de esta otra región del simbolismo, que está constituida por las formas ideológicas existentes en las cuales son concretamente vividas las estructuras de parentesco consideradas [...];*

*3. esa otra “región” del simbolismo tan particular que es la lengua, la cual funciona [...] como la forma de circulación entre ellos de los elementos de las otras regiones» (Althusser, 1966:103-104).*

Por ello, la estructura del inconsciente está determinada por la dinámica de la estructura de cada una de estas tres regiones que, juntas, constituyen el Orden simbólico o el Orden cultural en el que el recién nacido es introducido al nacer. No se trata, pues, de una causalidad lineal, sino compleja, estructural, constituida por una combinación –en cada caso original (en el doble sentido de este término)– de las formas estructurales concretas que toman las tres regiones del Orden simbólico.

Ahora bien, el inconsciente, una vez así constituido –en el espacio que va desde el nacimiento a la solución del Edipo– funciona al margen de la realidad que le ha generado, como una suerte de estructura intemporal, algo así como el motor de un vehículo que funciona al margen del sistema que le ha producido. Pero, así como el motor necesita algo para funcionar, el carburante, el inconsciente también. Y lo que hace funcionar al inconsciente es la **ideología**, esto es esa estructura imaginaria que está constituida no sólo por sistemas conceptuales sino también por gestos, comportamientos, actitudes, prohibiciones, licencias, aspiraciones, intenciones, rechazos, etc.

El inconsciente, para funcionar, «*selecciona*» en el imaginario ideológico las formas, los elementos, o las relaciones que le «*convienen*» (Althusser: 109).

Cada estructura inconsciente tendería así a elegir, entre las formas ideológicas con las que el sujeto convive, aquéllas que mejor le permiten funcionar. Quiere decirse que cada situación ideológica permitiría el funcionamiento privilegiado de determinadas estructuras inconscientes más que de otras. Quiere decirse también que habría una relación entre este extremo último de la cadena –es decir, entre las formas ideológicas que permiten al inconsciente de un sujeto funcionar– y el eslabón primero –esto es, el imaginario ideológico en el que vivieron los miembros de la comunidad familiar en la que ha tenido lugar la constitución del inconsciente de ese sujeto. Habría, pues, en cada momento, según la ideología dominante, una distribución oficial, pública, por parte de esa ideología, de carburantes que permiten a unas estructuras inconscientes funcionar mejor que a otras. Podrían entenderse así mejor ciertos fenómenos sociales que, de otro modo, parecen aleatorios, sin sentido, misteriosos o monstruosos:

*«Así se ha podido constatar durante las guerras la disminución de las enfermedades mentales y en especial en ciertos regímenes políticos cuyas ideologías “autorizaban” y “alimentaban” el “juego” de toda una serie de ‘reacciones’ inconscientes. Habría así que “leer”, al revés del sentido frecuentemente propuesto, el “desencadenamiento” de los “instintos” bajo la ideología nazi, racista, etc., como una distribución general, oficial, es decir pública y permisiva, de ese “carburante” ideológico del que ciertas perversiones tienen necesidad para funcionar al aire libre» (Althusser, op.cit.: 109).*

De este modo se establece una relación –que generalmente se tiende a escamotear si no a negar– entre las dos dimensiones –la social y la individual– de constitución del sujeto humano. No sólo es que el inconsciente es construido de un modo u otro según sea el «lenguaje» en el que el recién nacido es arrojado, sino que, una vez constituido, el inconsciente será vivido de una manera o de otra según sean las características del medio social –y del lenguaje verbal que media en las interacciones que tienen lugar en ese medio– en el que el individuo es conducido a actuar.

### **2.2.5. Las lenguas-culturas segundas y/o extranjeras y el sujeto del inconsciente**

Aunque, como reconocíamos con Althusser, la guerra mortal que constituye el sujeto del inconsciente no tiene memorias ni memoriales, sí existen vestigios de la batalla. Vestigios que no están a simple vista o que estándolo no pueden ser identificados directamente como tales. Estos vestigios son los significantes que fueron testigos de los acontecimientos que el individuo no pudo simbolizar, que fueron sepultados junto con ellos en el inconsciente y que actúan desde él determinando las acciones conscientes. El trabajo del psicoanálisis se centra precisamente en convocar a esos vestigios para que testifiquen de los hechos a cuyo silenciamiento asistieron. El ejemplo proporcionado por Chemama (petit soda/petit soldat) es una buena ilustración de lo que queremos decir.

Ahora bien, el encuentro de un individuo con los distintos códigos de una lengua segunda y/o extranjera, pero también con los distintos códigos de la propia lengua materna, puede jugar excepcionalmente un papel semejante al del análisis. Queremos decir que los significantes –tanto los estrictamente lingüísticos como los culturales– de los códigos de una lengua pueden tener una función terapéutica para el aprendiz y ello en una triple dimensión. Por un lado, por su semejanza o parecido con determinados significantes maternos silenciados, pueden tener la potencialidad de hacer emerger al consciente –es decir, pueden dotarles de significación– acontecimientos que en el pasado no pudieron ser simbolizados y se hundieron en las profundidades del inconsciente. Por otro, por lo que suponen de discurso cultural distinto, pueden permitir el desarrollo de potencialidades corporales que el Orden cultural materno había secado. La sombra que el cuerpo proyecta sobre la conciencia podrá, de este modo, ser modificada, si no reducida. En fin, en tercer lugar, el código lingüístico-cultural ajeno al que el aprendiz se ve confrontado puede constituir un combustible especialmente adaptado al funcionamiento de la estructura de su inconsciente.

Una verificación de semejante hipótesis permitiría dar cuenta de las razones que explican tanto la sorprendente facilidad como la no menos singular dificultad que unos u otros individuos experimentan al estar sometidos a procesos de apropiación de lenguas y/o de códigos dentro de una misma lengua. La capacidad de aprendizaje de lenguas-culturas dejaría así de interpretarse como un caso concreto de la ideología de los «dones» para pasar a formar parte de la lógica estructural –valdría decir libidinal– del sujeto. El discurso del otro Otro que es un código distinto de la propia lengua-cultura o de una lengua-cultura segunda y/o extranjera, no sólo señala la dimensión de alteridad de mis interlocutores sino la mía propia, al dar voz a los otros que me constituyen silenciosamente y/o al posibilitar la emergencia de otros yo que la lengua-cultura materna no podía hacer posibles.

### 3. LOS LUGARES DE LA MEMORIA DEL PUEBLO Y DEL CUERPO EN LA LENGUA

En otros lugares (Atienza 1997a, 1997b y 1998), he mostrado que la alteridad de otros códigos distintos del materno y, por lo tanto, las potencialidades de construir conciencia de alteridad en los aprendices de esos códigos –independientemente de que los mismos pertenezcan a la lengua materna de los aprendices o a lenguas segundas y/o extranjeras– pueden ser objeto de análisis y de experimentación al menos en los ámbitos siguientes: en la **materialidad** misma de la lengua, o, mejor, de los recursos comunicativos de la comunidad de locutores, es decir en su realidad fónica –fonemas, ritmo y entonación–, mímica, gestual y proxémica, que exigen en el aprendiz un comportamiento corporal distinto de aquél que el código materno le demanda, lo que conlleva un descubrimiento de potencialidades corporales –y a través del cuerpo psíquicas (Tomatis, 1992)– que la lengua materna había silenciado; en la **organización categorial** que la estructura de la lengua implica, haciendo ver el mundo de manera diferente, según lo observábamos con Whorf más arriba (en 2.1.3.); en los **objetos** del mundo a los que las palabras envían, que difieren también de una lengua a otra.

#### 4. LOS CURRÍCULOS CULTURALES COMO LUGAR DE CONSTRUCCIÓN DE LA ALTERIDAD:

La conciencia de la alteridad es el resultado de la toma de conciencia de los hechos que hemos venido describiendo en los apartados anteriores y de los efectos de esos hechos sobre la conciencia: que el sujeto es siempre el resultado del tratamiento de las alteridades; que el *yo* no puede ser más que pura **ex-istencia**, existencia fuera, según la formulación que Lacan recupera de Heidegger; que somos el efecto del discurso del Otro; que, en último extremo, estamos perpetuamente enajenados, pues ignoramos la esencia de lo que somos, en la medida en que esa esencia radica en el sujeto del inconsciente. Pero esa enajenación, ese discurso, esa ex-istencia, esas alteridades tratadas y los modos de tratamiento son distintos según las diferentes lenguas-culturas: existen distintos «tipos antropológicos» (Castoriadis, 1996). En cada cultura las alteridades son diversas porque son diversamente construidas; en cada comunidad cultural se habla del ausente antes de que llegue, de manera diferente. El diálogo con otras lenguas-culturas es así un diálogo entre alteridades que tendrá como resultado la reconstrucción de la alteridad constitutiva del individuo.

En relación con la situación originaria que nos constituye como sujetos, el diálogo entre esas distintas lenguas-culturas supone, por lo tanto, un cambio notable. En este caso, los actores del intercambio acuden al espacio que les espera —el de la realidad configurada por el código lingüístico-cultural nuevo— con una palabra propia, la del Orden cultural que les ha constituido como sujetos, a la que no pueden de ningún modo renunciar, salvo dejando de ser. Por ello, ese diálogo desemboca en una re-construcción del sujeto que se ha de concretar, en lo que Coste (1981) —en un contexto conceptual diferente al que aquí he esbozado— llamaba **transformarse en cuanto comunicador**. En esta óptica, la alteridad consistirá en aprender a comunicar diferentemente, aprender otras cosas con otros, aprender algo a propósito de esos otros y, mediante ello, en relación consigo mismo... En definitiva, aprender a comunicar en una segunda lengua consiste en comunicar para aprender.

Ahora bien, para que esto pueda ser así, las clases de lengua han de convertirse en auténticos laboratorios de comunicación en los que los aprendices vivan los procesos de negociación y de producción de significados culturales propios de cada código de cada lengua. Dicho de otro modo: es necesario que los currículos de lengua sean —como ya he anunciado— currículos culturales, único modo de que sean realmente currículos de lengua.

Entiendo por currículos culturales aquellos currículos que están configurados en torno a las situaciones de comunicación propias de una comunidad o grupo dados en la que lo que es característico de los procesos de hominización de esa comunidad o grupo se construye preferentemente. No ignoro la dificultad —en buena medida insalvable— que el logro de un objetivo como éste plantea —de hecho a encontrar una vía de acceso a algunas, al menos, de esas situaciones de comunicación, dedico mis esfuerzos en estos momentos. Tampoco ignoro que, en realidad, esos currículos culturales no tienen por qué ser algo muy diferente —aunque sí mucho más sistematizado y matizado— de las conductas de aula que ya tienen lugar en estos momentos, conductas en las cuales los aprendices son confrontados al análisis de situaciones de comunicación propias de la cultura de los locutores del código objeto de apropiación.



ción o estudio y a su vivenciación o experienciación, por no decir experimentación, práctica posterior. Pero sostengo que o bien la apropiación de lenguas se hace en este tipo de contextos –en los que los aprendices se vean sometidos a procesos de injerto de otra naturaleza humana excentrada distinta de aquella a la que deben su identidad actual a la vez que, como consecuencia de ello, a procesos distintos de construcción de la doble dimensión, consciente e inconsciente, de la conciencia– o no sólo no habrá posibilidad de que accedan a la conciencia de la alteridad sino que ni siquiera estarán armados para comunicar –es decir, para producir y negociar significados– en la lengua y/o código objeto de apropiación. Podrán etiquetar de manera diferente –mediante el uso de significantes distintos– la realidad conocida, pero desconocerán la memoria del pueblo que habla esa lengua, memoria que es la que permite a los «indígenas» de ese pueblo llenar esos significantes de significados idiosincrásicos y de utilizarlos diestramente para alcanzar sus intenciones.

## A MODO DE CONCLUSIÓN: EL YO COMO ENCRUCIJADA LABERÍNTICA DE ALTERIDADES

Se tratará, en cualquier caso –y con esto concluiré mi discurso– de construir prácticas de apropiación de códigos que permitan, tal como lo he formulado en otro sitio (Atienza, 1997a : 91-92):

*«.- en primer lugar, hacer posible el descubrimiento del otro, con el que permiten establecer contactos, llevando a los aprendices hacia él o haciendo viajar al otro hacia ellos, de modo que el otro deje de ser mera representación y reclame ser conocido y reconocido;*

*.- en segundo término, crear las condiciones para que cada cual pueda descubrirse como otro e incluso como conjunto de otros reales o potenciales y esto en, al menos, tres aspectos:*

*i.- por un lado, para que construyan el marco en que cada cual pueda tomar conciencia de que es otro para el yo del otro: lo que soy, mi yo, es ajeno a lo que el otro es, yo soy un extraño para el otro;*

*ii.- pero, además, porque ese marco así construido haga posible la toma de conciencia de que somos extraños también para nosotros mismos, de que somos otro para nuestro propio yo. En efecto, al confrontarse con el otro el individuo descubre en sí cosas que no conocía, continentes de sí mismo que ignoraba, partes de sí que no se habían manifestado, parcelas del iceberg cuya parte emergente es el yo consciente que, al permanecer sumergidas, no se habían hecho presentes. El otro es el partero de la proteica realidad de cada cual. Y no es uno de los menores efectos del diálogo cultural el alumbrar los tesoros que cada uno guarda;*

*iii.- en fin, porque el descubrimiento del otro abra siempre la posibilidad de la transformación de uno mismo, no ya al descubrir lo que de sí se ignora sino al profetizar lo que, si acepta el reto, puede llegar a ser.*

*.- añádase, tercera razón, que semejantes prácticas posibilitan que el otro se presente como yo, como próximo y, por lo tanto, como prójimo: el contacto di-*

*recto con el otro lejano tiene la virtud de descubrir su cercanía, la extrañeza no siendo, con frecuencia, más que el efecto del desconocimiento;*

*.- finalmente, cuarto, y esta razón contradice, en parte, la anterior, dándole su auténtica dimensión, porque posibilita una reducción o una deconstrucción del mito de la aldea global: acostumbrados a ver al otro y a dialogar con él a través de los diferentes telemedia (la televisión, internet, el correo o la conferencia electrónica) llegamos a creer que el acercamiento, que el desarrollo tecnológico ha propiciado, ha borrado las diferencias. Pero esto no es más que una apariencia: en ese tipo de comunicación las diferencias son simplemente aparcadas, inconscientemente en la mayoría de los casos, pues el diálogo entre los miembros de este «melting pot» virtual se establece en una suerte de «meeting point» anulador de las singularidades, tanto más cuanto que éstas se encuentran, además, amordazadas por el medio utilizado para establecer el diálogo («el medio es el mensaje»). Pues bien, el contacto directo o mediado con el otro, que los currículos culturales tienen como objetivo facilitar resucita las diferencias, replantea las condiciones del choque cultural, relanza el mecanismo de crisis que toda convivencia provoca. El contacto directo con el otro y con el medio en el que el otro evoluciona devuelve a ese otro su dimensión interior y exterior, su peso psicológico y sociológico permitiendo a los interlocutores escapar a la fascinación inmovilista de la dimensión fática de la comunicación».*

## Notas

1. Algunas de las cuestiones que se abordan en este apartado son formuladas siguiendo de cerca –a veces a la letra– parte de un texto publicado en *Signos* 22 (pp. 86-93): «Formación de Profesores: la dimensión olvidada».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1964): «Freud et Lacan», in *Ecrits sur la Psychanalyse*. Paris: Stock/IMEC Livre de Poche, 1996.
- (1966): «Lettres à D...», in *Ecrits sur la Psychanalyse*. Paris: Stock/IMEC/Livre de Poche, 1996.
- ATIENZA, J.L. (1997a): «Bartavelles et Ortolans», *Intercompreensao* 6, 35-46.
- (1997b): «Sócrates: escuela de alteridad», *Logoi* 5, 91-103.
- (1998): «Emoción y aprendizaje de lenguas extranjeras», a aparecer próximamente en *Aula de Innovación Educativa*.
- AUGÉ, M. (1996): «Toutes les cultures sont des univers de reconnaissance», *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, Enero, 47-54.
- BAJIN, M. (1929): *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit, 1977.
- (1975): *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard, 1978.
- CASTORIADIS, C. (1996): *La montée de l'insignifiance*. Paris: Seuil.
- CHEMAMA, R. (1993): *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris: Larousse.
- COSTE, D. (1981): «Méthodologies de la Communication», in *Langues Vivantes (1971-1981)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias (1994): *Currículo de Asturiano para la Educación Secundaria Obligatoria*. Oviedo (edición provisional reprografiada).
- CULIOLI, A. (1991): *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys.
- DAVIDOV, V. (1988): *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
- DEMORGON, J. (1989): «Cultures, langues, stratégies. Du creuset préhistorique à la mondialisation, l'interdisciplinarité», *Les cahiers de L'APLIUT* 3, 11-21.
- GUMPERZ, J. (1989): *Engager la conversation*. Paris: Minuit.
- HABERMAS, J. (1981): *Théorie de l'action communicationnelle*. Paris: Fayard, 1987.
- LACAN, J. (1966): *Ecrits*. Paris: Seuil.
- (1953-54): *Seminario I*. Buenos Aires: Paidós, 1992.
- LURIA, A.R. (1979): *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.
- LURIA, A.R. y YUDOVICH, F.I.A. (1978): *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río.
- OGILVIE, B. (1996): «Lacan: le corps et le nom du corps», in J.Ch.Goddard y M. Labruno (comp.), *Le corps*. Paris: Vrin.
- TOMATIS, A. (1992): *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Fixot.
- VYGOTSKI, L.S. (1934): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1985.
- WHORF, B.L. (1956): *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral, 1971.



# L'ensenyament de la llengua a Secundària: vells i nous interrogants

*Marcel Fité*

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

## INTRODUCCIÓ

La ponència que tot seguit presentaré, tal com el seu títol suggereix, planteja el tema de l'ensenyament de la llengua des d'una perspectiva general, és a dir, el fet lingüístic no és presentat únicament com un afer de l'àrea de llengua i literatura, sinó que és contemplat com una qüestió que implica tot el centre educatiu i també la societat en què se n'adquireix l'ús i s'hi produeix el seu desenvolupament.

El tema de fons de la ponència és analitzar les repercussions que ja tenen en l'actualitat, i que és previsible que tindran en el futur pròxim, els canvis derivats de la Reforma del sistema educatiu en l'ensenyament de la llengua a Secundària. Es parteix de la situació immediatament anterior a la Reforma i es passa a analitzar les conseqüències dels canvis que aquesta comporta en la pràctica docent actual.

L'anàlisi i reflexió que es presenta no són filles de cap estudi teòric sobre l'ensenyament de la llengua ni sobre cap de les ciències de referència (psicopedagogia, didàctica, etc.), ni són tampoc fruit de cap lectura profunda i estricta dels diferents decrets i disposicions que constitueixen el corpus de la Reforma: són filles de l'experiència i de la pràctica docents en un centre d'Ensenyament Secundari i de les múltiples converses amb companys i companyes amb qui comparteixo la tasca d'ensenyar

llengua. Així, si mirem amb una mica de perspectiva l'evolució de l'Ensenyament Secundari durant les darreres dècades, veurem que la reforma de l'antic sistema educatiu i, més en concret, la reforma de l'ensenyament de la llengua, era una necessitat que es detectava des de feia una colla d'anys, és a dir, des de força anys abans de la promulgació dels decrets de l'Ensenyament Secundari Obligatori. N'hi ha proves palpables en les diverses publicacions de renovació pedagògica, en les múltiples experiències dutes a terme en molts centres i que, a la pràctica, s'anticiparen als propòsits de la Reforma del Sistema Educatiu i també, per què no dir-ho, en els intercanvis d'opinions amb companys de feina, en què s'expressava la preocupació i de vegades l'angoixa davant un sistema caducat que demanava amb urgència una renovació eficaç.

Les causes d'aquesta necessitat de canviar o modificar les coses eren diverses. En una enumeració sintètica –i forçosament incompleta– podríem citar com les més significatives:

- La insatisfacció pels resultats assolits, amb un índex de fracàs escolar important.
- La separació, a partir de l'antiga EGB, del conjunt d'estudiants en dues branques (BUP i FP), amb tot un seguit de connotacions i prejudicis que, encara que moltes vegades eren molt injustificats, no deixaven de tenir un ressò social peyoratiu envers la segona d'aquestes rames.
- La contradicció existent entre una concepció lingüística teòrica, moderna i canviant, i el llast de la rutina pedagògica heretada.
- La manca de revisió dels supòsits tradicionals en què es basa la pràctica de l'ensenyament de la llengua, amb una nul·la presència d'assignatures pròpies de les ciències de referència (psicologia, didàctica, etc.) en els plans d'estudi dirigits a la formació universitària del professorat de llengua.
- El pes feixuc i condicionador que significava i encara significa per al BUP la prova externa de la Selectivitat.
- La incapacitat teòrica i pràctica de l'estructura orgànica anterior a l'hora de facilitar una coordinació entre els diferents seminaris de l'àrea de llengua.
- Les dificultats, per a incorporar a l'ensenyament de la llengua els nous avenços tecnològics, alguns dels quals van molt directament relacionats amb el fet lingüístic en un sentit global.
- L'envelliment dels continguts i, sobretot, de les metodologies dels llibres de text, que va produir a una certa tendència a prescindir-ne. Tot i això, aquest fet va comportar una elaboració de materials per part del professorat, sovint força innovadora.
- Finalment, i no per això menys important, ans al contrari, cal fer esment de les pautes d'ús lingüístic que encara s'arrossegaven maquinalment des del passat anterior a la democràcia.

A partir d'aquests supòsits, la tasca que tot seguit em proposo és veure quina resposta donen a aquests reptes el conjunt de canvis previstos a la

Reforma del Sistema Educatiu. Tant des d'un punt de vista teòric, és a dir, el dels dissenys curriculars, com sobretot des d'un punt de vista pràctic, el del dia a dia docent.

## LA INSATISFACCIÓ PELS RESULTATS, AMB UN ÍNDEX DE FRACÀS ESCOLAR IMPORTANT

Segurament un dels primers símptomes que alguna cosa no anava bé en l'anterior Ensenyament Secundari va ser l'alt índex de fracàs escolar que s'hi detectava. L'aparició d'aquest problema a la premsa i als mitjans de comunicació en general, juntament les anàlisis que se'n va fer als diferents estaments educatius van constituir, sens dubte, un detonant important.

En efecte, que entre un col·lectiu d'estudiants procedents de l'antiga EGB, degudament seleccionats per a fer el BUP, s'arribés a un índex de fracàs que girava a l'entorn del 50 % a les proves de juny d'un sol curs, el COU, era, certament, un problema molt greu que no cal ni estendre's a comentar.

La magnitud del problema augmentava encara més si al tant per cent anterior hi sumem el procés selectiu que significava el mateix BUP. Recordem que sovint el nombre d'alumnes de què es partia a 1r de BUP quedava també reduït a més de la meitat en arribar a COU. Tots recordem les clàssiques piràmides de 5 primers, 4 segons, 3 tercers i 2 cops, o de quantitats força equivalents.

Que de l'alumnat d'aquests dos cursos en passés com a molt un 50 % a la prova de Selectivitat del juny constitueix una dada que ja parla per ella mateixa. I tot i així, tot i aquest procés selectiu, no es pot pas dir que els resultats de la prova d'Accés a la Universitat fossin sempre positius. Tampoc no caldrà subratllar més del compte que aquesta situació implicava la pràctica totalitat de les assignatures i, d'una manera especial, les considerades instrumentals, atès que és a través d'elles que es vehiculen els altres coneixements.

Trobar una solució a aquest problema hauria d'ésser un dels principals objectius de la Reforma Educativa. Tot i així, els dubtes sobre l'èxit escolar en el nou sistema educatiu són múltiples i prou importants. Perquè és veritat que es passa d'un sistema més o menys rígid i moltes vegades injust, a un altre que vol ser més flexible i humà. Això es nota clarament a l'hora d'analitzar la manera com està plantejada l'avaluació en què es proposa un sistema d'avaluació contínua i individualitzada, amb l'observació sistemàtica del que passa a l'aula i amb la voluntat d'adequar coherentment les programacions i les metodologies a les necessitats de l'alumnat.

El concepte d'avaluació, a més, s'enriqueix respecte al model precedent per mitjà de l'avaluació inicial, l'avaluació formativa i l'avaluació sumativa, que són les eines bàsiques de què s'ha de valer l'ensenyant per tal de dur a terme el procés correctament. Cal no oblidar, però, que avaluar és també seleccionar, triar. I és evident que no n'hi ha prou amb el desplegament d'un aparat de bones intencions. Perquè, si mirem la nova estructura del disseny curricular, veurem, que l'alumnat que acabarà l'ESO es trobarà amb tres opcions: fer el nou Batxillerat, cursar l'Educació Tècnico-professional de grau mitjà o accedir al món del treball.

És de preveure que aquestes tres sortides no coincidiran pas sempre amb les seves aspiracions i desitjos. Ni amb les seves capacitats i aptituds. Algú haurà de decidir, seleccionar. I, per tant, és lògic que apareguin situacions en què caldrà disposar d'uns criteris que no deixin el professorat sol davant d'uns problemes, per la solució dels quals no ha estat preparat. Sobretot si tenim en compte que en les decisions dels alumnes d'aquesta edat s'hi poden barrejar fàcilment condicionants de tipus social, familiar i d'immaduresa.

Quin paper tindran aquí els criteris desenvolupats en els projectes curriculars de cada centre? Com es coordinarà aquest conjunt de criteris? De quines eines es pensa dotar el professorat per tal que pugui prendre les decisions adients, coherents i justes, en cada cas que se li planteji?

## LA SEPARACIÓ, A PARTIR DE L'ANTIGA EGB, DEL CONJUNT D'ESTUDIANTS EN DUES BRANQUES (BUP I FP)

Com tothom sap, veiem que és cert que ha desaparegut l'anterior separació entre l'alumnat que feia BUP i el que feia FP. Aquest fet, que es pot valorar com a socialment positiu, caldria que també fos considerat positivament des d'un punt de vista pedagògic. I no hi ha dubte que per assolir-ho caldrà plantejar noves estratègies d'ensenyament, atesa la diversitat de nivells que la nova situació comportarà i, de fet, ja comporta, en no produir-se la selecció prèvia que es feia a EGB.

També és sabut que una de les innovacions que presenta la Reforma Educativa és la del tractament de la diversitat. Bé, doncs justament aquest és un dels temes que més preocupa molts dels ensenyants dels nostres centres. És cert que se n'ha parlat i escrit força i que fins i tot s'han fet propostes interessants per tal de resoldre'l satisfactoriament. Això no obstant, el dia a dia de la pràctica docent viu encara el problema sense haver trobat la resposta adequada al cúmul d'interrogants que l'acompanyen.

Cal preguntar-se, doncs, si els formadors han rebut prou informació per a afrontar el repte. I, és clar, si aquesta informació es vàlida, és a dir, eficaç. Perquè l'experiència diu i la realitat demostra que molts docents encara tenen seriosos dubtes sobre com cal treballar eficaçment amb grups tan diversos i a vegades nombrosos a les classes dels crèdits comuns. Si cal prioritzar l'atenció a l'alumnat més endarrerit o al més avançat. I com cal puntuar coherentment els processos d'aprenentatge dels uns i dels altres, sense que això no resulti una contradicció entre el progrés individual d'uns alumnes concrets –que poden haver fet un gran esforç i millorat notablement el dels restants alumnes de la mateixa classe, que tot i potser no haver-se esforçat tant ni millorat en la mateixa proporció, tenen un nivell més elevat.

També preocupa i, fins i tot, diria que en alguns casos angoixa saber què cal fer amb aquella part de l'alumnat –mínima, si es vol, però no per això menys important– que no encaixa, per la seva manera de ser o per la base de la seva formació (novinguts, etc.) en el context de cap classe i que es veu de seguida que aprendria i es realitzaria millor en una altra situació més adequada al seu tarannà (aules taller, etc.).

És veritat que a alguns o a molts d'aquests interrogants s'hi ha intentat de donar respostes, moltes d'elles prou interessants i segurament que força vàlides: modificar el tipus de classes (de magistrals a més participatives), canviar la distribució dels espais, passar del treball individual al cooperatiu, treballar entre iguals, compensar els diferents ritmes d'aprenentatge per mitjà dels crèdits de reforç o d'aprofundiment, etc. (ara no és l'hora de fer-ne un quadre exhaustiu). Però això ens remet, per una banda, a la pregunta del principi: S'ha donat adequadament i suficientment la informació que calia al professorat? I, per una altra banda, en el supòsit que el professorat



estigués convenientment informat, els espais de les aules, les ràtios d'alumnat, la infraestructura en general dels centres de secundària, són els adequats a les necessitats i als reptes que planteja la Reforma del sistema educatiu? No seria hora també d'introduir als centres de Secundària aules d'autoaprenentatge que, a través de tutories, ajudessin a adquirir el nivell adequat a aquell alumnat d'immigració recent que sovint no entén ni parla català ni castellà?

Cal que es valori el fet que si no es resolen positivament aquests interrogants, la igualtat d'oportunitats que l'ESO proclama ens podria portar a una discriminació encara més greu que no pas la de l'anterior sistema, ja que podria produir un desequilibri entre zones i grups socials diferents i entre centres potents econòmicament (privats) i centres mancats de la infraestructura necessària (públics).

A títol d'exemple, puc aportar les respostes de nou ensenyants, agafats a l'atzar, sobre el que opinen de l'espai de què disposen a les aules. Les preguntes formulades van ser:

— Creieu que la relació entre l'espai de les aules i el nombre d'alumnes és l'adequada per a treballar individualment o en grup l'ensenyament de la llengua?

Respostes: Sí: 1, No: 8

— Per què?

Respostes: les aules són massa petites, l'espai és enxubat, les cadires i taules estan arrencades frontalment, hi ha massa alumnes per aula, s'han d'aprofitar espais que no són pròpiament aules, hi ha aules sense taula ni cadira per al professorat.

### LA CONTRADICCIÓ EXISTENT ENTRE UNA CONCEPCIÓ LINGÜÍSTICA TEÒRICA, MODERNA I CANVIANT, I EL LLAST DE LA RUTINA PEDAGÒGICA HERETADA

Ningú que conegui l'anterior sistema educatiu gosaria dir que el professorat de llengua no tenia una concepció teòrica correcta i moderna del fet lingüístic. Si analitzem els diferents materials que s'han emprat aquests anys veurem que la concepció sobre la llengua que s'explicava a les classes generalment es basava en els esquemes estructuralistes i generativistes. La llengua era presentada com un sistema, com un producte social, amb un model abstracte, ideal, que tenia com a finalitat primordial la comunicació humana.

Vist aquest plantejament sembla que una de les finalitats més importants de l'ensenyament de la llengua hauria d'haver estat la de millorar i potenciar la capacitat comunicativa de l'alumnat. En els seus quatre vessants: escoltar, parlar, llegir i escriure.

No hi ha dubte que un cert nombre de centres així ho han anat fent, però també és cert que n'hi ha molts que s'han dedicat a una praxi gairebé exclusivament centrada en l'anàlisi, la descripció i el desenvolupament de la llengua en el seu vessant exclusivament escrit i gramatical. Caldria preguntar-se els motius d'aquesta contradicció.

El cas és que tant els exercicis dels materials docents com, fins i tot els diferents tipus de proves -incloent-hi la de Selectivitat- estan pensats, d'acord amb el criteri

reduccionista que confon la capacitat comunicativa amb la capacitat lingüística i la capacitat lingüística amb l'anàlisi i la reflexió sobre la llengua escrita.

Cal atribuir totes les causes d'aquest fet a la rutina pedagògica heretada? N'hi ha encara d'altres, de causes? Què cal fer per a canviar aquest enfocament? Fins a quin grau cal canviar-lo?

En un altre sentit, una llengua no és només una eina útil, un simple sistema que serveix per a comunicar-se les persones. Avui sabem que, efectivament, amb la llengua podem transmetre informacions, convèncer o persuadir, rebatre punts de vista i raonaments, manipular, etc., etc. Però sabem també que la llengua ens és útil per a representar la realitat, els sentiments o els fets, transmetent-los a través de la parla o bé emmagatzemant-los per mitjà de l'escriptura.

La lectura a més ens permet d'accedir a manifestacions prou diverses que, tot superant les coordenades del temps i de l'espai, ens transporten a realitats virtuals molt abans que aquest concepte hagués estat difós pel món de la imatge. La llengua, doncs, a més d'un mitjà de comunicació és un vehicle que ens facilita l'accés a la cultura.

A part d'aquests enfocaments bàsicament lingüístics, cal tenir en compte que lligat amb la funció de representació de la realitat hi ha la capacitat que té la llengua de donar forma al pensament, augmentant la capacitat de percepció de l'individu, ampliant-li els horitzons per mitjà de la representació verbal de nous espais amb l'assignació de nous significants i significats. És, doncs, un mecanisme que modifica i redistribueix constantment la nostra visió del món i de la realitat i que, per això mateix, actua directament sobre el que en diem la intel·ligència.

A més a més, la llengua és també una eina de primer ordre a l'hora d'orientar o modificar la conducta humana. Tant la d'un mateix –a partir del discurs interior– com la dels altres –per mitjà de les diferents formes de comunicació–. La llengua, doncs, és també un instrument d'interacció individual i social. Ensenyant llengua, per tant, s'obren i es perfilen noves vies d'actuació i de realització personals.

Finalment m'agradaria fer esment d'un enfocament sobre el fet lingüístic i literari, al qual potser no es dona la importància que caldria tot i que té un especial interès des del punt de vista de l'ensenyament. Acabem d'afirmar que hi ha una interacció entre la llengua, els individus i la societat. Es tracta de demostrar que aquesta interacció també es produeix, d'una manera lenta, gairebé imperceptible, amb la natura i amb el paisatge.

Els poetes i els escriptors en general sovint fan referència al seu paisatge bàsic, a aquell tros de natura o de país que determinarà tota la seva creació i tota la seva reflexió literàries. Molts d'ells, tal com també ho han fet alguns pensadors al llarg de la història, han comparat la vida humana amb l'aigua que baixa per un riu. Amb el cabal del riu. Doncs bé, si la vida és comparable amb el cabal d'un riu, la llengua i la literatura d'un poble podrien ser comparades amb el seu llit.

A través de la llengua i de la literatura, per elles i amb elles, han transcorregut les vides de les generacions anteriors. I les seves aportacions no solament arriben al present com una mena de codi genètic, sinó que, a més, afaïçonen, per sedimentació, tot un seguit de pautes culturals i ètiques, de la mateixa manera que el pas de l'aigua del riu transforma i poleix les pedres del fons. Així, si al raspar d'un riu hi trobem còdols, graves i sorres procedents de totes les seves deus, de tots els seus torrents i afluents, en la llengua i en la literatura d'un poble també hi trobem una sèrie d'empremes que ens parlen de les societats que ens han precedit.

D'alguna manera, les restes lingüístiques ibèriques, gregues, fenícies, llatines, germàniques, aràbigues, etc., que trobem en la llengua, i la verbalització dels sentiments i anhels més pregons (amor, odi, enyor, desig, culpa, bellesa, felicitat, etc.) de la seva literatura, no són una simple evocació romàntica ni cap curiositat historico-filològica. Són la manifestació d'un fet cultural molt ampli i complex que, alhora que ens ofereix una nova dimensió sobre el llenguatge i la seva naturalesa, ens permet de reflexionar no sols sobre la història, sinó també sobre les nostres relacions i les dels que ens han precedit amb l'entorn natural en què vivim i amb el qual ens trobem en una dialèctica i negociació constants.

Podria ser des d'aquesta perspectiva que l'ensenyant d'una llengua no estatal, és a dir, amenaçada, donés coherència a la seva tasca. Tant des del punt de vista de la transmissió de coneixements lingüístics, com del de les actituds i els valors educatius que cal transmetre.

Perquè la valoració d'una llengua territorial, entesa com un patrimoni col·lectiu, és un pas imprescindible en la formació de mentalitats i actituds obertes, predisposades a respectar, acollir i valorar totes les altres llengües sense prejudicis.

Permetin-me que posi un parell d'exemples del que dic. Ara som a la vila de Sitges. Aquest simple nom en el mapa, aquest topònim tan familiar i actual, que de bon principi ens remet a la vila turística i marinera, prop del mar, tan curulla de palaus, obres d'art, antiguitats, etc., duu als seus gens altres informacions prou interessants: els orígens remots de la paraula Sitges (reliquia indoeuropea, present a les primeres manifestacions literàries –Vedes i Homer–), els seus significats relativament canviants a través dels temps: avenc, forat, pou, masmorra, recipient de gra..., la informació històrica, a vegades no comprovada:

«El que ha mogut a tals identifications ibèriques (amb 'Subur' etc.) és en el fons l'estranyesa d'una denominació 'Sitges' = 'lloc de dipòsits de blat (sovint subterranis)': per què això a Sitges? (...) En el segle X els castells de Ribes i Sitges constituïen el pern de la defensa contra els moros, quan Almansor ho devastà en el raid sobre Barcelona a fi del segle X; tant que hagué de ser restaurat cap a l'any 1000. (...) Per poder resistir en aquelles defenses no podien ser poques ni petites les sitges de cereals que hi enfondrien en la roca viva; si bé és de creure que amb les reformes cabdals del segle XVIII i ja abans, poc devia quedar en memòria d'aquell lloc de la humil Sitges del passat. Aquesta és l'etimologia.» (Joan Coromines, *Onomasticon Cataloniae*).

Cal que expliquem per què aquest palau s'anomena Mar i Cel?

Es podria objectar que la relació entre la llengua i el seu entorn natural es limita a la toponímia. Potser sí que es aquí on es veu més clarament i es produeix més sovint. Però la interacció entre la llengua i l'entorn no es redueix pas a la toponímia.

S'ha posat prou vegades de manifest l'exemple de les paraules que tenen les llengües dels esquimals per a expressar el nostre concepte de blanc. Encara en podríem aportar un altre d'un poblet del Pirineu que, voltat de boscos, tradicionalment ha viscut de l'explotació de la fusta i de la llenya: coneix 10 paraules diferents referides a la fusta (*biga, llistó, filetó, fila, fustet, tronquet, fila ampla, vint-i-quatrè, dobler i cuixa*) i 10 més de referides a la llenya (*soca, tronc, buscall, tió, ascla, estella, esquer-dill, escorça, tany i tea*).

Fins i tot certs mots, abstractes provenen d'una arrel natural, sorgida d'aquesta interacció entre la gent i el país. Així, si mirem els matisos del món dels sentiments i de les sensacions veurem que paraules com *aclaparar*, *delirar* o *angoixa*, per posar només tres exemples, tenen totes un origen que remet a una idea física (colgar de pedres, llaurar tort, lloc estret), que ha anat evolucionant fins a l'abstracció actual.

Doncs bé, ampliar la dimensió dels mots i fer observar que aquests han anat trobant el seu espai per mitjà d'una relació freqüent a freqüent entre les diferents societats i el seu entorn, a part d'ampliar els horitzons de comprensió lingüística estricta, pot ajudar-nos a entendre el fet de la llengua i de la literatura des d'una nova perspectiva. Una nova perspectiva que alhora que ens enriqueix en el coneixement de la llengua ens fa sensibles als valors afegits que el fet lingüístic comporta.

Arribats aquí ens hem de reformular alguns aspectes sobre la nostra feina. Perquè, partint de la premissa que cada professor és professor de llengua, quina és la visió del fet lingüístic que hem d'oferir? Cal donar-ne una visió àmplia i rica o ens hem de limitar a descriure i a analitzar la llengua a través d'esquemes i classificacions habituals? A més, si ensenyar llengua és també educar en valors, és possible ensenyar a valorar i estimar les llengües de cadascú sense valorar i estimar la llengua pròpia d'un determinat territori? És possible viure en un territori i percebre'n tota la seva diversitat i riquesa sense conèixer-ne la llengua? La conscienciació d'aquest fet i l'aprofundiment en la tasca de revalorització del llenguatge per part de l'alumnat és una cosa que només pertoca impulsar al professorat de llengua? De quina manera es pot fer prendre consciència a l'alumnat de la importància que té l'estimació per aquest patrimoni comú que són les paraules?

## LA MANCA DE REVISIÓ DELS SUPÒSITS TRADICIONALS EN QUÈ ES BASA LA PRÀCTICA DE L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA

Tal com ja hem anat apuntant, una de les crítiques més constants que s'han anat fent al sistema tradicional d'ensenyament de la llengua és el de centrar exclusivament el seu esforç en allò que es coneix com ensenyar gramàtica (inventaris de mots, classificacions segons categories, anàlisi de les estructures, etc.).

L'experiència ens ensenya que el treball bàsicament gramatical a l'aula acaba esdevenint una pràctica passiva, rutinària i feixuga, en la qual és molt difícil d'implantar-hi i de fer-hi participar l'alumnat, ja sigui d'una manera creativa o simplement intuïtiva.

Una cosa semblant ha passat amb l'ensenyament de la literatura, en què els enfocaments de tipus històric i memorístic, centrats en textos exclusivament nacionals i sovint amb un clar predomini d'aquells més arcaïtzants han anat convertint la literatura en una assignatura en què la participació de l'alumnat s'ha vist reduïda a la simple recepció –moltes vegades passiva i acrítica d'un seguit de classes magistrals que ell ha anat intentant d'assimilar memorísticament per tal de poder-les reproduir els dies d'examen.

Pel que fa a la llengua, les propostes que em sembla que s'haurien d'articular als projectes de cada centre haurien de partir d'una visió molt més àmplia del fet lingüístic i incorporar objectius que tendissin a desenvolupar les competències lingüístiques

i comunicatives alhora que possessin de manifest les estretes relacions entre llengua i coneixement. Això és de fet el que preveuen les prescripcions del currículum de l'ESO, al qual s'explicita que l'alumnat ha de ser capaç de 'Comprendre i produir Missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana i, si s'escau, en aranès i, almenys, en una llengua estrangera, fent-los servir per a comunicar-se i per a organitzar els propis pensaments, i reflexionar sobre els processos implicats en l'ús del llenguatge.» (Article 2.8, Decret 96/1992).

Convé aquí no oblidar que allò que té de peculiar l'ensenyament de la llengua com a assignatura escolar rau en el fet que el que s'estudia no és una realitat exterior, com ara la geografia o les ciències naturals, sinó que és un conjunt de coneixements que en bona part són implícitament coneguts pel parlant. La feina del professorat de llengua, doncs, no és només explicar i analitzar un sistema ideal i teòric sinó fer sortir cap enfora (exducere) aquell patrimoni lingüístic que el parlant coneix i empra d'una manera maquinal.

Això, que aparentment hauria de ser molt senzill i fins i tot sembla un avantatge, és a l'hora de la veritat un dels principals reptes del professorat.

Quant a la literatura, caldrà cercar estratègies que desenvolupin la capacitat de comprensió, d'interpretació i de valoració dels fets, subministrar els instruments adequats per a analitzar tota mena de textos, històrics o actuals i compensar el pes fins ara gairebé exclusiu de la periodització històrica pel treball dels gèneres i els comentaris dels textos i de les obres.

Ara bé, tot el que s'ha plantejat fins a aquí implica un canvi notable que obligarà a fer-se un seguit de preguntes: Amb quins criteris seleccionarem els continguts de llengua i literatura? De quina manera els podem fer encaixar en la nova estructura de crèdits? És possible de plantejar totes dues matèries conjuntament? Hi haurà prou temps i prou espai amb un crèdit de literatura per treballar el que ara és la literatura de COU? Com s'ha d'organitzar el treball a les aules? Com es pot passar d'ensenyar llengua a educar (exducere) llengua? De quins mitjans disposarà el professorat?

## **EL PES FEIXUC I CONDICIONADOR QUE SIGNIFICAVA I ENCARA SIGNIFICA PER AL BUP LA PROVA EXTERNA DE LA SELECTIVITAT**

Tal com hem dit al principi, molts han estat els centres que es van preocupar de renovar els seus plantejaments pedagògics des de força abans que ho exigís l'actual Reforma del Sistema Educatiu. Així, alguns aspectes innovadors de què hem parlat, com ara el tractament de la diversitat o l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament de la llengua, no es pot pas dir que no fossin força comuns en molts centres d'ensenyament. Ara bé, un dels inconvenients més importants que han existit i encara existeixen a l'hora de dur a la pràctica una renovació profunda i coherent de l'exercici de la didàctica de la llengua a l'ensenyament secundari el constitueix la prova externa de la Selectivitat que, pel seu caràcter decisiu, ha tingut i encara té un pes determinant als darrers cursos del BUP, al COU i, indirectament, poc o molt, a tot la programació.

Si aquesta prova ha de continuar existint, convindria que s'establís una millor coordinació entre la pràctica interna dels centres i el tipus de prova que seleccionarà el futur alumnat universitari.

Caldrà saber quin nivell de coneixements concrets se li demanaran, quina capacitat d'anàlisi i de classificació lingüística se li exigirà, quin nivell ortogràfic, etc., però també quina capacitat comunicativa i com se li valorarà. Hi haurà proves orals o altres de semblants en què es pugui valorar el fet comunicatiu? Si no és així, com podran justificar-se els nous enfocaments en aquells alumnes que el seu interès primordial és entrar a la Universitat? Desapareixerà, potser, la prova d'accés?

#### **LA INCAPACITAT TEÒRICA I PRACTICA DE L'ESTRUCTURA ORGÀNICA ANTERIOR A L'HORA DE FACILITAR UNA COORDINACIÓ ENTRE ELS DIFERENTS SEMINARIS DE L'ÀREA DE LLENGUA**

El pas d'una estructura de funcionament basada en un Seminari per assignatura a la creació d'una àrea de llengua i literatura catalanes i castelleses, a més de les llengües clàssiques al batxillerat, presenta l'avantatge de permetre una millor coordinació entre les diferents disciplines. D'aquesta manera es poden evitar les repeticions, es pot consensuar criteris terminològics i, en definitiva, es pot evitar un esforç innecessari i inútil a l'alumnat. És, doncs, una mesura coherent. Planteja, però, certs problemes: Per què han estat excloses les llengües dites estrangeres? No hi ha uns mínims tant o més comuns? En quins criteris s'ha de basar la reestructuració orgànica que significa el pas de seminaris a àrees? En la formació del professorat? En l'antiguitat? En una elecció democràtica? En les designacions a dit? Es pot coordinar una àrea sense tenir clars els criteris en què s'ha de basar la seva estructura? S'han creat els espais i els mitjans idonis perquè les àrees es puguin coordinar i treballar eficaçment?

#### **LES DIFICULTATS PER A INCORPORAR A L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA ELS NOUS AVENÇOS TECNOLÒGICS**

Dins del món de l'ensenyament, un dels canvis més importants d'aquests darrers anys el constitueixen les innovacions que hi ha hagut a l'àmbit de les anomenades noves tecnologies, vídeo i informàtica especialment.

A més a més de les innovacions tecnològiques en elles mateixes, cal tenir en compte i subratllar el fet que l'ús d'aquestes noves tecnologies s'ha difós i estès d'una manera espectacular. La seva generalització ha fet que les noves tecnologies arribessin abans a les llars que als centres educatius, si més no amb les necessàries condicions de treball.

Un altre fet important el constitueixen les possibilitats d'ús d'aquests instruments. El vídeo, que és una eina bàsicament d'oci, ha trobat ja fa temps una via d'aplicació didàctica en moltes matèries.

En l'àmbit de la llengua i de la literatura es troba encara en una fase d'experimentació en tot allò que es refereix a les possibilitats didàctiques d'aprenentatge lingüístic i com a eina aplicada a l'ensenyament de la literatura en relació amb el teatre i/o el cinema. Pel que fa a la informàtica, s'ha passat de considerar aquesta eina com un

auxiliar exclusiu de les àrees de ciències i de tecnologia a veure que en l'àmbit del llenguatge i de l'expressió escrita hi té una importància cabdal.

Aquests canvis s'han anat incorporant lentament i irregularment a l'ensenyament. Hi han entrat, efectivament, perquè als centres fa temps que hi ha vídeos i aules d'informàtica, però hi han entrat, més perquè es tractava d'una realitat al marge de la qual no es podia estar, que no pas perquè hi hagi hagut una planificació que ho preveïés i proposés un mètode eficaç sobre com incorporar aquestes noves tecnologies.

La Reforma permet de normalitzar aquesta situació a través dels currículums i nivells de concreció que s'estableixin a cada centre. Aquest fet, que és prou positiu, però, pot veure's negativament afectat per qüestions de dotació i d'organització interna dels centres, perquè, si estem d'acord que no es pot continuar ensenyant llengua sense comptar amb la informàtica, que és l'eina habitual de molts dels nostres alumnes, és urgent que des de l'àrea de llengua es pugui comptar amb un espai idoni per a dur dignament a terme la seva tasca.

Quants centres compleixen aquesta condició? I, igualment, quants disposen d'una aula de vídeo o de vídeos a l'aula? En quants s'han impartit classes de formació per als professors que n'han de fer un ús didàctic, és a dir, no personal?

D'altra banda, les noves tecnologies permeten la creació d'aules d'autoaprenentatge, que poden fer el paper de les antigues aules d'estudi. No cal dir que amb una bona acció tutorial poden ser d'una gran utilitat.

A títol d'informació, en l'enquesta a què em referia abans, en preguntar de quins recursos i eines disposaven, apareixen aquests resultats:

- Centres que disposen d'aula d'informàtica destinada a l'ensenyament de la llengua:  
Sí: 0                      No: 9
- Aula d'audiovisuals:  
Sí: 2                      No: 7
- Mitjans audiovisuals fixos a les aules:  
Sí: 1                      No: 8
- Aules d'autoaprenentatge o laboratori d'idiomes:  
Sí: 0                      No: 9
- Aules amb armaris destinats a diccionaris i altres materials bibliogràfics relacionats amb l'ensenyament de la llengua:  
Sí: 0                      No: 9

#### **L'ENVELLIMENT DELS CONTINGUTS I, SOBRETOT, DE LES METODOLOGIES DELS LLIBRES DE TEXT, QUE VA PORTAR A UNA CERTA TENDÈNCIA A PRESCINDIR-NE**

Durant els anys precedents a la reforma es detectava una certa tendència a prescindir dels llibres de text. Entre altres motius, segurament que hi va influir el fet que una bona part dels llibres existents eren encara pensats amb criteris molt restrictius i selectius, bàsicament dirigits a un tipus molt minoritari d'alumnat que, amb l'exten-

sió de l'ensenyament, cada cop accedia amb més dificultat als diversos continguts que se li oferien.

Aquest fet, juntament amb la manca de renovació didàctica de molts d'ells, oferia una imatge que, independentment de la qualitat dels seus continguts, esdevenia cada cop més anacrònica i ineficaç. Aquest va ser un dels motius pels quals molta part del professorat va preferir elaborar els seus propis materials per així buscar un equilibri entre els programes i les necessitats i possibilitats de l'alumnat.

No hi ha dubte que els canvis que comporta la reforma del sistema educatiu han obligat els autors i les editorials a fer una profunda reelaboració dels continguts i de les metodologies dels nous llibres de text, tal com el nou currículum exigeix.

Tot i així, caldria preguntar-se i analitzar si els continguts i, sobretot, la metodologia dels nous materials publicats recullen degudament les indicacions i els canvis del nou sistema, referits a l'ensenyament de la llengua i de la literatura. Sobretot aquells canvis a què hem fet referència més amunt: enfocament comunicatiu, treball a partir de gèneres, interpretació, comentari i anàlisi de textos, etc.

També seria bo, de plantejar-se si el nivell i el model de llengua que difonen és prou l'adequat, ja que alguns –no pas tots!– presenten sorprenents deficiències, no més explicables, en una àrea com la de llengua, per algun tipus d'errada en l'edició o per una certa precipitació.

Malgrat tot, sembla bastant clar que hi ha un cert retorn a l'ús del llibre de text. Caldrà veure, però, si aquest fet obeeix a les millores introduïdes als nous materials, o bé es tracta d'una conseqüència de la situació d'incertesa i d'inseguretat amb què es va aplicant la Reforma. És l'aclaparament davant les innovacions del currículum el que origina que una bona part del professorat recuperi de nou l'ús del llibre de text? O és la qualitat i les aportacions innovadores dels nous materials allò que realment esdevé determinant? S'abandonarà la pràctica d'elaborar materials, per part del professorat, que, en molts casos havia estat molt innovadora?

## **LES PAUTES D'ÚS LINGÜÍSTIC EXISTENTS ALS CENTRES D'ENSENYAMENT SECUNDARI**

Un dels aspectes segurament més mal resoltos de l'anterior sistema va ser el de la planificació dels usos lingüístics als centres d'ES. A grans trets podríem distingir dues etapes.

La primera que aniria des del final de la Dictadura franquista fins aproximadament l'any 1982, en què l'ús del català com a llengua vehicular es movia entre la inèrcia i el voluntarisme, amb tot el pes de la rutina anterior i les mancances de formació en llengua catalana lògiques en aquella època.

La segona es produeix a partir de 1982, en què s'estableix que cada centre farà com a mínim dues hores en català i dues en castellà per cada grup. Aquesta disposició es complí des d'un punt de vista estadístic, però en realitat la situació era molt diversa i a vegades incoherent. Ni la preparació del professorat ni les circumstàncies de cada centre (necessitats d'horaris, sobretot) afavorien una mínima planificació en l'ús de la llengua als centres.

Cal tenir en compte, a més, que el professorat de Secundària no rebé ni els esti-



mults ni la pressió social que havia rebut el professorat de Primària. Tampoc no havia disposat de les mateixes oportunitats de reciclar-se. Tot plegat, a més d'alentir la normalització incidí negativament sobre el model lingüístic del professorat i de l'alumnat.

A partir de 1985 es començaren a impartir les classes dels mòduls I i II d'Ensenyament Secundari. Més tard la possessió d'aquests mòduls es convertí en un requisit. Tot plegat ens duu a una situació actual de prop del 75% del professorat amb titulació, cosa que no vol dir que aquest sigui l'ús del català a les aules. Sembla que comptant-hi totes les modalitats d'ús encara no arriba al 60%. Caldria plantejar-se'n les causes. Però el que és cert és que amb aquesta situació difícilment es podrà complir el decret de 28 d'abril (96/92), que diu «el català, com a llengua de Catalunya, ho és també de l'ensenyament. S'utilitzarà normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge de l'ESO». Si l'objectiu és aquest, cosa que no impedeix que l'alumnat pugui «Comprendre i produir missatges orals i escrits amb propietat, autonomia i creativitat, en llengua catalana i castellana...» tal com preveu el mateix decret, si l'objectiu és aquest, deia, caldrà plantejar-se un seguit de qüestions relacionades amb la formació del professorat.

Ha donat el resultat que s'esperava l'actual model de formació lingüística del professorat? Caldria revisar-lo? És pot continuar fent-lo d'una manera generalista com s'ha fet fins ara o cal plantejar-se models de formació més específica, més vinculada al treball docent?

Si fins ara el que ha motivat molt del professorat ha estat el fet que el Mòdul II era un requisit, de quina manera se'l pot motivar a continuar millorant la seva formació? N'hi haurà prou, amb una bona oferta de qualitat? Caldria que els mèrits derivats de les hores s'incorporessin a la carrera docent?

A què cal atribuir que un tant per cent important del professorat que disposa del títol no faci les classes en català? Inseguretat? Vergonya? Reticència?

A més de cursos de llenguatge específic caldrà fer-ne de vinculats amb les ciències de referència, especialment la psicopedagogia i la didàctica?

## CONCLUSIONS

Una vegada comentats tots aquests punts, que tal com he dit no pretenen ser cap inventari tancat, passo a fer una síntesi de les conclusions que al meu parer es desprenen del treball precedent.

En primer lloc, penso que cal informar o assessorar el professorat sobre les eines i els criteris que li permetin desenvolupar un procés d'avaluació coherent.

Cal que aquest assessorament tingui en compte la realitat del professorat de secundària: el nombre d'alumnes que ha d'avaluar, les vegades que ho ha de fer al llarg del curs, el temps real de què disposa, etc. Tant des del punt de vista de la tasca interna de l'aula i del Centre, com del de les possibles etapes següents de formació.

En segon lloc, en molts casos, és imprescindible de millorar la relació entre l'espai de l'aula i el nombre d'alumnes de cada classe, per tal de facilitar tota mena de treballs individuals o en grup dins del que hauria de ser un dels principals escenaris d'interacció lingüística de l'alumnat.

En tercer lloc, cal plantejar-se estratègies per revaloritzar la importància del fet lingüístic. No només com a eina de comunicació i de representació de la realitat, sinó també com a part integrant d'un patrimoni cultural col·lectiu, que s'ha anat elaborant a través dels temps, per mitjà de la interacció entre les persones i el seu entorn social i natural. Aquesta revalorització, però, no es pot fer exclusivament des de l'àrea de llengua: cal que s'hi impliquin totes les àrees.

En quart lloc, caldria que l'oferta de cursos de formació permanent per al professorat de llengua inclogués alguna opció de didàctica de la llengua i de la literatura a més de tècniques i estratègies per a millorar l'enfocament comunicatiu de la llengua.

En cinquè lloc, cal que s'estableixi una bona coordinació entre les futures proves d'accés a la Universitat i els nous enfocaments didàctics que es duran a terme als Centres de Secundària. Convé que hi hagi una relació de correspondència entre les futures proves de llengua i de literatura i el conjunt d'habilitats desenvolupades per l'alumnat. En poques paraules: la prova de selectivitat haurà d'anar més enllà de ser una prova de coneixements gramaticals, històrics i memorístics, bàsicament escrits. Cal tenir en compte que la prova de selectivitat acaba sempre condicionant una bona part del procés d'aprenentatge als batxillerats.

En sisè lloc, caldria plantejar-se per què no solen funcionar les coordinacions d'àrea. Potser seria convenient –si més no en alguns casos– de redefinir els criteris en què es basa l'actual estructura orgànica. També caldria veure de quina manera es pot establir algun tipus de coordinació entre l'àrea de llengua i literatura i la de llengües estrangeres. A més a més, cal que els espais de reunió i de treball en equip o individual siguin els adequats a la nova situació.

En setè lloc cal dotar els centres amb els mitjans tecnològics i els espais adients. Les noves tecnologies han d'estar adscrites també, i d'una manera clara, a l'ensenyament de la llengua i de la literatura. El professorat, a més, ha de poder rebre la informació suficient per a emprar-les com a eines didàctiques en l'ensenyament de la seva matèria. També és necessari que es creïn aules específiques per a aquell alumnat que, acabat d'arribar, desconeix la llengua d'una manera tal que difícilment es pot integrar a les classes normals. Potser una bona solució serien les aules d'autoaprenentatge amb unes tutories específiques.

En vuitè lloc, cal continuar fent –tal com ja es fa en molts centres– una valoració dels nous llibres de text. Convé saber quins són els que incorporen millor els nous enfocaments didàctics i, també, el grau de qualitat i d'idoneïtat del model lingüístic. L'anàlisi del model lingüístic s'hauria de fer extensible als llibres de lectura recomanats.

Finalment, cal que l'oferta de formació permanent es plantegi de promocionar cursos de formació lingüística específica dirigits a tot el professorat en general. Cursos per millorar la seguretat escrita i oral. Cursos de pronúncia, etc. Aquests cursos, no s'haurien de plantejar com a requisit. Haurien de ser cursos com tots els altres, en què els mèrits de les hores d'aprofitament comptessin per la carrera docent de cadascú. És així com crec que es podria anar aconseguint que la llengua vehicular de l'ensenyament a Catalunya sigui el català i que, alhora, el model de llengua vagi assolint el nivell que li correspon.

Per tot plegat, es pot acabar dient que si aquests i altres interrogants que genera l'aplicació de la reforma als centres de Secundària no troben les respostes que calen,

el fi de la igualtat d'oportunitats lingüístiques i educatives en general que persegueix l'ESO no solament no es veurà assolit, sinó que molt probablement les diferències entre l'alumnat que podrà anar a un centre potent i ben equipat i la d'aquell que no ho podrà fer no faran més que aprofundir encara més les distàncies i la discriminació entre els uns i els altres. És a dir, que el resultat pot ser exactament el contrari del que es pretén i encara és possible d'aconseguir.



# La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación en la enseñanza secundaria

*Carlos Lomas*

Centro de Profesores y Recursos de Gijón

¿Para qué y cómo enseñamos lengua y literatura? ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios? ¿Aprenden de veras los alumnos lo que les enseñamos en las aulas? Si no es así, ¿en qué aspectos convendría cambiar las cosas que hacemos en clase? ¿Qué debe saber (y saber hacer) un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de su vida personal y social? En consecuencia, ¿qué debe saber (y saber hacer) el profesorado para enseñar lengua y literatura en la educación secundaria? En última instancia, ¿cómo conviene organizar el trabajo pedagógico en las aulas de forma que redunde en la mejora del aprendizaje de los alumnos y de las alumnas?

## 1. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Si en algo estamos de acuerdo quienes enseñamos lenguas y literatura es en los objetivos de la educación lingüística de quienes acuden de lunes a viernes a las aulas de las escuelas y de los institutos. Si consultamos al profesorado de lenguas en la

educación primaria y en la educación secundaria, a lingüistas (sea cual fuere la orientación de la escuela lingüística a la que se adscriban) y a especialistas en asuntos pedagógicos sobre la finalidad de la enseñanza de las lenguas y de la literatura en nuestras escuelas e institutos veremos cómo unos y otros coinciden (aunque discrepen en otros aspectos) en que el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria ha sido, es y quizá deba ser siempre la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado. Una especie de sentido común pedagógico (aunque ya se sabe que el sentido común es en ocasiones el menos común de los sentidos) orienta la opinión de quienes coinciden en la idea de que la enseñanza de las lenguas y de la literatura en la educación obligatoria debe contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar, leer, escribir y escuchar).

Nadie niega ya que el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria es la adquisición y la mejora del conjunto de conocimientos, habilidades, normas y capacidades que nos permiten desenvolvernó en nuestras sociedades de una manera adecuada y competente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana. De ahí que los diversos currículos de enseñanza de las lenguas en la educación primaria y en la educación secundaria insistan una y otra vez en la idea de que las tareas del aprendizaje lingüístico y literario se orienten a afianzar y a desarrollar las capacidades de uso lingüístico y comunicativo del alumnado. Por esta razón, el aprendizaje lingüístico y literario en las aulas no debe orientarse de forma exclusiva al conocimiento (a menudo efímero) de los aspectos fonológicos o morfosintácticos de una lengua sino que ante todo debe contribuir al dominio de los diversos usos verbales y no verbales que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención.

¿Qué cosas hacen las personas con las palabras? ¿En qué contextos? ¿Con qué intenciones? Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación entre las personas.

Si estamos de acuerdo en que la educación lingüística y literaria en las escuelas e institutos debe favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos y de las alumnas, el aula de lengua y literatura debe ser un escenario de creación y recepción de textos de diversa índole e intención en el que se atienda tanto a mejorar en la medida en que nos sea posible sus capacidades expresivas y comprensivas como a favorecer su reflexión en torno a los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de las personas.

En definitiva, la enseñanza de las lenguas y de la literatura debe orientarse al dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y de representación que constituyen la base de toda interacción comunicativa y, por tanto, de cualquier aprendizaje escolar y social. La educación lingüística y literaria debe hacer posible el mayor grado posible de competencia comunicativa del alumnado en el

uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y debe contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir) en la vida de las personas. Si estamos de acuerdo en estas intenciones, los contenidos, los métodos de enseñanza, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación de las áreas lingüísticas deberán subordinarse a las finalidades comunicativas que el sistema educativo –y el conjunto de la sociedad– encomienda a quienes enseñamos lenguas y literatura en la educación obligatoria.

## 2. EL SABER LINGÜÍSTICO Y EL SABER HACER COSAS CON LAS PALABRAS: COMPETENCIA COMUNICATIVA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Si la enseñanza de las lenguas debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades comunicativas del alumnado, entonces es bastante obvio que no basta con el aprendizaje (a menudo efímero) de un saber lingüístico que por sí solo no garantiza la mejora de las capacidades de uso expresivo y comprensivo de las personas. Si de lo que se trata es de ayudar a los alumnos y a las alumnas en el difícil y arduo aprendizaje de la comunicación (aprendizaje que se inicia antes de la escuela y continúa fuera de los escenarios escolares), entonces la educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir sobre todo a ayudarles a *saber hacer cosas con las palabras* y, de esta manera, a mejorar su *competencia comunicativa* en las diversas situaciones y contextos de comunicación.

La *competencia comunicativa* es en este sentido el eje pedagógico desde el que conviene articular la educación lingüística y literaria en la enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, la noción de competencia comunicativa no es, al menos en su origen, de naturaleza pedagógica. Procede de los estudios de una corriente de la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación. Para los etnógrafos de la comunicación, la *competencia comunicativa* es «aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes [...]. La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar» (Gumperz (1972: vii). Hymes, por su parte, es de la opinión de que «para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico, es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social» (Hymes, 1984).

Noam Chomsky acuñó la noción de *competencia lingüística* (1957 y 1965) para aludir a la capacidad *innata* de un hablante y oyente *ideal* para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla *homogénea*. Sin embargo, cuando desde la etnografía de la comunicación se estudia el conjunto de habilidades comunicativas que se requieren para comportarse lingüísticamente de una manera adecuada en los diversos contextos del intercambio comunicativo entre las personas, algunos autores como Gumperz y Hymes (y, posteriormente, la inmensa mayoría de quienes investigan en el ámbito de la didáctica de las lenguas) advierten de los límites pedagógicos de la noción chomskiana de *competencia lingüística* desde la consideración de que, por el hecho de estar capacitados biológicamente para la expresión y la comprensión lingüísticas (y por el hecho de conocer el código de una lengua), no se garantiza una conducta comunicativa adecuada a los

diferentes contextos y situaciones de comunicación. Se requiere, junto a esa competencia lingüística inicial, una serie de habilidades discursivas, sociolingüísticas y estratégicas cuyo dominio hace posible el uso no sólo *correcto* sino también *adecuado* de una lengua.

Para los etnógrafos de la comunicación, la *competencia comunicativa* es ese conjunto de conocimientos y de habilidades que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela) y, por lo tanto, están socioculturalmente condicionadas. A medida que nos vamos relacionando con otras personas, en contextos diversos, vamos descubriendo y apropiándonos de las normas socioculturales, de las destrezas comunicativas y de los conocimientos lingüísticos adecuados en las diferentes situaciones comunicativas en que nos encontramos. Al aprender a hablar, no sólo aprendemos a utilizar la gramática o el código de una lengua sino también el modo más adecuado de usar sus diferentes registros según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción y el canal utilizado (oral, escrito, formas no verbales como los gestos, etc.), según el género discursivo (conversación espontánea, entrevista, exposición, narración, descripción, argumentación, etc.) y según las normas que rigen el tipo de situación comunicativa de la que se trate (Tusón, 1991 y 1995). O, dicho de otra manera, al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar.

En consecuencia, adquirir la *competencia comunicativa* no es sólo poseer la capacidad biológica de hablar esa lengua con arreglo a las leyes gramaticales sino también aprender a usarla con arreglo a intenciones concretas en contextos de comunicación enormemente diversos y heterogéneos. La competencia comunicativa, así entendida desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más reciente, acaba siendo entonces esa capacidad *cultural* de los oyentes y de los hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en comunidades de habla *concretas*.

En la actualidad, los objetivos de la enseñanza de las lenguas en la educación primaria y en la educación secundaria (incluido el bachillerato) están expresados en términos de *capacidades* expresivas y comprensivas que el alumnado ha de intentar adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesorado. Este *enfoque comunicativo* de la enseñanza de las lenguas y de la literatura subraya como objetivo esencial de la educación lingüística y literaria la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos (Lomas y Osoro, 1993; Lomas, 1994 y 1996).

Si la educación lingüística y literaria en nuestras escuelas e institutos debe orientarse a favorecer la adquisición gradual por parte del alumnado de esa *competencia comunicativa*, si estamos de acuerdo en consecuencia en concebir los objetivos de la enseñanza de las lenguas en términos de *capacidades* expresivas y comprensivas que los alumnos y las alumnas han de adquirir, en la medida en que les



sea posible, como consecuencia del aprendizaje escolar de la lengua (aunque no sólo), entonces habrá que saber cuáles son en concreto esas capacidades que hemos de fomentar entre el alumnado con el fin de contribuir al desarrollo de su competencia comunicativa. En este sentido nos puede ser útil el análisis de Canale y Swain (1980), luego completado por Canale (1983) y Hymes (1984), sobre las distintas *subcompetencias* integradas en la competencia comunicativa de las personas. A juicio de estos autores, la adquisición de la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo. O sea, cuando se posee

- (a) una **competencia lingüística**, entendida como capacidad innata para hablar en una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua: el dominio de esta competencia permite la *corrección* expresiva de los enunciados lingüísticos;
- (b) una **competencia sociolingüística**, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico y por tanto alude a la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación;
- (c) una **competencia discursiva o textual**, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder producir y comprender diversos tipos de textos con *cohesión y coherencia*;
- (d) y una **competencia estratégica**, que se refiere al conjunto de recursos que podemos usar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la *negociación* del significado entre los interlocutores.

Quizá fuera adecuado añadir a estas competencias otros dos tipos específicos de competencias que, aunque cabe incluirlos en el ámbito de la competencia discursiva, tienen en nuestra opinión una especial significación pedagógica: la **competencia literaria** (que incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios) y la **competencia semiológica** (que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad).

La adquisición y el desarrollo de la competencia literaria de las personas es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales (Colomer, 1996) por lo que la educación literaria adquiere en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato una especial significación ya que «el estudio de la literatura contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística» (MEC, 1992: 10). De igual manera es urgente contribuir desde la educación lingüística a la adquisición de una compe-

tencia semiológica en torno a los mensajes iconoverbales de los medios de comunicación de masas y de la publicidad en unos contextos comunicativos como los actuales en los que, como señalara Umberto Eco (1977: 269), «existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico que la lengua no siempre consigue tocar». Dicho de otra manera: hoy no es posible contribuir a la mejora de la competencia comunicativa de las personas en nuestras sociedades sino orientamos algunas de las tareas en las clases al análisis de las estrategias verbales y no verbales que habitan en los textos de la prensa, el cómic, el cine, la televisión o la publicidad (Lomas, 1993).

La adquisición de este conjunto de competencias, referidas tanto al *saber* lingüístico y literario como al *saber hacer* cosas con las palabras, constituye el eje en torno al cual cobra sentido un trabajo educativo en las aulas de lenguas orientado al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas.

### 3. PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Es justo reconocer que, aunque en los objetivos comunicativos de la educación lingüística y literaria casi siempre estamos de acuerdo, no siempre la práctica de la enseñanza de las lenguas y de la literatura en la educación secundaria ha caminado en una dirección coherente con estas intenciones. Si analizamos cómo se han entendido y seleccionado los contenidos lingüísticos y literarios, cuáles eran las características de la mayoría de los libros de texto utilizados habitualmente en el ciclo superior de EGB y en las anteriores enseñanzas medias, cómo se han diseñado las tareas del aprendizaje y cómo se ha evaluado éste, cómo, en fin, se han utilizado métodos de enseñanza orientados casi siempre al conocimiento formal de las lenguas en detrimento de otras maneras de trabajar en las aulas orientadas a la mejora de sus habilidades expresivas y comprensivas del alumnado, comprobamos que a menudo lo que se hace en las aulas apenas se corresponde con lo que se dice sobre los objetivos de la enseñanza de las lenguas y de la literatura.

Porque una cosa es estar de acuerdo con los objetivos comunicativos de la educación lingüística y otra bien distinta estar de acuerdo en lo que conviene hacer en las aulas si deseamos enseñar lengua en coherencia con tales intenciones comunicativas. Cualquiera que haya enseñado lengua en la educación secundaria sabe que, a menudo, en las aulas el aprendizaje se ha orientado, de forma casi exclusiva, al conocimiento formal del sistema lingüístico en detrimento de otros aprendizajes orientados al dominio de los usos comunicativos más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir) en la vida de las personas.

En el contexto de la investigación didáctica sobre la enseñanza de las lenguas, Michael Breen (1987) ha descrito con especial agudeza el paisaje de la evolución de las diversas concepciones sobre diseño del currículo de las lenguas. En las últimas décadas, según este autor, es posible distinguir hasta tres momentos en la evolución de los programas de enseñanza de las lenguas (véase cuadro 1). El primer momento corresponde a los años sesenta, en los que dominan los *programas formales* o *nocionales*, cuyo fin esencial es alcanzar el conocimiento formal de la lengua (el conocimiento del sistema lingüístico). En la década siguiente, y como consecuencia de la

influencia de la filosofía del lenguaje y, más concretamente, de la teoría de los *actos de habla* (Austin, 1962; Searle, 1969), aparecen los *programas funcionales*, que ponen el acento en un repertorio de ejecuciones comunicativas que intentan constituirse en exponentes lingüísticos de las diversas funciones sociales del lenguaje. El tercer momento, a mediados de la década de los años ochenta, corresponde en opinión de Breen a la aparición de un nuevo paradigma en el diseño de los programas de enseñanza de la lengua: los *programas procesuales*, adscritos al ámbito de los denominados enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua. Según Breen, las características más significativas de estos enfoques comunicativos o procesuales son las siguientes:

1. Plantean como objetivo esencial el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas.
2. Conjugan el conocimiento formal de la lengua con el conocimiento instrumental o funcional.
3. Conceden una importancia fundamental a los *procedimientos*, en la medida en que centran su atención en los *usos lingüísticos y comunicativos* con el fin de que los alumnos y las alumnas adquirieran no sólo un *saber* lingüístico sino sobre todo un *saber hacer cosas con las palabras*.
4. Adoptan una perspectiva cognitiva como referencia psicopedagógica.

**Cuadro 1**  
Diseño de programas de enseñanza y concepciones sobre la lengua y la comunicación

<i>Tipo de Programa de enseñanza</i>	<i>Conocimiento requerido</i>	<i>Conceptos clave</i>
Programas formales	Lingüístico	Sistema Lingüístico Norma Componente fonológico Componente morfosintáctico Componente léxico
Programas funcionales	Lingüístico Pragmático	Actos de habla Funciones sociales
Programas procesuales	Lingüístico Sociolingüístico Discursivo Estratégico	Corrección Adecuación Cohesión Coherencia Negociación
(Adaptado de Breen, 1987)		

Si hojamos algunos de los libros de texto utilizados hasta ahora en los últimos años de la EGB o en los cursos iniciales de las enseñanzas medias constatamos la presencia casi exclusiva en las clases de lengua castellana de contenidos referidos al sistema fonológico de la lengua castellana, a la morfología de las palabras, al léxico, a las funciones sintácticas y a la historia literaria. De esta selección de los contenidos lingüísticos y literarios es posible deducir que, a menudo, el aprendizaje de la lengua castellana, en el contexto de un programa formal de enseñanza, se ha orientado, de forma casi absoluta, a la descripción de la estructura interna de las palabras, al estudio de las categorías gramaticales, al análisis sintáctico, a ejercicios de vocabulario y al conocimiento de las obras, características y autores consagrados de nuestra historia literaria.

Es obvio que estos contenidos forman parte del conocimiento lingüístico y literario, pero cuando se convierten en exclusivos y lo hacen en detrimento de tareas escolares orientadas al dominio expresivo y comprensivo de los diversos usos lingüísticos resultan insuficientes a la hora de conocer el complejo proceso de la creación y de la recepción de mensajes y de contribuir a la adquisición de las habilidades lingüísticas, discursivas, estratégicas y sociolingüísticas que constituyen la competencia comunicativa de las personas en nuestras sociedades. De esta manera, la lengua acaba siendo a los ojos de los alumnos y de las alumnas una serie de contenidos académicos cuyo dominio les es útil para superar con éxito (o no) la evaluación de sus aprendizajes, pero no para mejorar esa herramienta de comunicación y de representación que les sirve para hacer cosas con las palabras dentro y fuera de los muros escolares.

Con su escaso capital lingüístico (Bourdieu, 1982), los alumnos y las alumnas comprueban una y otra vez cómo a menudo las clases de lengua se orientan a la adquisición de un conjunto de habilidades gramaticales o sintácticas mientras en las aulas no se habla y apenas se escribe, mientras en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen no sólo una textura formal sino una intención y un contexto de uso, mientras apenas se les enseña a hacer cosas con las palabras. Con ironía, el humorista catalán Jaume Perich resumía con esta consigna una determinada forma de entender la educación lingüística y literaria: «¡Silencio! Empieza la clase de lengua».

Esta situación comienza a variar cuando, al hilo de los cambios educativos que impulsa la LOGSE –y sobre todo a consecuencia del capital pedagógico acumulado durante décadas de innovación e investigación educativa en las aulas–, los currículos de lenguas en la educación primaria y secundaria incorporan algunas de las aportaciones más sugerentes de las ciencias del lenguaje y de la didáctica de las lenguas. En lo que se refiere a las ciencias del lenguaje, es innegable el influjo en los currículos de lenguas de algunas disciplinas interesadas en el estudio del uso lingüístico, como la pragmática, la lingüística del texto, la sociolingüística, el análisis del discurso o la psicolingüística de orientación cognitiva (Tusón, 1996). En cuanto a las últimas tendencias de la didáctica de las lenguas, los currículos de las áreas lingüísticas se adscriben (véase en este sentido Lomas y Osoro, 1996) al ámbito de los denominados *enfoques comunicativos* de la enseñanza de las lenguas, tal y como aparecen caracterizados por Michael Breen (1987). En efecto, en ellos se enuncia como objetivo esencial de la educación lingüística el desarrollo de la *competencia comunicativa* de las personas, se insiste en la idea de que el *conocimiento gramatical* y la reflexión so-

bre la lengua deben estar al servicio de la mejora de las *destrezas discursivas* de los alumnos y de las alumnas, se pone el acento en los *procedimientos* como ejes del trabajo didáctico en las aulas y se opta por una *concepción cognitiva del aprendizaje* que tenga en cuenta que la construcción activa del conocimiento lingüístico por parte de los sujetos es consecuencia de una actividad mental que se produce en situaciones de intercambio comunicativo y de interacción social (Vygotsky, 1979).

Porque no basta con estar de acuerdo en torno a los fines comunicativos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria (Lomas, 1994 y 1996). Es necesario adecuar la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, los modos de hacer en el aula y las tareas del aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas pongan en juego los conocimientos, las normas y los procedimientos expresivos y comprensivos habituales en los intercambios comunicativos entre las personas. No basta, por tanto, con afirmar, como reconocen ilustres lingüistas como Lázaro Carreter o Emilio Alarcos, que «enseñar lengua es enseñar a usar la lengua». Es imprescindible que esa intención impregne los materiales editoriales y el trabajo pedagógico en las aulas de lengua mediante la creación de situaciones de uso que hagan posible la adquisición gradual de las diversas capacidades expresivas y comprensivas que integran la *competencia comunicativa* de las personas.

Si hay algo de cierto en este diagnóstico del pasado (y quizá aún del presente) de la educación lingüística y literaria en las enseñanzas medias, ¿cuáles son las causas de esta situación? ¿Es el profesorado de lengua y literatura especialmente insensato desde un punto de vista pedagógico? ¿O son otras las razones que nos ayudan a entender esta evidente inadecuación entre lo que se dice sobre los objetivos de enseñar lenguas y lo que luego se hace en las aulas?

Por una parte, en la mayoría de las facultades de Filología, encargadas hoy por hoy de la formación inicial de quienes enseñan (o aspiran a enseñar) lengua y literatura en la educación secundaria, siguen aún dominando aquellas ciencias del lenguaje que excluyen de su ámbito de estudio y de reflexión el uso lingüístico y comunicativo de las personas. De ahí que con frecuencia casi nada se enseñe en tales facultades sobre el modo en que tienen lugar los intercambios lingüísticos y comunicativos, sobre la forma en que los hablantes cooperan en la construcción del significado, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre las estrategias del sentido en los actos del hablar, del escuchar, del escribir y del leer o sobre los factores culturales que en nuestras sociedades condicionan la producción y la recepción de los mensajes orales, escritos e iconográficos. Por el contrario, el énfasis en la formación inicial del profesorado se pone en el estudio fonológico, léxico y morfosintáctico de la lengua y en el conocimiento de los diversos autores, obras y épocas de nuestra historia literaria. Es obvio que tales asuntos pertenecen al saber lingüístico y literario, pero también lo es que por sí solos no constituyen una herramienta especialmente eficaz para emprender la ardua y difícil tarea de mejorar las habilidades comunicativas del alumnado en la educación secundaria.

Por otra, no conviene olvidar en qué tradición didáctica se inserta la experiencia docente de la mayoría del actual profesorado de educación secundaria. No hace falta ir demasiado atrás en el tiempo para recordar cómo el programa oficial de cada una de las asignaturas en las enseñanzas medias (BUP, FP y COU), debidamente traducido por las editoriales en forma de manual o libro de texto, se convertía en

una guía de actuación pedagógica que indicaba con absoluta precisión qué hacer (y cómo, cuándo y de qué manera hacerlo) en cada momento. En este contexto, el papel del profesorado, en principio, se limitaba a la ejecución técnica del programa de enseñanza, es decir, a la transmisión verbal de los contenidos académicos de la asignatura a lo largo del curso escolar, a la calificación de los aprendizajes y a la selección académica del alumnado.

En cuanto a los contenidos de los programas de enseñanza de la lengua castellana (y de los libros de texto que los ilustraban), unos y otros eran con frecuencia una larga retahíla de conceptos lingüísticos y literarios cuya selección se efectuaba teniendo en cuenta las aportaciones de la teoría gramatical, de los estructuralismos lingüísticos, de la crítica y del historicismo literarios. De esta manera, las clases de lengua se convertían a menudo en una tupida hojarasca de saberes gramaticales cuyo conocimiento era escasamente eficaz si de lo que se trataba era de mejorar las habilidades comunicativas del alumnado. Porque, como señala Roulet (1976: 55), «nuestra capacidad para aprender una lengua sobrepasa en mucho nuestra capacidad de describir y explicar cómo está hecha esa lengua» y, como subraya Castellá (1994: 17), «ninguna gramática es adecuada para la enseñanza si se convierte en sí misma en centro del aprendizaje».

Pese a ello, en los programas de enseñanza de la lengua, y en los libros de texto, hemos asistido en las dos últimas décadas a una invasión sin tregua de las últimas novedades de la lingüística estructural y generativa convirtiendo las clases de lengua en un lugar en el que «se ha atiborrado a los alumnos de contenidos teóricos y de esquemas arbóreos que se han convertido en intrincada selva de ambigüedades, de diversidad más allá de lo tolerable, de confusión y de descuido de tareas hoy más que nunca prioritarias y vigentes, tanto más cuanto más jóvenes sean los alumnos, como son el desarrollo de sus capacidades de comprensión, de reflexión y de espíritu crítico» (González Nieto, 1980: 172-173). Quizá por ello convenga alertar de nuevo acerca del riesgo de que en los actuales libros de texto se caiga en la tentación de sustituir unas lingüísticas por otras y de oscurecer aún más esa intrincada selva de conceptos gramaticales añadiendo al sintagma, a la oración o a las subordinadas adverbiales otro caudal de términos como cohesión, macroestructura, acto perlocutivo o implicatura. No se trata, en fin, de optar por una lingüística aplicada de nuevo cuño sino de utilizar el saber lingüístico sobre la lengua y sobre sus usos con el fin de contribuir a la mejora de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos y de las alumnas. En última instancia, de lo que se trata es de ir avanzando –pese a la dificultad de la tarea– hacia una *gramática pedagógica* capaz de ofrecer algunas respuestas a la siguiente pregunta: ¿Qué tiene que saber en nuestras sociedades una persona sobre su lengua para saber hacer cosas con las palabras de una manera correcta y apropiada en las diferentes situaciones del intercambio lingüístico?

Es obvio que en esta descripción de algunas formas de hacer en las aulas de lengua y literatura del ciclo superior de EGB y del bachillerato hay algo de caricatura. Con frecuencia, pese al enfoque formal de los programas de enseñanza y al tipo de contenidos habituales en los libros de texto, han sido bastantes los profesores y profesoras que con una enorme sensatez pedagógica han entendido que enseñar lengua no es enseñar una de las lingüísticas al uso sino mejorar las habilidades comunicati-

vas del alumnado y que enseñar literatura no es empeñarse contra viento y marea en que los alumnos y las alumnas caractericen una época literaria con precisión sino intentar crear hábitos lectores, desarrollar sus capacidades de comprensión lectora, estimular el disfrute de la lectura y animar al ejercicio del placer de la escritura. Pero también es bastante cierto que, por una serie de causas a las que aludiremos a continuación, en las clases de lengua se ha insistido en exceso en el análisis de ese objeto formal que es el sistema lingüístico creyendo –con la mejor voluntad pero también con una cierta dosis de ingenuidad pedagógica– que de esta manera se contribuía a mejorar las capacidades comunicativas del alumnado. Aunque nada avale tal idea, se piensa a menudo que sólo aprendiendo gramática se aprende a usar una lengua. De ahí a introducir en el aula la descripción gramatical de la lingüística estructural y generativa no hay más que un paso. Y ello pese a que, como escribiera Saussure a comienzos de este siglo (1916), «el lenguaje es una cosa demasiado importante para dejársela a los lingüistas» y pese a que Chomsky (1966) dijera una y otra vez que la lingüística generativa era absolutamente inútil «para servir de base a una tecnología de enseñanza de las lenguas».

De igual manera, ilustres filólogos como Lenz y Castro han escrito sensatas y en ocasiones bastante radicales reflexiones sobre los usos y abusos de la enseñanza gramatical en la enseñanza obligatoria. Para Rodolfo Lenz (1912), enseñar gramática y enseñar lengua son cosas absolutamente distintas ya que «la lengua materna no la aprende nadie según reglas de gramática» (1912 [1987: 105]) y «si conocer a fondo la gramática fuera condición indispensable para ser artista del lenguaje, poeta, escritor, orador, ¿por qué no son los mejores gramáticos a la vez los más grandes escritores? ¿De dónde proviene entonces la extraña idea de que para hablar bien la lengua patria sea necesario estudiar sus reglas gramaticales?» (1912 [1987: 106]). Y concluye el ilustre lingüista chileno: «No se siga creyendo en el valor práctico de un análisis gramatical hecho con términos técnicos cuyo alcance científico, si acaso lo tienen, queda en tinieblas para los alumnos y, a veces, también para los profesores» (1912 [1987: 117]).

Por su parte, Américo Castro señala diez años después: «La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez: pero como esa desdichada Academia sigue imprimiendo en cada nueva edición de su libro el mismo disparate; como ese libro es el preferido por la mayoría de nuestros maestros; y sobre todo, como el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la impresión de que se enseña así el lenguaje materno, no hay sino insistir una y mil veces sobre el mismo asunto» (1922 [1987: 122-123]).

No debe interpretarse que al citar a estos autores estoy proponiendo la desaparición de la enseñanza de la gramática de las aulas de lengua sino ciertas formas de entender la enseñanza gramatical desligadas de la reflexión sobre el uso lingüístico de las personas y del objetivo de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas. Como señala Castellà (1994: 18), «los objetivos generales en la enseñanza de la lengua son la comprensión y la expresión escrita y oral: escuchar, hablar, leer y escribir. Los alumnos tienen que ejercitarse en la manipulación de frases

y párrafos, en la planificación del texto, en la lucha por expresarse con sentido. La gramática tiene que ser una ayuda, un medio, no un fin. Enseñar, mejor dicho, acompañar al alumno en el aprendizaje del uso de la lengua no es fácil, por supuesto. Sin embargo, ése es el reto».

La educación lingüística en la enseñanza secundaria debe contribuir a la mejora de las destrezas expresivas y comprensivas de quienes acuden de lunes a viernes a las aulas de nuestros institutos. De ahí que el objetivo esencial de la enseñanza de las lenguas y de la literatura sea desarrollar y afianzar las capacidades de comprensión y expresión de mensajes que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Si estamos de acuerdo en este objetivo, entonces también estaremos de acuerdo en que los contenidos de la enseñanza de las lenguas y de la literatura no se refieren sólo al *saber* lingüístico (conceptos gramaticales y hechos literarios) sino también al *saber hacer* cosas con palabras (Austin, 1962), al *saber decir*, al *saber escribir*, al *saber leer*, al *saber entender* (procedimientos expresivos y comprensivos) sin olvidar, en fin, otros contenidos referidos al desarrollo de *actitudes* críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

#### 4. LENGUAS, IDENTIDAD SOCIOCULTURAL Y EDUCACIÓN

Si nos asomamos al paisaje cotidiano de las lenguas y de sus usos, el oficio de enseñar lengua en nuestras sociedades se convierte en una tarea compleja ya que, si bien en teoría todos somos iguales ante la lengua, en el uso lingüístico somos en cambio diversos y a menudo desiguales (Tusón, 1991). A la diversidad casi infinita de usos geográficos, sociales, funcionales e individuales de cada lengua se añade en ocasiones la presencia en una misma comunidad de habla de dos lenguas, con sus secuelas de diglosia, interferencias, prejuicios, estereotipos y conflictos en los ámbitos del aprendizaje y del uso social de las lenguas.

Por lo que respecta a la diversidad lingüística, nadie niega ya que cualquier lengua es diversa en tanto que es usada, por lo que la educación lingüística debería contribuir tanto al conocimiento de las variedades geográficas (dialectos), sociales (sociolectos), funcionales (registros) e individuales (estilos) de la lengua como a la consciencia sobre cómo las personas usan una u otra variedad de su repertorio lingüístico en función de sus habilidades sociolingüísticas, de sus intenciones, de su origen geográfico y sociocultural y de las características de la situación y del contexto de comunicación. Por otra parte, el menosprecio de algunos usos lingüísticos que no se ajustan a la variedad estándar o a los usos *legítimos* de una lengua (Bourdieu, 1982) merece una intervención educativa específica ya que esa actitud de menosprecio obedece —a causa de la ignorancia o de la enemistad— a una serie de prejuicios culturales y geopolíticos sobre los hablantes y sobre sus lenguas que denotan una cierta animadversión hacia quienes son diferentes en su identidad geográfica, social o sexual.

Desde la educación lingüística conviene conjugar el respeto al *valor de uso* de las variedades de origen de los grupos sociales con el aprendizaje de otros usos



más formales y complejos de la lengua que gozan en nuestras sociedades de un indudable *valor de cambio* en el mercado de los intercambios comunicativos. Porque las personas tienen el derecho a construir su identidad sociocultural en el uso adecuado de su variedad de origen aunque a la vez deben ser conscientes de la utilidad de saber usar cuantos más registros y estilos mejor (incluyendo la variedad estándar y la norma culta) en función de las características del intercambio lingüístico.

En lo que respecta a las comunidades bilingües, la educación lingüística debe contribuir a la extensión del uso (y, en consecuencia, a la normalización lingüística) de la lengua propia de cada comunidad a través no sólo del estudio de las lenguas minorizadas sino también del derecho al aprendizaje escolar en esas lenguas. Porque una lengua no sólo es una herramienta de comunicación en los ámbitos cotidianos del uso lingüístico sino también un instrumento esencial en la adquisición de los aprendizajes, en el desarrollo del pensamiento y en la construcción de la identidad sociocultural de las personas y de los pueblos. De ahí la conveniencia del uso de la lengua minorizada como vehículo del aprendizaje escolar y de ahí el diseño de los diversos programas de inmersión lingüística cuya finalidad es favorecer la adquisición de competencias lingüísticas, discursivas, sociolingüísticas y estratégicas en el uso de la lengua minoritaria. Porque, en última instancia, el objetivo esencial de la educación lingüística en las comunidades bilingües no es otro que el de contribuir a la adquisición del mayor grado posible de competencia comunicativa en ambas lenguas.

En esta tarea conviene tener en cuenta algunos aspectos esenciales como, por ejemplo, cuál va a ser el ámbito de uso en el escenario escolar de cada una de las dos lenguas en contacto ya que el conocimiento de una de las dos lenguas por la inmensa mayoría del alumnado exige un tratamiento educativo diferenciado que asegure la adquisición, cuanto más temprana mejor, de habilidades lingüísticas y metalingüísticas en la otra lengua. Por ello, el uso de cada una de las lenguas en los centros educativos de las comunidades bilingües deba estar sujeto a una serie de criterios de actuación lingüística aprobados con el mayor consenso posible entre la comunidad escolar. En este contexto, los proyectos lingüísticos de centro aparecen como el instrumento pedagógico con el que se ha de intentar asegurar una adecuada planificación didáctica de la enseñanza de las lenguas en contextos sociolingüísticos bilingües.

En efecto, es en el proyecto lingüístico de centro donde se decide «sobre los porcentajes que ocupará cada lengua en el tiempo asignado a cada una de las diferentes etapas y ciclos y sobre qué materias se impartirán en cada lengua» (Ruiz Birkandi, 1997: 14). En consecuencia, en cada proyecto lingüístico habrá que establecer qué lengua (o lenguas) va a ser utilizada de forma preferente tanto en las relaciones interpersonales como en el aprendizaje escolar y en la comunicación institucional del centro educativo con el entorno (administración, padres, instituciones públicas y privadas, etc.). De igual manera, es preciso enunciar los objetivos que se desean alcanzar en relación con la competencia oral y escrita de los alumnos en ambas lenguas.

El proyecto lingüístico de un centro implica no sólo enunciar algunas líneas de actuación en relación con el uso escolar de las lenguas sino sobre todo la aceptación

de un compromiso de trabajo coordinado entre las diversas áreas de conocimiento. Por una parte, significa entender que el uso lingüístico en ese escenario comunicativo que es el aula es esencial en la adquisición de los aprendizajes, por lo que la organización de las clases debe favorecer no sólo el habla del profesorado sino también el intercambio lingüístico entre iguales. De igual manera, es necesario un cierto consenso metodológico entre todas las áreas o materias con el que se asegure que en cualquier clase se atiende a la comprensión de textos, se formulan preguntas y opiniones, se expone y se argumenta, se enseña a pensar sobre lo que va a ser dicho o escrito, o sea, se enseña y se aprende a planificar la elaboración de todo tipo de textos académicos. Dicho de otra manera, «es preciso que desde todas las áreas se atienda paralelamente a los aspectos de contenido y a los aspectos formales en el uso de las lenguas que vehiculan el conocimiento, sean éstas cuales fueran. Ello reporta beneficios tanto para el área en particular y los procesos cognitivos que sustentan el trabajo en ella como para los mecanismos discursivos y lingüísticos que sirven al pensamiento y a la comunicación a través de cada una de las lenguas del currículo» (Ruiz Bikandi, 1997: 17).

Finalmente, el proyecto lingüístico de centro convierte en esencial la coordinación pedagógica de las distintas áreas lingüísticas ya que el objetivo de la educación lingüística en cada una de ellas es común (la adquisición del mayor grado de competencia comunicativa posible en el uso de las lenguas). En esta tarea es conveniente aunar esfuerzos en una educación lingüística orientada a la mejora no sólo del conocimiento lingüístico de cada una de las lenguas sino también de las habilidades estratégicas, textuales y sociolingüísticas de las personas (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983). De ahí la conveniencia de una adecuada selección y secuencia de los contenidos de las diversas lenguas y de adoptar planteamientos metodológicos conjuntos que nos permitan avanzar hacia el desarrollo de las capacidades de expresión y de producción de diferentes tipos de textos en las diferentes lenguas que son objeto de aprendizaje.

El elogio de la lengua (y el amor a la lengua propia) no se construye sobre los cimientos del menosprecio de las lenguas ajenas. Frente a las supersticiones lingüísticas, frente a los prejuicios sobre algunas lenguas y sobre sus hablantes y frente al desprecio de ciertas variedades geográficas y sociales, la educación lingüística debe argumentar a favor de la absoluta igualdad de las lenguas y de los usos lingüísticos. Porque, como subraya la *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* (1996), «la educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural, y de las relaciones armoniosas entre las diferentes comunidades lingüísticas del mundo». Por ello, como señala Jesús Tusón (1988 [1996: 119 y 121]), desde la educación lingüística «es preciso luchar contra la promoción de las desigualdades y es positivo promover el igualitarismo, tanto en los niveles generales como en el caso concreto de las lenguas [...]. Hay que reconocer la diversidad y la profunda unidad que en ella se esconde y que hace posible el esplendor de la riqueza humana, de una humanidad en la que nadie tiene el derecho de valer y ser más que cualquier otro y donde nadie podrá jamás aducir razones legítimas para pisotear a sus semejantes y a todo aquello que es obra de los humanos: sus culturas y sus lenguas, muy especialmente».

## 5. ¿QUÉ COSAS HACEMOS CON LAS PALABRAS? EL ESTUDIO DEL USO LINGÜÍSTICO Y COMUNICATIVO

En el epígrafe 3 aludimos a cómo el bagaje lingüístico de quienes enseñamos lenguas en la educación secundaria se sitúa casi siempre en el contexto de una tradición académica ligada a la teoría gramatical y a los enfoques estructuralistas sobre el lenguaje. Para estos enfoques, interesados en la descripción del sistema formal de la lengua (Saussure, 1916) y de las capacidades lingüísticas del *hablante/oyente ideal* (Chomsky, 1957 y 1965), los asuntos relativos a los *actos de habla*, a los contextos sociales en los que se adquiere y desarrolla el lenguaje, a los elementos no verbales de la comunicación, a los factores culturales que intervienen en la construcción del significado o, en fin, a la distribución y al uso social de la lengua no forman parte del conocimiento «científico» de la investigación lingüística.

Sin embargo, las ciencias del lenguaje y otras disciplinas colindantes han evolucionado muy rápidamente en las últimas décadas siendo muy significativo a este respecto el auge de los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos sobre la lengua –con su énfasis en el estudio de los usos comunicativos de las personas y en el *hacer* lingüístico de los hablantes en contextos concretos de intercambio– y de los enfoques cognitivos sobre el lenguaje –con su énfasis en el estudio del papel que juega la interacción comunicativa en la adquisición de las habilidades lingüísticas, en el desarrollo del pensamiento y en la construcción social del conocimiento de las personas–. Desde estos enfoques sobre el lenguaje y sobre sus usos lo que interesa es, precisamente, analizar cómo se producen en la vida real los intercambios lingüísticos y comunicativos de las personas, conocer los procesos implicados en la expresión y en la comprensión de mensajes, investigar cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y subrayar el papel que juega la interacción comunicativa y el contexto sociocultural en la adquisición y en el desarrollo de las competencias comunicativas de los usuarios de una lengua.

No es un epígrafe tan breve como éste el lugar adecuado para describir, de forma pormenorizada, el complejo panorama de las diversas *miradas* de que han sido objeto los fenómenos del lenguaje y de la comunicación en las últimas décadas (véase en este sentido Castellá, 1992; Serrano, 1993; Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Newmeyer, 1990; Tusón, 1996). Pero quizá valga la pena citar al menos algunas disciplinas por el interés que tienen sus estudios sobre el uso lingüístico, sobre las determinaciones sociales que condicionan y regulan el intercambio comunicativo entre las personas y sobre los procesos cognitivos implicados en la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Si nos remontamos a un pasado remoto, conviene recordar algunas de las aportaciones esenciales de la retórica clásica ya que algunos de sus planteamientos son de una evidente modernidad y de una indiscutible utilidad pedagógica. Aristóteles definió la *Retórica* como «el arte de descubrir los medios de persuasión» y Cicerón la vinculó a la dialéctica, que trata de la acción humana, y a la intención del hablante en presencia de un auditorio. En los tratados de Retórica de estos autores, y de otros como Quintiliano, encontramos numerosas alusiones a las partes del discurso y una reflexión sistemática sobre las tipologías discursivas que proponen.

Ya en el siglo XX, son muchas las disciplinas que incluyen dentro de su espacio de interrogantes la reflexión sobre los usos del lenguaje. Actualmente, algunas de es-

tas disciplinas iluminan de forma enriquecedora nuestra visión de la lengua y de sus usos, y sus aportaciones, a nuestro juicio, no pueden obviarse tanto en la formación inicial de quienes enseñan lenguas como en un trabajo didáctico orientado a la mejora de uso expresivo y comprensivo del alumnado.

Las diversas disciplinas a que nos referimos podrían agruparse dentro de cuatro grandes bloques: en primer lugar, la pragmática, que estudia la actividad lingüística de las personas entendiéndola como una parte esencial de la acción humana (y de ahí nociones pragmáticas como las de *juegos del lenguaje*, *actos de habla* o *principio de cooperación*); en segundo lugar, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje, la etnometodología, el análisis de la conversación, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística, que se ocupan de los usos lingüísticos como síntomas de un contexto sociocultural en el cual esos usos lingüísticos están condicionados por la pertenencia de sus hablantes a determinada clase social, género, edad o comunidad de habla y regulados por un conjunto de normas; en tercer lugar, los enfoques discursivos y textuales sobre el lenguaje que parten del estudio de unidades supraoracionales para advertir que el significado se construye en el contexto de la interacción comunicativa (la lingüística del texto, el análisis del discurso, la teoría de la enunciación, la semiótica textual, etc.); y, en cuarto lugar, la psicología cognitiva y la psicolingüística, que se ocupan del análisis de los procesos implicados en la expresión y en la comprensión de mensajes y del estudio del papel que juega la interacción comunicativa en la adquisición y en el desarrollo de las destrezas lingüísticas de las personas.

## 6. EL LABERINTO DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

Como se indicaba al inicio de este artículo, la educación lingüística debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las destrezas expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Casi nadie niega ya algo tan obvio y de ahí el acuerdo que existe entre enseñantes, lingüistas y pedagogos sobre los fines comunicativos de la enseñanza de las lenguas en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, cuando se habla o se escribe sobre cómo enseñar literatura en el contexto de una enseñanza obligatoria y sobre los métodos pedagógicos más adecuados a la hora de acercar a los adolescentes y a los jóvenes a la lectura y al disfrute de los textos literarios, ese acuerdo desaparece y en su lugar aparecen todo tipo de opiniones divergentes y una diversidad de prácticas de enseñanza de la literatura casi infinita.

La evidente diversidad de enfoques didácticos y de métodos de aprendizaje desde los que el profesorado ha intentado en el pasado, e intenta hoy en día, resolver esa difícil comunicación entre los alumnos y los textos literarios es un buen ejemplo de este laberinto en el que se encuentra en la actualidad la educación literaria y quienes enseñan literatura en la educación secundaria. Desde el eje diacrónico de la historia literaria hasta la organización temática de los contenidos literarios, desde el comentario lingüístico de fragmentos sueltos hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura creativa hasta el estudio de los géneros literarios y el ensayo de las más variopintas estrategias de la animación lectora, si algo caracteriza a la

enseñanza de la literatura en las últimas décadas es esa incesante variedad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de los textos y de estrategias didácticas del profesorado en su voluntad de acercarse al *horizonte de expectativas* de unos adolescentes cada vez menos *selectos* y cada vez más interesados, en su calidad de *depredadores audiovisuales* (Gil Calvo, 1985), en el consumo de otros usos comunicativos más *vulgares* (como los televisivos o publicitarios) y de otras ficciones narrativas (como el cine o el cómic).

Pese a tal diversidad de prácticas de enseñanza, al igual que ocurría con respecto a los fines comunicativos de la educación lingüística, también existe un cierto acuerdo en la sociedad y entre los enseñantes sobre algunos de los fines esenciales de la educación literaria: la adquisición de hábitos lectores y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria. El problema estriba de nuevo en el modo en que estos indudables objetivos de la educación literaria se traducen en una determinada selección de los contenidos y de los textos literarios en los programas de enseñanza de la literatura y condicionan las actividades de aprendizaje que se realizan en las aulas con el fin de favorecer el dominio de los conocimientos, las habilidades y los hábitos culturales que hacen posible la adquisición de la *competencia literaria* de las personas.

En el ámbito de la teoría literaria contemporánea el panorama no es menos confuso. El estudio de los textos y de los contextos de la literatura en las últimas décadas refleja una enorme diversidad de perspectivas y de enfoques, en ocasiones antagónicas, y el desacuerdo de los teóricos de lo literario sobre cuáles son los elementos (lingüísticos, comunicativos y culturales) que otorgan a un fragmento verbal el estatuto cultural de texto literario es bastante evidente. Cualquier manual de teoría literaria en el que se recojan las diversas tendencias de la crítica literaria contemporánea describe esa diversidad de puntos de vista y de hipótesis sobre lo literario desde la que los estudiosos de la comunicación literaria se acercan a los factores lingüísticos y culturales que contribuyen a catalogar un texto como literario. Desde quienes insisten (como el formalismo literario) en que el texto literario es el fruto de un *desvío expresivo* con respecto a las formas más habituales de la lengua, una especie de *uso enajenado* de las formas lingüísticas que ejerce su violencia sobre el lenguaje ordinario, hasta quienes ponen el acento (como las teorías marxistas sobre la literatura) en la construcción cultural de lo que entendemos por literatura, en la dimensión ideológica de las obras literarias y en cómo en sus textos es posible encontrar el reflejo de la condiciones de vida de las personas en una sociedad y en una época determinadas.

Otras tendencias del estudio de la literatura (como las poéticas estructuralista y generativista de los años sesenta y la estilística) intentan aislar el conjunto de leyes subyacentes al texto que hacen posible la creación de las formas literarias y la aparición de la función poética del lenguaje mientras por su parte la sociología de la literatura analiza cómo la industria editorial, la educación, la crítica especializada y algunos medios de comunicación influyentes orientan la opinión del público lector y su gusto por lo literario estableciendo qué es y qué no es literatura. Los más recientes acercamientos teóricos a lo literario (como algunos acercamientos

semióticos y pragmáticos al texto o la teoría de la recepción) ponen de relieve ese *contrato comunicativo de cooperación* entre el autor y el lector que se formaliza en cada texto literario, cómo éste tiene en cuenta el *horizonte de expectativas* y las *competencias culturales* de los lectores y cómo, en fin, en torno al texto literario se produce una especie de *conversación simbólica* o *acto de habla* regido por leyes semejantes (aunque también diferentes) a las que rigen en un intercambio conversacional.

En cualquier caso, si algo está claro en el oscuro *laberinto de la literatura* es –nos guste o no– ese evidente desacuerdo de las teorías sobre la literatura en torno a los elementos y factores que a la postre construyen la literariedad de esos textos a los que asignamos la etiqueta de «literarios». Quizá haya que estar de acuerdo con van Dijk (1988: 119) cuando escribe que acaso la literatura se defina en función de lo que «algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) llamen y decidan usar como literatura». La literatura, así entendida, no es sólo un repertorio aislado de textos sino una manifestación de la cultura en la que asistimos a la construcción del imaginario colectivo. En este sentido, como subraya la psicología cognitiva y las tendencias más recientes de la teoría literaria, la literatura es una herramienta comunicativa utilizada por las personas para dar sentido a la experiencia personal y colectiva, para entender el pasado, el presente y el futuro, y para explorar los límites y las posibilidades expresivas del lenguaje. Y quizá por ello la tarea de los teóricos de la literatura, de los editores, de los críticos y de los profesores de literatura no sea sino la de *guardianes del discurso* (Eagleton, 1983), es decir, la de estimular el estudio y el consumo de los textos literarios y la de fomentar su uso (y si es posible su abuso) en las escuelas e institutos.

Si el panorama actual de los estudios sobre la literatura se caracteriza por el evidente desacuerdo entre las diversas tendencias y enfoques de la teoría literaria, algo semejante ocurre con las opiniones en torno a la educación literaria y a los métodos pedagógicos más adecuados para enseñar literatura en la enseñanza secundaria. Antes aludíamos a la diversidad de formas de entender cómo enseñar literatura: desde quienes entienden la enseñanza de la literatura como el conocimiento del devenir histórico de obras, autores y movimientos literarios (de las jarchas a García Márquez) hasta quienes utilizan los textos literarios como un pretexto para el comentario lingüístico de algunos fragmentos poéticos y narrativos, desde quienes insisten en que lo esencial es fomentar la adquisición de hábitos de lectura y de competencias lectoras hasta quienes ponen el énfasis en la imitación de modelos, en la escritura de intención literaria y en el fomento de la creatividad de los alumnos y de las alumnas. Es obvio que algunas de estas opciones didácticas no son incompatibles entre sí, pero también lo es que casi siempre se ponen en práctica de un modo excluyente.

En cualquier caso, el actual desacuerdo sobre los métodos de la educación literaria tiene bastante que ver con el modo en que se han entendido los fines y los contenidos de la enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo. Si analizamos de forma breve la evolución de la enseñanza literaria desde la Edad Media hasta nuestros días (Colomer, 1996), distinguiremos esencialmente cuatro etapas, a cada una de las cuales corresponde un modelo didáctico diferente (véase cuadro 2):

**Cuadro 2**  
Evolución de la enseñanza de la literatura

ÉPOCA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CORPUS	ACTIVIDADES	TEORÍAS
Edad Media Siglo XVIII	Aprendizaje elocutivo	Retórica	Textos clásicos	Comentario, imitación de modelos y glosa	Retórica
Siglo XIX/ Siglo XX	Conocimiento de las obras y autores de la literatura nacional	Obras, autores y movimientos de la historia de la literatura	Textos épicos líricos y dramáticos nacionales	Manual de historia literaria. Antologías de textos. Estudio y lectura de fragmentos	Romanticismo Positivismo
Siglo XX (años 70)	Competencias lectora y análisis científico del texto	Métodos de análisis	Textos poéticos y narrativos de la literatura nacional	Comentarios de textos Antologías	Poética formalista. Estructural Estilística
Siglo XX (años ochenta)	Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia lectora Manipulación creativa de textos	Estrategias de lectura Técnicas de escritura creativa Lectura y comentario de textos diversos	Textos de la literatura consagrada, textos de la literatura juvenil, relatos de ciencia ficción y de aventuras, cómics, anuncios, películas, etc.	Lectura y comentario Imitación de modelos Taller de escritura Ejercicios de estilo Estudio y manipulación de formas expresivas	Semiótica del texto y semiótica de la cultura Pragmática literaria, sociocrítica Psicología cognitiva
(Adaptado de Colomer, 1996)					

1. El aprendizaje del discurso oral y escrito y la adquisición de los valores morales fueron los objetivos esenciales de la enseñanza de los textos literarios desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX. La educación literaria de las personas se orientaba a la adquisición de las habilidades de elocución que les permitieran desenvolverse de una forma correcta, eficaz y apropiada en las actividades comunicativas de la vida profesional (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura de notarios, escribientes y clérigos, etc.). En este contexto, la retórica jugaba un papel determinante en su calidad de *arte del discurso* que educaba en el uso adecuado del texto mientras la lectura de los clásicos grecolatinos suministraba los referentes culturales y los modelos expresivos que servían como ejemplos del buen decir y del buen escribir.

2. El conocimiento de la historia de la literatura nacional ha sido el objetivo prioritario de la enseñanza de la literatura desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días. La construcción de los Estados nacionales exigía el conocimiento del patrimonio cultural de la colectividad y el romanticismo y el positivismo ayudaron en

esta tarea al concebir la literatura como un espejo privilegiado en el que se reflejaban la vida cotidiana y las ideologías emergentes de las nuevas nacionalidades. En este contexto, la función de la literatura en una enseñanza que comenzaba a ser obligatoria se orienta entonces a la creación de la conciencia nacional y a la adhesión emotiva de la población escolar a las obras claves de la literatura de cada país. De esta manera, «en todos los países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar» (Colomer, 1996: 124).

La influencia de este modelo de enseñanza de la literatura hasta nuestros días es bastante evidente. Si consultamos cualquier manual de enseñanzas medias de la década pasada (e incluso algunos manuales de educación secundaria obligatoria en la actualidad) comprobamos cómo la educación literaria se concibe como el estudio académico de los hitos de nuestra historia literaria y se orienta al aprendizaje de los conceptos y de los hechos más relevantes desde los orígenes de la literatura castellana hasta nuestros días, a la enumeración de las obras y de los autores más representativos de cada movimiento o de cada género literario, a la lectura de algunos fragmentos sueltos o de algún texto «clásico» y a ejercicios de comentarios de textos a menudo estereotipados. De esta manera se insiste en la idea de que enseñar literatura es transmitir a todos los estudiantes una información común sobre los autores de nuestra historia literaria e intentar (casi siempre sin fortuna) el respeto y la admiración hacia sus obras. Pese a la constatación del fracaso de este modo de entender la enseñanza de la literatura en la mayoría de los casos (y desde luego en la educación obligatoria), el modelo didáctico del historicismo sigue dominando las prácticas de enseñanza por formar parte de la tradición didáctica del bachillerato y de la universidad, por adecuarse al tipo de formación inicial de quienes enseñan literatura en la educación secundaria y por su facilidad de manejo: nada más fácil que organizar los contenidos de la educación literaria que en torno al eje histórico y a las obras consagradas por la historiografía erudita y por la enseñanza universitaria.

3. A partir de la década de los sesenta, el sistema escolar comienza a ser consciente del fracaso de algunas ilusiones asociadas a la extensión de la escolaridad obligatoria a toda la población. Por lo que respecta a la educación lingüística y literaria, el escaso dominio de la lengua escrita en las primeras generaciones de adolescentes enteramente escolarizados se convirtió en una prueba irrefutable de la insuficiencia de una enseñanza de la literatura incapaz de servir en la práctica como modelo del buen escribir y como instrumento para la mejora de las capacidades expresivas de los alumnos y de las alumnas. El acceso indiscriminado a la educación obligatoria, el influjo de otras formas de comunicación y de otros mensajes asociados a la denominada *cultura de masas*, el cambio en los hábitos culturales de la adolescencia y de la juventud y el auge de otras maneras de disfrutar del ocio y del tiempo libre cambiaron el modo en que hasta entonces se concebía la educación literaria. El aprendizaje de la literatura comienza a dejar de tener sentido en una sociedad como la actual en la que la selección de las elites se realiza en el ámbito científico y tecnológico y acaba siendo un saber estrictamente escolar y escasamente atractivo para la mayoría de los adolescentes y de los jóvenes. La evocación de mundos de ficción asociada a las obras literarias deja el paso al enorme poder de seducción y de persuasión de los



mensajes iconoverbales emitidos de una manera indiscriminada y espe(cta)cular por la televisión, el cine, el cómic y la publicidad.

Por otra parte, la edición a gran escala de las obras literarias en la sociedad de consumo trajo consigo un acceso más fluido, libre y autónomo a los textos, con lo que la lectura adquirió un sentido más funcional, espontáneo y placentero frente al carácter más formal y académico del aprendizaje escolar de la literatura, casi siempre en torno a un corpus de textos uniforme y escasamente atractivo para las nuevas generaciones de estudiantes.

En este contexto, en el ámbito de la enseñanza de la literatura comienza a plantearse la necesidad de revisar algunos de los planteamientos tradicionales. Ante el fracaso constatado de una enseñanza literaria orientada a transmitir las obras y los autores canónicos de la historia de la literatura, se abre paso la idea de orientar la educación literaria hacia la adquisición de hábitos lectores y hacia la formación de lectores competentes. El formalismo y el estructuralismo literarios aparecen entonces como las teorías subyacentes a un nuevo modelo didáctico en el que se intenta sustituir el aluvión de datos y de juicios sobre obras y autores de la historia literaria por una mayor presencia de los textos en las aulas, por el acceso del lector a fragmentos debidamente seleccionados y por la búsqueda de la especificidad de lo literario (Jakobson, 1963). El *análisis científico* de los textos a través del comentario explicativo del enseñante se convierte así en una herramienta capaz de descubrir el escondite de la literariedad de las obras literarias y el modo en que aparece en ellas la *función poética* del lenguaje. De esta manera, el *comentario de textos* se convierte en una práctica habitual en las aulas de educación secundaria (Correa Calderón y Lázaro Carreter, 1976; Díez Borque, 1977, entre otros) en la idea de que sólo mediante el análisis científico del texto literario es posible contribuir a la adquisición de las habilidades interpretativas y de las competencias lectoras que hacen posible la *competencia literaria* de las personas.

En cualquier caso, el modelo didáctico del comentario de textos convive hasta nuestros días con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, con el que coincide además en una selección canónica de los textos utilizados. El comentario de textos acaba siendo en la práctica un apoyo para la enseñanza de la historia de la literatura y la actividad de aprendizaje más habitual al final de cada lección del manual de historia literaria.

4. Si hasta los años sesenta el acercamiento histórico dominaba la práctica de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria y en la década de los setenta el comentario de textos se introduce en las aulas como consecuencia del influjo de las poéticas estructuralistas y de su afán por abordar el estudio del texto literario desde su presunta especificidad, en los años ochenta el acento se pone no tanto en el texto como objeto de estudio en sí mismo como en los fines de la educación literaria y en el estudio de las estrategias didácticas más adecuadas para contribuir a la adquisición de hábitos de lectura y de competencias lectoras de los adolescentes y de los jóvenes y al fomento de un ocio de mayor calidad. La literatura no se concibe ya como un repertorio de textos consagrados por la tradición académica y susceptibles de ser estudiados en torno al eje diacrónico de la historia ni de ser analizados con complejas metodologías con el fin de identificar los entresijos de su literariedad sino como una herramienta comunicativa mediante la cual las personas intentan dar sentido a la

propia experiencia, aclarar su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de un modo creativo.

En este contexto, la educación literaria no se concibe ya como la vulgarización de las teorías de la literatura que constituyen el ámbito del saber de la crítica literaria sino como la elección de las estrategias más adecuadas para estimular la adquisición de hábitos de lectura en los adolescentes, para favorecer un acceso fluido a los textos, para mejorar su comprensión lectora y para hacer posible de esta manera la construcción de su competencia cultural en el seno de nuestras sociedades.

De ahí que en la actualidad los nuevos enfoques de la educación literaria pongan el acento en la construcción escolar de hábitos lectores, en la necesidad de utilizar otros criterios para la selección de las obras de lectura en las aulas de literatura (Pennac, 1992) y en el disfrute del texto durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo. Con el fin de favorecer la implicación del lector escolar en el aprendizaje de la literatura y en la adquisición de hábitos de lectura, la selección de los textos no se realiza ya sólo con criterios académicos sino que incorpora la consideración del horizonte de expectativas de los adolescentes y de los jóvenes y de sus competencias culturales. En las aulas de literatura comienzan a manejarse ediciones de la literatura de aventuras y especialmente algunos títulos de la denominada *literatura juvenil*. El tipo de argumentos, personajes, escenarios, acciones y temas de este género específico de textos favorece el diálogo del adolescente con el texto, fomenta una actitud más abierta y menos académica ante el libro y estimula su interés por la lectura. Las obras clásicas de la literatura de aventuras, las novelas urbanas protagonizadas por jóvenes, los textos en los que aflora la introspección psicológica, las narraciones de la épica mítica o los relatos de ciencia ficción, junto con otros textos canónicos de nuestra historia literaria cuya utilidad pedagógica es innegable (desde el Lazarillo hasta los poemas de amor de Neruda), entran en las aulas de literatura. El uso creciente de la biblioteca de aula y las diversas actividades de animación a la lectura en los institutos completan estas estrategias educativas orientadas a la creación de hábitos lectores, a la eliminación de los prejuicios contra el libro y al fomento de las competencias lectoras de los adolescentes y de los jóvenes.

Por otra parte, a la vez que se pone el acento en el placer de la lectura y en la adquisición de habilidades de comprensión lectora, comienza a plantearse que la educación literaria debe animar a los adolescentes y a los jóvenes no sólo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de formas lingüísticas o mediante la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria. El aprendizaje de la escritura literaria (el escribir *a la manera de*, como en la antigua tradición retórica) se convierte así en otro de los ejes de una educación literaria que ahora pone el énfasis en conceptos como *actividad, juego, expresión y creatividad*.

Los *talleres literarios* aparecen entonces como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, los sentimientos y las fantasías de los adolescentes y de los jóvenes. La adquisición de técnicas y de recursos para una escritura creativa se convierte entonces en el objetivo en torno al cual se plantean numerosas propuestas de educación literaria en las que es posible observar «una tensión de fondo entre *juego abierto y juego regulado* [...]». Una parte de los argumentos se dirige a

la defensa radical del placer espontáneo y compartido de la palabra poética. Otra parte de los argumentos y de la práctica escolar se sitúa en la perspectiva del *juego regulado* y recoge el aspecto lúdico como motivación, pero su objetivo real es el análisis y la apropiación de las técnicas abordadas» (Colomer, 1996:133).

Estas técnicas de escritura creativa, aparecidas en la educación primaria de la mano de la pedagogía del *texto libre* de Freinet y de la *gramática de la fantasía* de Rodari, entran poco a poco en los años ochenta en la educación secundaria gracias a la influencia de autores como Queneau, de grupos como OULIPO y de los talleres didácticos en torno a géneros literarios de profesores de bachillerato como Ortega, Rincón y Sánchez Enciso. En éstos y en otros trabajos, los ejes en torno a los cuales se organizan las tareas de escritura son la manipulación de textos (*ejercicios de estilo* con el fin de cambiar el punto de vista, invertir paródicamente un acontecimiento, etc.), la creación de textos originales a partir de instrucciones o consignas y la producción textual a partir de modelos (Delmiro Coto, 1994).

Finalmente, una última tendencia en los actuales enfoques didácticos de la educación literaria es la que pone el acento en las estrategias de enseñanza que pueden contribuir a la mejora de la comprensión lectora del alumnado (Solé, 1992; Colomer y Camps, 1996). En este sentido se subraya el protagonismo del lector en la construcción de su conocimiento a la vez que se defiende una planificación sistemática de la enseñanza de la lectura en la escuela que permita tanto ayudar al lector a comprender el sentido global de los textos como a adquirir y a desarrollar habilidades lectoras específicas que favorezcan el aprendizaje escolar en general y el aprendizaje literario en particular.

Las últimas corrientes de la teoría literaria (la semiótica, la pragmática, la sociocrítica y las teorías de la recepción, entre otras), con su crítica a los límites de la interpretación formalista y estructural de lo literario y su énfasis en la dimensión comunicativa y cultural de los textos, invitan al ensayo pedagógico de otras metodologías de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria. Si el texto establecía un *contrato comunicativo* entre el autor y el lector, entonces de lo que se trataba era de favorecer el diálogo entre ese texto y los lectores escolares (Usandizaga, 1991) mediante la enseñanza de otras formas de lectura, la incorporación a las aulas de otros textos ajenos al repertorio canónico de los textos consagrados por la crítica académica, la imitación de las formas expresivas de la literatura, el estímulo de la escritura de intención literaria, el énfasis en el aprendizaje de estrategias para la mejora de la comprensión de los textos e incluso el análisis comparado de las formas lingüísticas de la ficción literaria con las formas iconoverbales de otras ficciones tan habituales en el consumo cultural de los adolescentes y de los jóvenes como el cine, el cómic, la publicidad o las series televisivas.

En cualquier caso, y como conclusión a este recorrido por la evolución de la enseñanza de la literatura, es obvio que, de igual manera que el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas requiere no sólo de un *saber* acerca de la lengua sino sobre todo de un *saber hacer* cosas con las palabras (Austin, 1962), la adquisición de la *competencia literaria* (entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura) es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales. De ahí que la reflexión sobre los fines de la educación literaria en la educación secundaria obligatoria sea

esencial para determinar unos contenidos literarios u otros, para seleccionar unos textos u otros, para optar por un modelo didáctico u otro (o por el eclecticismo) y para desarrollar en las aulas un tipo de prácticas educativas u otras.

## 7. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y EL APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN

La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria debe contribuir, a juicio de enseñantes, lingüistas y especialistas en asuntos pedagógicos, al dominio de las habilidades expresivas y comprensivas que caracterizan los usos comunicativos de las personas. Y, sin embargo, entre los fines comunicativos que se proclaman y el modo en que se conciben los contenidos, los métodos y las tareas escolares en la mayoría de las aulas de lenguas se abre un abismo. Esta distancia entre el deseo y la realidad, entre lo que se dice y lo que se hace, no es fruto del azar ni de una especie de «perversión pedagógica» que afecte especialmente a quienes enseñan lenguas. En la mayoría de las instituciones encargadas hoy por hoy de la formación inicial de los enseñantes de lengua y literatura siguen dominando aquellas teorías del lenguaje que excluyen de su campo de interrogantes el estudio del uso lingüístico y comunicativo. Las tareas escolares se orientan en consecuencia al análisis formal del sistema de la lengua en vez de a mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje. El auge de los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas refleja una mayor voluntad de adecuar los fines comunicativos de la educación lingüística y literaria a las cosas que se hacen en las aulas al poner el énfasis en el desarrollo de la *competencia comunicativa* del alumnado y por tanto en la mejora del uso lingüístico de las personas en los diferentes contextos del intercambio comunicativo.

En esta época en la que la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años y diversos factores de naturaleza cultural (como las desigualdades sociales de origen, las diferentes aptitudes, capacidades y motivaciones de los alumnos y de las alumnas o el influjo de los usos y formas de los medios de comunicación de masas en sus formas de decir las cosas y en sus formas de pensar el mundo) condicionan de forma notable el ejercicio del difícil oficio de enseñar, convirtiéndolo en un reto cada vez más complejo y fascinante, estas líneas desean ser una invitación a la esperanza. Porque, pese a algún desánimo y a algunos obstáculos, merece la pena acudir de lunes a viernes a las aulas de educación primaria y secundaria e intentar que niños, adolescentes y jóvenes entiendan que el uso adecuado de esa herramienta de comunicación y representación que es el lenguaje es algo enormemente útil en los diversos ámbitos de su vida personal y social. De ahí la fascinación que ejerce el lenguaje en nuestras vidas y de ahí el intento de quienes enseñamos lengua y literatura por transmitir a quienes acuden a las aulas esa fascinación por el lenguaje, por las lenguas y por sus usos (1).

### Notas

1. El lector encontrará ideas semejantes a las expresadas en estas líneas en Lomas, 1994 y 1996. Este texto es una revisión y ampliación de otro trabajo anterior (Lomas, 1997)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona, 1982.
- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal. Madrid, 1988.
- BREEN, M. (1987): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas», En *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, números 19 y 20. Octubre-diciembre de 1996 y enero-marzo de 1997. Gijón.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II», en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, números 17 y 18. Enero-marzo de 1996 y abril-junio de 1996. Gijón.
- CANALE, M. (1983): «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje», en Llobera y otros, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid, 1995.
- CASTELLÁ, J. M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Empúries. Barcelona.
- CASTELLÁ, J. M. (1994): «¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 4. Graó. Barcelona.
- CASTRO, A. (1924): «La Enseñanza del Español en España», en Álvarez Méndez, J. M. (ed), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamenales de orientación interdisciplinar*. Akal. Madrid, 1987.
- COLOMER, T. (1996): «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación», en Lomas, C., coord.: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celesite/MEC. Madrid.
- CORREA CALDERÓN, E. y LÁZARO CARRETER, F. (1974): *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra. Madrid.
- CHOMSKY, N. (1957): *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI. Madrid, 1974.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar, Madrid. 1971.
- CHOMSKY, N. (1966): «Linguistic Theory». En *Language Teaching: Broader Context* Wisconsin.
- Declaració universal de drets lingüístics / Déclaration universelle de droits linguistiques / Universal Declaration of Linguistics Rights / Declaración Universal de Derechos Lingüísticos* (1996). Conferencia mundial de derechos lingüísticos. International PEN/CIEMEN. Barcelona.
- DELMIRO COTO, B. (1994): «Los talleres literarios (Historia y propuestas)», en Lomas, C. (ed.), *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea. Gijón.
- DÍEZ BORQUE, J. M. (1977): *Comentario de textos literarios. Método y práctica*. Playor. Madrid.
- DJIK, T. A. van (1988): *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinar a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Madrid, Siglo XXI (5ª edición).

- EAGLETON, T. (1988): *Una introducción a la teoría literaria*. FCE. México.
- ECO, U. (1977): *Tratado de semiótica general*. Lumen. Barcelona.
- GIL CALVO, E. (1985): *Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas*. Tecnos. Madrid.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1980): «La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua». En VV.AA.: *Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas*. Castalia. Madrid.
- GUMPERZ, J. J. (1972): «Preface» y «Introduction», en J. J. Gumperz y D. Hymes (comps.), *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart & Winston. New York.
- HYMES, D. H. (1984): *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.
- JAKOBSON, R. (1963): «Poética», en *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral. Barcelona, 1974.
- LENZ, R. (1912): «¿Para qué estudiamos gramática?», en Álvarez Méndez, J. M. (ed), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamenales de orientación interdisciplinar*. Akal. Madrid, 1987.
- LOMAS, C. (1993): «Los lenguajes de la persuasión», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216. Barcelona.
- LOMAS, C. (1994): «La educación lingüística y literaria», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 1. Graó. Barcelona.
- LOMAS, C., coord. (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona.
- LOMAS, C. (1997): «Pasado y presente de la educación lingüística y literaria», en *LOGOI. Revista de lenguas*, nº 5. Gijón.
- LOMAS, C. y OSORO, A., comps. (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1996): «Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de Lengua castellana y Literatura en la enseñanza secundaria», en Lomas, C., coord. (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona.
- LOMAS, C; OSORO, A.; TUSON, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.
- MEC (1992): *Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. BOE del 21 de octubre de 1992.
- NEWMAYER, F. J., comp.(1990): *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. 4 tomos. Visor. Madrid
- PENNAC, D. (1992): *Como una novela*. Anagrama. Barcelona, 1993.
- ROULET, E. (1976): «L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes», en *Etudes de linguistique appliquée*.
- RUIZ BIJANDI, U. (1997): «Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 13. Graó. Barcelona.
- SAUSSURE, F. (1916): *Curso de Lingüística General*. Losada. Buenos Aires, 1971.
- SEARLE, J. R. (1969): *Actos de habla*. Cátedra. Madrid, 1980.
- SERRANO, S. (1993): *Comunicació, societat i llenguatge. El desenvolupament de la lingüística*. Empúries. Barcelona.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Graó/ICE de la Universitat de Barcelona.

- TUSÓN, A. (1991): «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo», en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº2, pp. 50-59. Gijón.
- TUSÓN, A. (1995): *Anàlisi de la conversa*. Empúries. Barcelona (traducción al castellano: *Análisis de la conversación*. Ariel. Barcelona, 1996).
- TUSÓN, A. (1996): «El estudio del uso lingüístico», en Lomas, C., coord.: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona.
- TUSÓN, J. (1988): *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Empúries. Barcelona (traducción al castellano: *Los prejuicios lingüísticos*. Octaedro. Barcelona).
- USANDIZAGA, H. (1991): «La formación semiótica del lector escolar», en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 3. Gijón.
- VYGOTSKY, L. V. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.





# Perfil sociolingüístico de la población juvenil gallega

*Modesto Aníbal Rodríguez Neira*

Universidad de Santiago de Compostela

## 1. OBJETIVOS, FUENTES Y METODOLOGÍA

Esta ponencia pretende ofrecer una visión general de la situación sociolingüística de la población juvenil gallega a partir de una submuestra de 2.623 individuos de 16 a 19 años, obtenida del Mapa Sociolingüístico de Galicia (MSG). Se busca, además, relacionar dicha situación con el ámbito escolar gallego, en especial con el correspondiente al citado tramo de edad. La descripción se acomoda a las pautas habituales en este tipo de trabajos: competencias, conductas y actitudes lingüísticas según los factores sociales y lingüísticos con los que suelen ir asociadas. Para la expresión de la medida de estos fenómenos se recurrirá a una estadística descriptiva elemental con objeto de facilitar la comprensión de los mismos y la comparación con otros estudios de naturaleza similar presentados a este Seminario.

## 2. CARACTERÍSTICAS SOCIOLINGÜÍSTICAS DE LA MUESTRA

Por hábitat de residencia predominan los entrevistados del medio rural: el 22,2% vive en el medio urbano, el 20,2% en una villa grande, el 12,6% en una pequeña y el

45% en el campo. Por procedencia destaca la población autóctona: el 90,4% es oriundo de Galicia, sólo el 9,6% procede de fuera. La muestra está formada por un 53,9% de hombres y un 46,1% de mujeres. Poseen estudios primarios el 28,4% y secundarios el 71,6%. La ocupación principal es la de estudiante (79,7%), el 8,2% son obreros, un 3,7% está parado y el 2,5% trabaja en el sector servicios. Por profesión paterna, la mayoría (58,8%) son hijos de obreros especializados (34,4% por cuenta ajena, 24,4% por cuenta propia) y una cuarta parte de pequeños y medios empresarios (16,8% de la industria y los servicios y 8,4% de la agricultura). Oficinistas (7,8%), funcionarios de nivel medio y alto (4,6%) y profesiones liberales (1,7%) son las otras actividades más representadas. El 58,9% no ha manifestado sus simpatías políticas y de los que lo han hecho, el 39% se considera nacionalista.

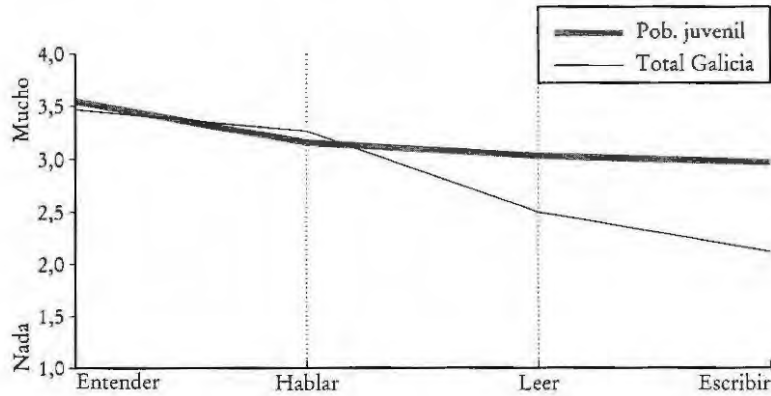
El 36,7% aprendió a hablar en la lengua vernácula, el 43,6% en castellano y el 18,9% en los dos idiomas. La mayoría adquirió el gallego en la familia (70,8%); la cuarta parte lo aprendió en la escuela. El 98,5% ha cursado este idioma en sus estudios y en el 90,3% de los casos supera los cuatro cursos. El 38,5% se considera monolingüe habitual (16,1% en gallego y 22,4% en castellano) y el 61,5% bilingüe. Los resultados del uso habitual comparados con los de la lengua inicial vienen a coincidir con los datos sobre el cambio lingüístico. El 48% manifiesta haber cambiado de idioma.

### 3. LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

En el análisis de las competencias conviene distinguir, al menos, entre orales y escritas, dado que las segundas dependen de la escolarización en mayor grado que las primeras. La escasa distancia lingüística entre las dos lenguas mayoritarias habladas en Galicia, las frecuentes interacciones entre los hablantes de una y otra, el elevado nivel de bilingüismo, el frecuente intercambio entre la población urbana y la rural, la difusión de los medios audiovisuales, etc., favorecen que el grado de comprensión y expresión orales sea elevado en ambas lenguas, si bien la segunda de estas habilidades aparece más asociada al uso habitual.

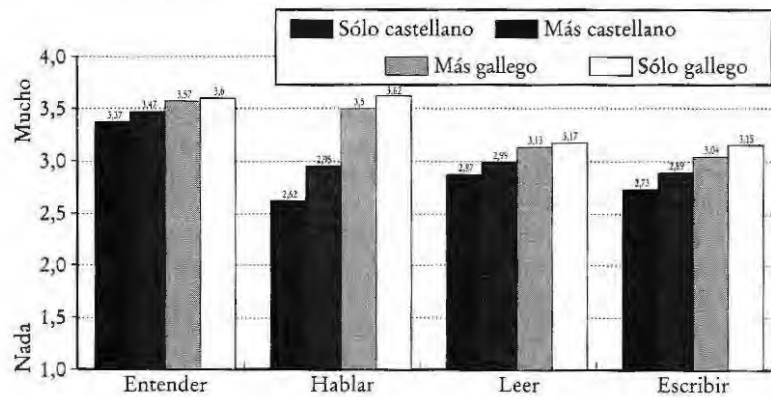
En cambio, las competencias escritas dependen en gran medida del aprendizaje escolar. Históricamente, éste se ha desarrollado en castellano, lo que implica que una buena parte de la población considere aceptable su grado de conocimiento de este idioma, quizás por estar avalado por la escolarización. La implantación del gallego en el ámbito escolar es más reciente, con lo que son las poblaciones jóvenes quienes mayor grado de formación escrita poseen en esta lengua, según muestra el gráfico 1.

**Gráfico 1**  
Competencias lingüísticas en gallego. (Población juvenil y total Galicia)



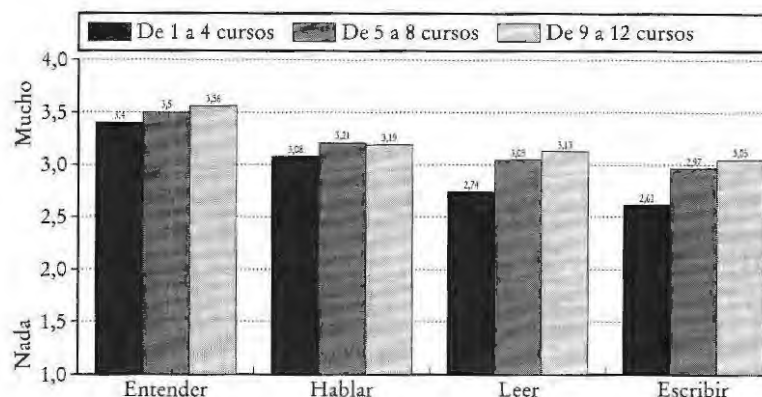
El gráfico 2 desglosa estas destrezas según la lengua habitual de la población juvenil. Mientras la competencia para entender la lengua vernácula es similar en todos los usos, la capacidad para hablar se eleva substancialmente (1 punto entre usos monolingües) a medida que se incrementa el empleo habitual del gallego. En cambio, las diferencias en las destrezas escritas son menores y presentan una distribución similar, indicio no sólo de su menor relación con el uso hablado, sino del papel nivelador de la escuela.

**Gráfico 2**  
Competencias en gallego por lengua habitual. (MSG-92 Población juvenil)



El gráfico 3, distribución de las competencias en gallego por número de cursos realizados en esta lengua, viene a confirmar estas hipótesis. Frente a la escasa progresión en las destrezas entender y hablar, se aprecia que las capacidades lectora y escrita –aquéllas que tradicionalmente eran competencia propia de la escuela– mejoran con el mayor número de cursos estudiados, aunque el nivel más alto parezca estar ya consolidado al finalizar el octavo año en el que se supera ya la media general del grupo en lectura (= 3,04) y escritura (= 2,96).

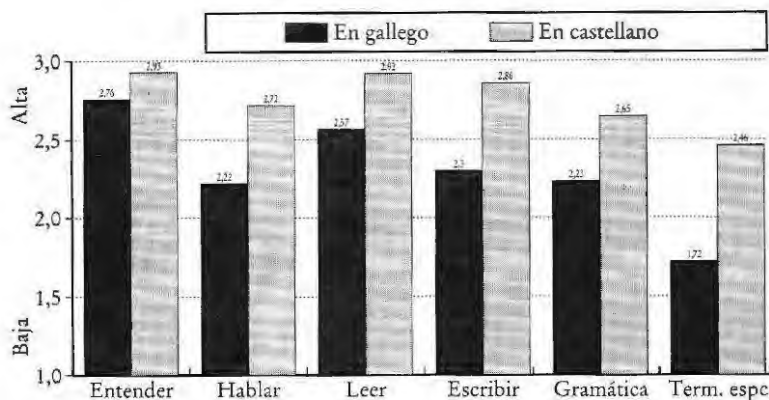
**Gráfico 3**  
Competencia en gallego por cursos realizados. (Población juvenil)



Por otra parte, los programas escolares autonómicos (Ley de Normalización Lingüística, 1983, art. 14.3) habían fijado la consecución del principal objetivo lingüístico en una competencia equivalente en las dos lenguas al finalizar los niveles educativos básicos. En el *MSG* carecemos de estimaciones fiables sobre el grado de conocimiento del castellano entre la población juvenil que nos permitan establecer una comparación del nivel de competencia alcanzado en esta lengua con respecto al del gallego. Excepcionalmente recurriré a una investigación en curso sobre el alumnado de la USC que puede aportar alguna luz sobre este hecho de particular interés si se tienen en cuenta los objetivos legales previstos. Los datos se refieren a una muestra de 1.145 alumnos del primer curso de esta universidad gallega.

El gráfico 4 (nótese que el par de la escala de medias es ahora de 1-3) compara distintas competencias en una y otra lengua. En él se puede apreciar que la mayor equivalencia se halla en la capacidad para entender. En las que consideramos más propias de la actividad escolar existen diferencias considerables, sobre todo en la escritura, a favor de una mejor capacidad en castellano (= 2,86) que en la lengua vernácula (= 2,3). La mayor competencia para hablar en esta lengua está relacionada con su mayor implantación en el ámbito universitario. El castellano es la lengua hablada habitualmente por el 68,5% de los alumnos de esta universidad.

Gráfico 4  
Competencias en gallego y castellano. (USC-96)



#### 4. EL USO LINGÜÍSTICO

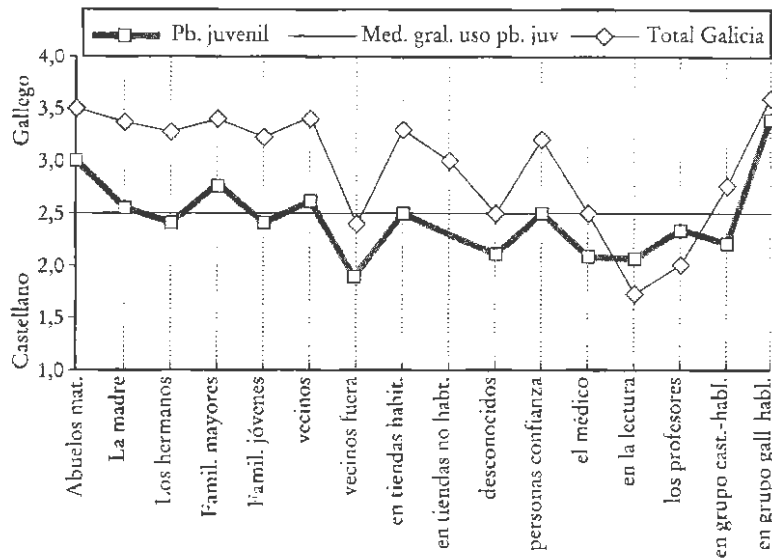
Como es habitual en aquellas situaciones de bilingüismo que mantienen un cierto grado de diglosia, el uso lingüístico suele variar con el ámbito, el prestigio, la convergencia con el interlocutor, etc., e incluso con la creencia de que uno de los idiomas es más adecuado para usar en determinada circunstancia o situación. En Galicia, además de la distribución por edad, clase y hábitat arriba citada, la familiaridad, la confianza, lo privado, etc., producen importantes variaciones en el uso. En general, la presencia de estos últimos factores tiende a favorecer el empleo de la lengua vernácula, incluidas las generaciones jóvenes, más instaladas en el bilingüismo o en el castellano.

El gráfico 5 sintetiza el uso lingüístico en la población juvenil y en el total de Galicia, según una escala de medias (1-4) en la que el valor 1 equivale al uso monolingüe en castellano y el 4 al del gallego, y lo compara con el promedio del uso habitual ( $\bar{X} = 2,53$ ) en esta muestra de jóvenes. Nótese la proximidad de este promedio con el valor central de la escala (2,5), teóricamente representativo de los dos usos por igual.

El conjunto ofrece, al menos, cuatro lecturas relevantes: En primer lugar, muestra que la mayor parte de los usos fluctúa en una banda central de la escala limitada por los valores 1,73 (con los vecinos foráneos) y 3,49 (con un grupo gallego-hablante), indicio de que, pese a la existencia de un 16,1% de monolingües en castellano y de un 22,4% en gallego, el modelo dominante es el bilingüe. En segundo término, se observa que sólo los usos con los antecesores familiares, la vecindad, en confianza y la interacción con un grupo gallego-hablante superan el valor central de la escala y son, por tanto, favorables a la lengua vernácula. En tercer lugar, el gráfico recoge importantes variaciones en la conducta lingüística según los factores ya citados, en especial en aquellos usos que implican un mayor grado de convergencia con el interlocutor. Por último, se observa que la juventud emplea menos la lengua vernácula que el conjunto de la población gallega, a excepción de los usos escolares y paraescolares.

**Gráfico 5**

Medias de usos lingüísticos con. (Población juvenil y total Galicia)



Una lectura más detallada indica que en el ámbito familiar se produce un notable descenso en el uso del gallego a medida que nos acercamos a la generación de los entrevistados (= 2,93 con los abuelos maternos; = 2,41 con los hermanos), fenómeno que se mantiene por edad con familiares mayores y jóvenes.

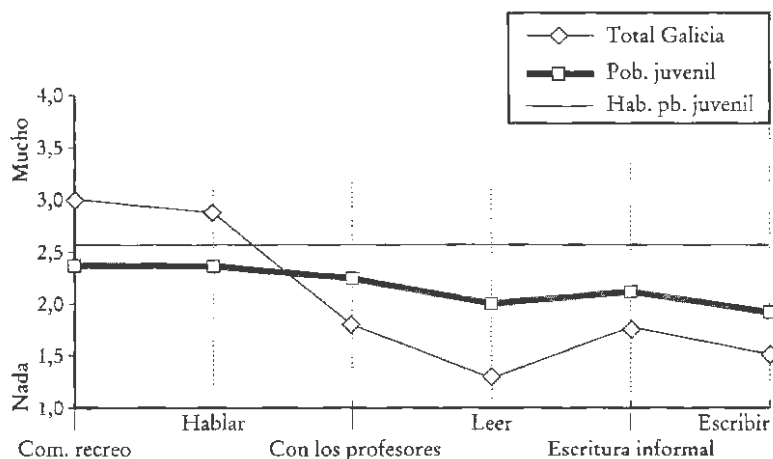
Las diferencias por continuo “habitual / no habitual” o “confianza / desconocido” ofrecen asimismo cambios importantes: el castellano aumenta su presencia con lo desconocido y lo menos cotidiano. Los usos que presuponen mayor formalidad, bien por el tipo de variedad (caso de la lectura) bien por la autoridad que se confiere al interlocutor (ante el médico o los profesores), arrastran al mayor empleo del castellano, si bien en menor medida ante estos últimos. Los demás cambios parecen deberse a una búsqueda de convergencia con el grupo, por acomodación a la lengua dominante del mismo, o con el interlocutor foráneo, mediante el empleo del idioma más universal. En cualquier caso, resulta complejo decidir cuál es la motivación dominante porque el cambio depende también de la cortesía, la solidaridad, etc. El factor intercomprensión (lingüístico-funcional) quizá no alcance la relevancia que posee en aquellas lenguas de amplia distancia lingüística, dado que nos encontramos ante un ejemplo de bilingüismo social en el que es factible que los interlocutores interaccionen en idiomas distintos.

### *El uso escolar*

A partir del nuevo orden constitucional, en Galicia, la escuela ha sido uno de los pilares en los que se ha basado el proceso de normalización lingüística. El objetivo

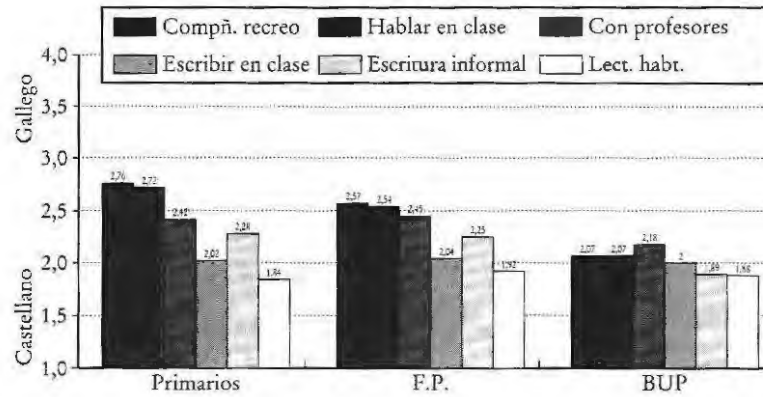
principal en el ámbito educativo era la formación lingüística y literaria en la lengua vernácula sin renunciar a extender el empleo del gallego, mejorar su prestigio y promover entre la juventud una conciencia del valor identitario del mismo. La escuela se aplicó sobre todo a la consecución del primer objetivo por su carácter prioritario para la promoción del uso. No obstante, a la luz de los resultados, en la tarea parece haber primado más la orientación instrumental que la comunicativa. Todos los datos indican que los avances afectan sobre todo a la lengua escrita y en menor grado al uso oral.

**Gráfico 6**  
Medias de usos lingüísticos escolares y paraescolares



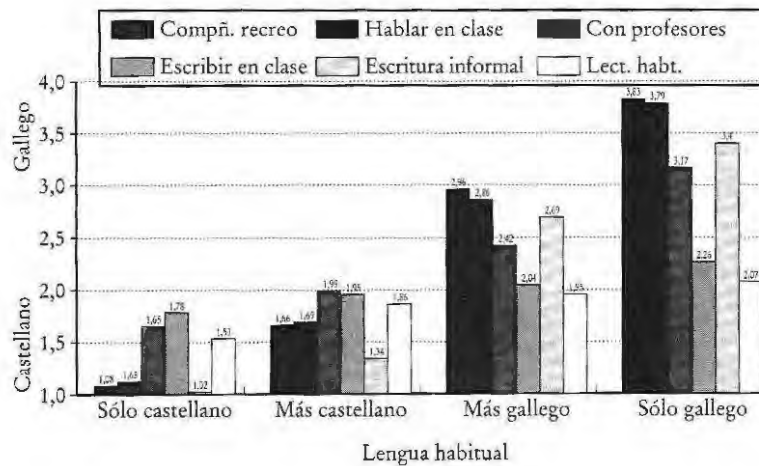
El gráfico 6 resume los datos del MSG relativos a distintos usos escolares y paraescolares en la población juvenil y en la gallega en general. En él destacan sobre todo tres fenómenos: Todos estos usos lingüísticos de la juventud se hallan por debajo de la media de su lengua habitual, evidencia de que la escuela emplea un modelo lingüístico diferente del común entre sus alumnos. En segundo lugar, es evidente que en el ámbito escolar prevalece el mayor uso del castellano frente al de la lengua vernácula. Por último, respecto a la muestra del total de Galicia, se observa que en la juventud disminuye el empleo del gallego en los usos orales con los compañeros y aumenta, en cambio, en las variedades escritas y con sus profesores, es decir, en las variedades más prestigiadas, pero también menos frecuentes. El que el mayor incremento corresponda a la escrita empleada en clase es un claro indicio de la orientación seguida en la reciente planificación lingüística escolar.

**Gráfico 7**  
Usos escolares por estudios. (MSG-92 Población juvenil)



En el gráfico 7, resumen de la distribución de estos usos escolar y paraescolar según el nivel de estudios, se distinguen dos bloques bien diferenciados: uno, el que corresponde a los niveles de Primaria y FP, otro al de BUP. En el primero existen diferencias considerables entre usos orales y escritos. Al igual que en la distribución general en las variedades orales se tiende a un mayor empleo del gallego, aunque sólo en la interacción con los compañeros se supera el valor central de la escala. La lengua escrita se ubica en los dominios del castellano. En cambio, en el nivel de BUP, estas diferencias tienden a neutralizarse, manteniéndose en el modelo que podríamos considerar de uso mayoritario del castellano. Aunque en esta distribución pesan otros factores como la mayor tendencia al uso habitual del castellano entre los alumnos de bachillerato, vistos estos resultados, se puede afirmar que el BUP no parece promover el uso oral del gallego.

**Gráfico 8**  
Usos escolares por lengua habitual. (MSG-92. Población juvenil)

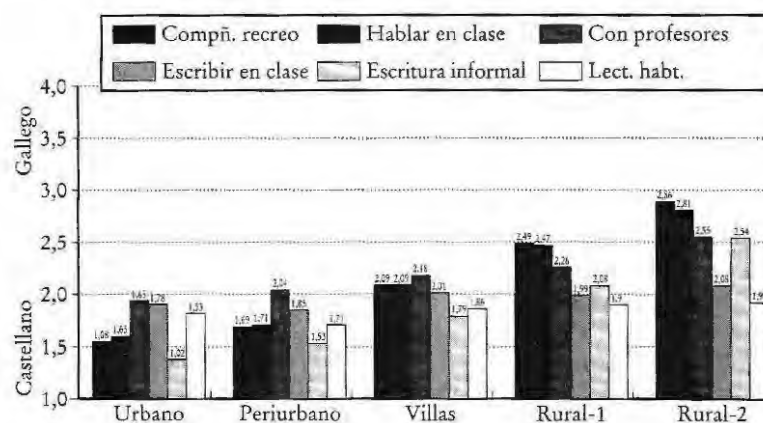




La distribución por lengua habitual (gráfico 8) muestra una clara asociación entre el uso cotidiano y los usos orales con sus iguales. Es evidente que en esta variedad el cambio de lengua es bajo y que los jóvenes tienden a mantener su idioma habitual. Sin embargo, en las modalidades escritas en clase y para la lectura, aunque existe cierta correspondencia con la lengua habitual, se aprecia una mayor uniformidad entre todos los usos habituales. En este sentido conviene también destacar que la introducción del factor informalidad (escritos informales y privados como redactar una nota, un aviso, etc.) favorece la aproximación al uso habitual. Así pues, parece posible distinguir dos ámbitos escolares distintos: por una parte, el de los castellano-hablantes, que tendería al monolingüismo en su lengua, y el de quienes se hallan instalados en el idioma vernáculo, con mayor propensión al bilingüismo: gallego para la oralidad, castellano para la escritura.

El reparto por hábitat de residencia (gráfico 9) refleja de nuevo las diferencias entre usos orales y escritos. Así, mientras que en los primeros se mantienen las constantes generales de la distribución territorial del uso lingüístico en Galicia (a mayor ruralidad, mayor empleo del gallego), los segundos muestran escasa variación. La juventud, independientemente del lugar en donde viva, suele usar la misma lengua para sus lecturas habituales y para escribir en el aula.

**Gráfico 9**  
Usos escolares por residencia. (MSG-92. Población juvenil)

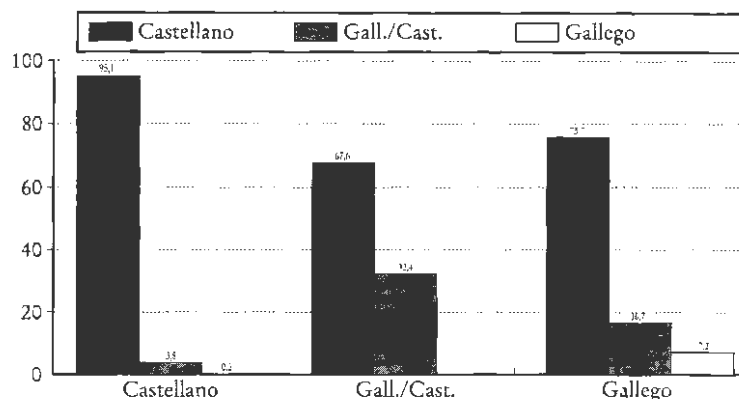


A la luz de estos resultados es evidente que la labor escolar incide más sobre el uso escrito que en el oral, en tanto que el primero se muestra mucho más uniforme y desligado de los factores de variación que aparecen asociados a la lengua hablada.

El gráfico 10, correspondiente a la citada muestra de alumnos del primer curso de la USC, viene a ratificar este supuesto. En él se compara la lengua inicial del alumno con la que se ha utilizado para la enseñanza de la lectura. Los resultados revelan la existencia de notorios desfases entre ambos usos, muy elevado en el caso de los gallego-hablantes iniciales y menor en el de los bilingües. Así, frente al 95,1% de castellano-hablantes que ha sido alfabetizado en su lengua materna, sólo al 7,2% de

los que han aprendido a hablar en gallego se les ha enseñado a leer en su idioma. El 75,7% conoció las primeras letras en castellano, solución bastante alejada de las directrices pedagógicas más aceptadas. En el caso de los bilingües iniciales, el porcentaje de la enseñanza de la lectura en castellano supera en 35 puntos la alfabetización en gallego.

Gráfico 10  
Lengua aprendizaje lectura por lengua inicial. (USC-96)



## 5. EL CAMBIO LINGÜÍSTICO

La intensidad y dirección de los cambios lingüísticos son parámetros básicos para evaluar la vitalidad de las lenguas porque permiten predecir en cierto modo el futuro de éstas. El estudio de estos fenómenos adquiere especial relieve en aquellas comunidades plurilingües por el grado de tensión y dinamismo que implica la coexistencia de lenguas en un mismo territorio. El problema se hace más complejo todavía si los idiomas en cuestión poseen estatus distintos o diferente grado de prestigio. La escuela, por su efecto nivelador, tiende a reducir en cierto modo estas distancias. Pero no siempre logra su objetivo porque sobre las lenguas inciden muchos otros factores de difícil control para la institución escolar. De ahí que resulte tan complejo evaluar el influjo de ésta sobre el cambio lingüístico. Por lo visto hasta aquí, parece afectar más al conocimiento lingüístico instrumental que a la modificación de las conductas lingüísticas.

La comparación de la lengua materna con el uso habitual en edades adultas constituye uno de los indicadores más fiables del cambio porque nos permite cuantificar componentes esenciales del mismo como la fidelidad y el abandono lingüístico. Este contraste adquiere todavía mayor relevancia en los casos de bilingüismo social donde es factible que los hablantes puedan cambiar de lengua en su trayectoria vital.

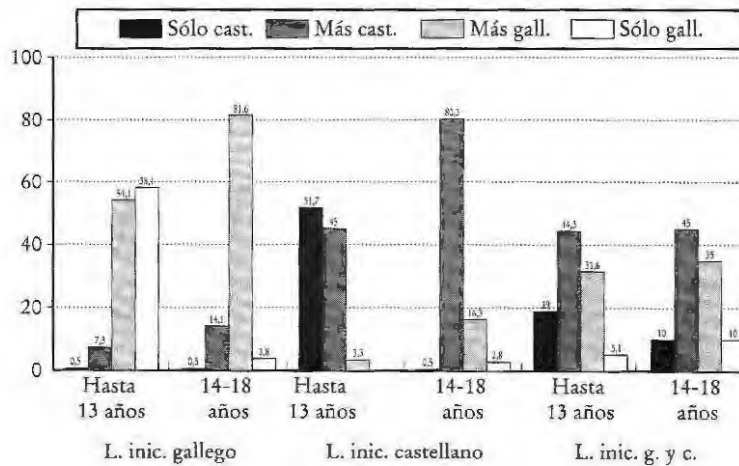
El cambio lingüístico es una de las características destacadas de la población juvenil gallega. El 48% de los entrevistados reconoce haber cambiado de lengua.

**Tabla 1**  
Lengua habitual por lengua inicial (MSG-92. Pb. juvenil).

LENGUA INICIAL					
LENGUA HABITUAL	Gallego	Castellano	Gall./cast.	Otras	Total
Sólo castellano	.2	35.4	2.2	15.8	421 (16.1%)
Más castellano	6.3	52.0	63.6	15.8	975 (37.2%)
Más gallego	36.3	10.4	32.2	52.6	639 (24.4%)
Sólo gallego	57.2	2.2	2.0	15.8	588 (22.4%)
Total	963	1144	497	19	2623
	(36.7%)	(43.6%)	(18.9%)	(.7%)	(100%)

La tabla 1 detalla la dirección y magnitud del fenómeno comparando la lengua inicial de la población juvenil gallega con su uso habitual. De su lectura por columna destacan claramente dos características que, de evolucionar a este ritmo y en esta dirección, apuntan hacia una futura primacía del bilingüismo: una, entre los monolingües iniciales, tanto en gallego como en castellano, tendente a incorporar la otra lengua a su conducta lingüística habitual, si bien manteniendo en conjunto el predominio del modelo más afín al de su lengua inicial; otra, la considerable fidelidad lingüística de los bilingües iniciales a su modelo materno. La tabla indica, además, la debilidad del abandono lingüístico total. Únicamente el 1,3% de los monolingües ha optado por hablar sólo la otra lengua.

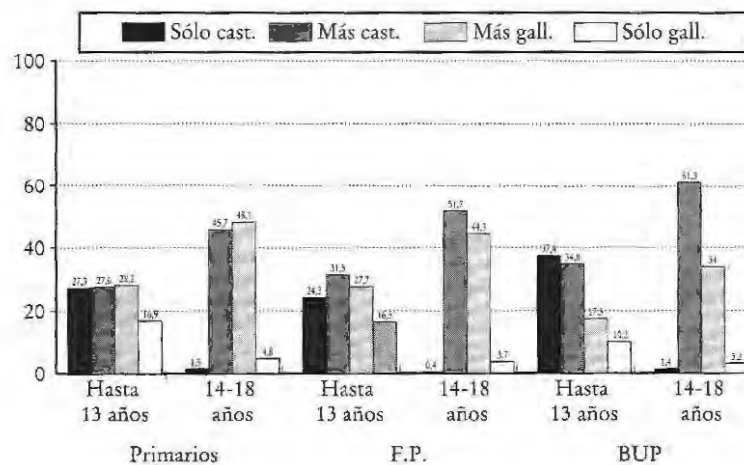
**Gráfico 11**  
Cambio lingüístico por lengua inicial y edad. (USC-92. Población juvenil)



En el gráfico 11 se especifican algunos de los rasgos más relevantes del cambio en la población juvenil que manifiesta haber cambiado de idioma. Como anteriormente, la notoria variación en los monolingües iniciales contrasta con el mantenimiento del modelo materno en los bilingües en cualquiera de los períodos. El gráfico indica que los cambios más significativos se producen en el período de los 14 a los 18 años, caracterizado por un fuerte crecimiento del uso mayoritario del gallego en quienes han aprendido a hablar en esta lengua y del empleo “más castellano” entre los que han tenido este idioma por lengua materna. Se ratifica así la característica dominante: la tendencia al bilingüismo.

No obstante, este bilingüismo presenta orientaciones distintas por estudios según muestra el gráfico 12. La presencia del castellano aumenta 15,6 puntos en BUP respecto al nivel de Primaria, la del gallego decae en 14,1. Esta etapa de los 14 a los 18 años coincide con la incorporación de los estudiantes a otro nivel educativo. Para muchos supone el desplazamiento desde su hábitat de origen al medio urbano, más castellanizado y en el que las interacciones son más frecuentes y variadas.

**Gráfico 12**  
Cambio lingüístico por estudios y edad. (MSG-92 Población juvenil)

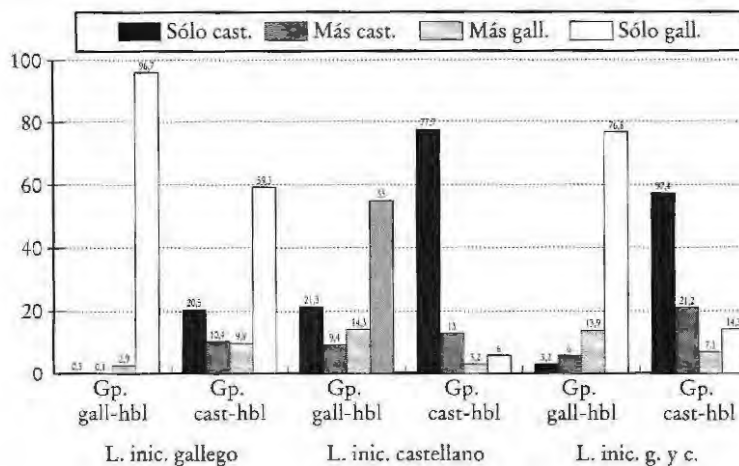


Entre los motivos que aducen los entrevistados para explicar su cambio lingüístico destacan la influencia de la enseñanza (37,3%), la adaptación al medio (31,7%) y la propia voluntad de incorporar la otra lengua (19,5%). Nótese que estas razones son coherentes con la distribución recogida en las periodizaciones anteriores. Respecto a la causa principal del cambio, el 46,5% de los entrevistados que declaran haber cambiado de lengua reconoce que la enseñanza ha favorecido el uso del castellano; por el contrario, para el 53,6% el condicionamiento ha sido favorable al gallego. Por lengua materna, el influjo a favor del otro idioma es mayor entre los gallego-hablantes iniciales (81,3% en pro del castellano) que entre los castellano-hablantes (73% a favor del gallego). La influencia en los bilingües iniciales es similar en uno y

otro idioma. Por lengua habitual, acorde con lo dicho arriba, el mayor influjo se produce entre los bilingües. Por hábitat de residencia, el papel de la escuela en el cambio es más elevado cuanto mayor es el carácter urbano. El condicionamiento hacia el castellano es mayor en el medio rural (58,9%) que en la ciudad (41%); en ésta domina (59%) la influencia a favor del gallego.

Aunque la convergencia lingüística constituye un fenómeno circunstancial y por tanto es sólo indicativa de la confluencia con el grupo (respeto, solidaridad, etc.), en una comunidad bilingüe puede aportar información de interés para conocer la fidelidad y la fluctuación de las conductas lingüísticas de una población, convirtiéndose así en otro indicador del cambio lingüístico. El gráfico 13 recoge dicho fenómeno según la lengua inicial de los entrevistados.

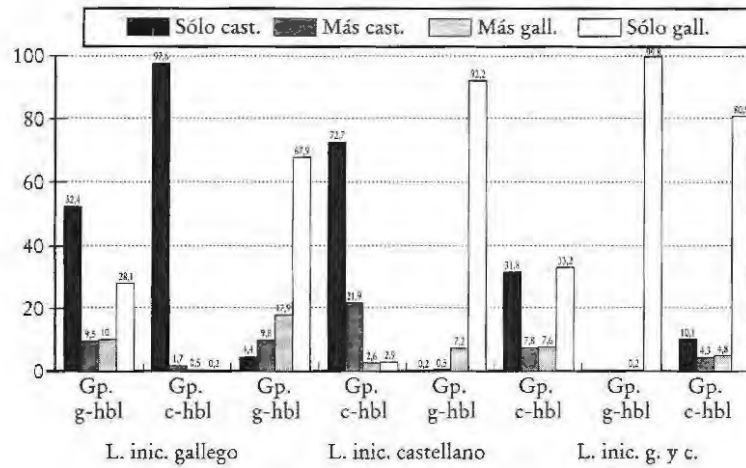
**Gráfico 13**  
Convergencia lingüística por lengua inicial y grupo. (Población juvenil)



En él se puede apreciar que la fidelidad a su lengua inicial es más elevada en los monolingües iniciales en gallego que en quienes aprendieron a hablar en castellano. En efecto, mientras aquellos mantienen su idioma en el grupo gallego-hablante en un 96,7%, entre los de lengua materna castellano la retención lingüística de su idioma con el grupo castellano-hablante es sólo del 77,7%. En los bilingües iniciales es mayor la confluencia con el grupo gallego-hablante (76,8%) que hacia el castellano-hablante (57,4%).

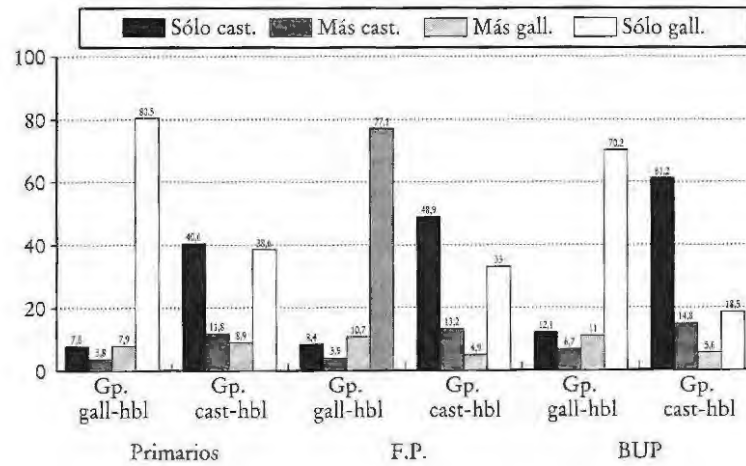
Tendencias similares se pueden apreciar en la distribución por lengua habitual recogida en el gráfico 14. Aunque existe una notoria relación entre el idioma habitual y el dominante en cada uno de los grupos, se aprecian diferencias considerables entre monolingües y bilingües habituales. Los primeros presentan un alto grado de retención lingüística total: el 97,6% en los castellano-hablantes y el 99,8% en los gallego-hablantes.

**Gráfico 14**  
Convergencia lingüística por lengua inicial y grupo. (Población juvenil)



No obstante, cabe destacar que ante el grupo de lengua distinta, la convergencia es mayor en los monolingües en castellano (28,1%) que entre quienes hablan sólo gallego (10,1%). Por su parte los bilingües habituales de mayoría castellano constituyen el conjunto más equilibrado, adaptándose de modo similar a uno y otro colectivo, a diferencia de los bilingües mayoritarios en gallego que suelen acomodarse más al grupo gallego-hablante.

**Gráfico 15**  
Convergencia lingüística por estudios y grupo. (Población juvenil)



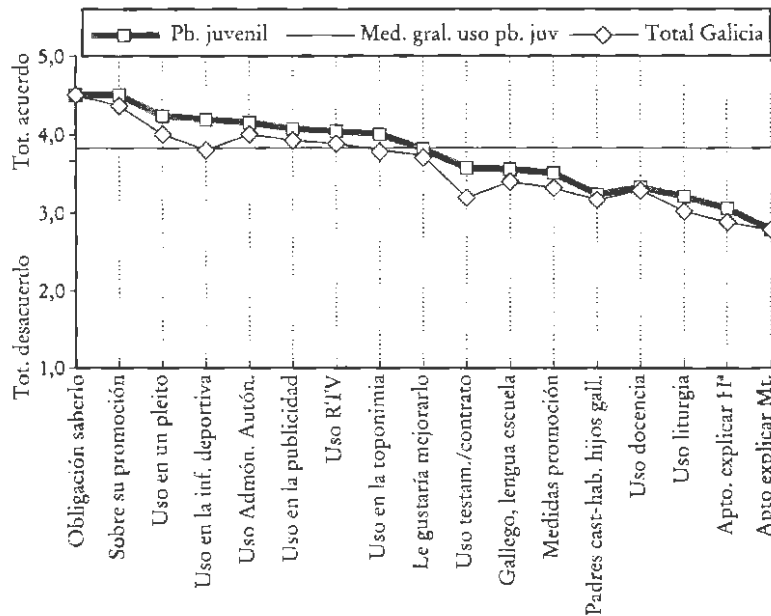
Por estudios, la convergencia tiende a ser más alta con el colectivo gallego-hablante en todos los niveles educativos. Sin embargo, en BUP las diferencias se reducen y la acomodación a la lengua dominante de cada grupo es similar, según recoge el gráfico 15.

## 6. LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Aunque las actitudes hacia las lenguas y su uso pueden variar en mayor grado que éste, constituyen otra de las referencias básicas no sólo para conocer las situaciones de bilingüismo social, sino para establecer la planificación lingüística de los idiomas implicados. Un desarrollo eficaz de la actividad docente requiere conocer el grado de aceptación de cada lengua para las funciones encomendadas a la escuela, sobre todo si se trata de lenguas menos prestigiadas a causa de su ausencia de los ámbitos y funciones de prestigio, como suele ocurrir en el caso de las minoritarias.

**Gráfico 16**

Medias de actitudes hacia el gallego y su uso. (Población juvenil y total Galicia)



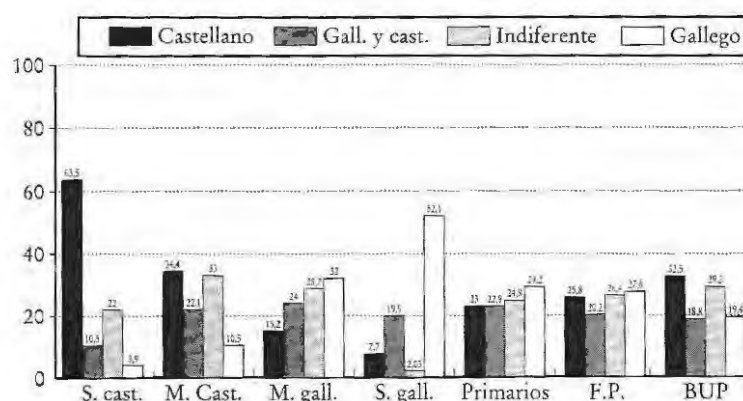
El gráfico 16 compara la media general de actitud en la población juvenil (3,75) con los resultados de cada una de las propuestas sobre el empleo del gallego, obligación de saberlo, aceptación para la docencia, promoción del idioma, etc. En el gráfico destacan sobre todo dos grandes tendencias: una, todos los resultados pueden considerarse positivos en tanto que superan el valor central (3) de la escala, excepto

en los casos de la aptitud para la docencia en Matemáticas e Historia, donde las puntuaciones están condicionadas por el tipo de enunciado y de escala, formulados de modo que la respuesta es una comparación de la aptitud del gallego con la del castellano. El mismo recurso se ha utilizado en las variables relativas a los usos litúrgico y contractual y al empleo en la Administración Autonómica. En segundo lugar, se observa que las actitudes tienden a ser más favorables en aquellas propuestas más relacionadas con la dimensión pública (uso en la Administración Autonómica, publicidad, medios de comunicación de masas, toponimia, etc.) y, en cambio, más bajas en lo que afecta a la esfera de lo más personal (uso litúrgico, contractual, docente, etc.). En este sentido conviene subrayar que las puntuaciones relativas a la docencia tienden a ser inferiores a la media general de la muestra. Por último, es de destacar que las actitudes hacia el gallego son ligeramente menos favorables en el conjunto de la población gallega (= 3,6) que entre la juventud.

### 6.1. Actitudes hacia el uso del gallego en el ámbito escolar

La lengua preferida para las clases, además de ser un referente actitudinal hacia el idioma elegido, porque indica el grado de aceptación para una de las funciones denominadas "altas", sirve también para conocer el modelo lingüístico deseado para la docencia y su afinidad con el empleado en la escuela y, en consecuencia, si la planificación lingüística concuerda con las preferencias del alumnado. En esta muestra de población juvenil la distribución resulta bastante equitativa. El 28,4% prefiere las clases en castellano; en cambio, el 24% opta por la docencia en gallego. El modelo bilingüe fue elegido por el 20% y para el 27% es indiferente el idioma que se emplee en clase. Respecto a las preferencias de la población gallega en general se aprecia un descenso de 10 puntos en la opción "en castellano" y un incremento de 4 en el bilingüe.

Gráfico 17  
Lengua preferida para las clases (MSG-92. Población juvenil)





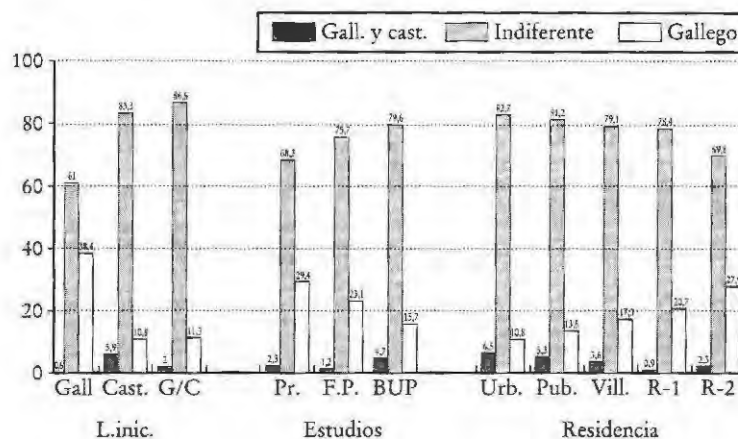
El gráfico 17 muestra una clara relación entre la lengua habitual y el idioma preferido para las clases. Quienes suelen hablar sólo en gallego tienden a elegir su lengua también para la docencia (52,1%), si bien en menor grado que los monolingües en castellano (63,7%) la suya. Los bilingües, además de ofrecer el reparto más equitativo, optan también en mayor grado por la docencia en los dos idiomas. Por nivel de estudios, se observa una mayor predilección por la enseñanza en gallego en los entrevistados de Primaria y por el castellano en los de BUP. Por otra parte, las preferencias aparecen asociadas al hábitat de residencia. Los alumnos del medio rural optan en mayor grado por las clases en gallego (31%, frente al 21,3% que las desea en castellano) y quienes viven en la ciudad prefieren el modelo monolingüe en castellano (40%) antes que en gallego (11,8%). La mayor predilección por la lengua vernácula para la función docente aparece también asociada al mejor dominio de este idioma.

La propuesta de que el gallego sea la lengua habitual en la institución escolar es asumida por la mayor parte de los entrevistados ( $X = 3,53$  en una escala 1-5). No obstante, se aprecian diferencias considerables por lengua habitual, residencia y nivel de estudios. Las actitudes más favorables se hallan en los gallego-hablantes habituales ( $X = 4,27$ ) e iniciales ( $X = 4,06$ ), pero también es de destacar la aceptación en los castellano-hablantes maternos ( $X = 3,13$ ). Según el lugar de residencia, la mayor aceptación se encuentra en los que habitan en el rural ( $X = 3,76$ ) y la más baja entre quienes viven en la ciudad. Por último, los estudiantes de BUP presentan puntuaciones menos favorables ( $X = 3,39$ ) a la implantación del gallego en el ámbito escolar que los de Primaria ( $X = 3,72$ ).

## 6.2. Actitudes hacia la transmisión y preservación de las lenguas

Hemos visto que una de las actitudes más favorables hacia el gallego era el alto grado de acuerdo ( $X = 4,52$ ) en que se promoviese su uso. Una de las formas de promoción del idioma es asegurar, al menos, su transmisión natural en el seno de la familia. Para indagar sobre el futuro de las lenguas habladas en Galicia se ha preguntado a los entrevistados por el idioma que deberían aprender los niños en casa. La mayor parte (75,6%) entiende que se les debe hablar en gallego y castellano y sólo una cuarta parte opta por una transmisión lingüística monolingüe: el 21,2% en gallego y el 3,3% en castellano. El gráfico 18 muestra, no obstante, que si bien predomina en todas las categorías el modelo bilingüe, las preferencias varían por lengua inicial, estudios y residencia. Quienes han tenido el gallego como lengua materna, poseen estudios Primarios y viven el campo muestran mayor predilección por este idioma. En cambio, quienes han aprendido a hablar en castellano, estudian BUP y residen en la ciudad tienden a elegir el castellano más que los anteriores para hablar a los niños en casa.

**Gráfico 18**  
Lengua que se debe aprender a los niños en casa (Población juvenil)



Respecto a los motivos de estas preferencias, el 57,3% las justifica por la utilidad que conlleva ampliar las posibilidades comunicativas y culturales, el 31,9% porque ambas son lenguas de Galicia y el 7% porque se debería transmitir la lengua habitual de los padres.

Por otra parte, el grado de acuerdo (= 3,25) en que los padres castellano-hablantes se dirijan a sus hijos en gallego (regalleguización) ofrece escasas variaciones según los factores sociolingüísticos de referencia. Sólo en las variables "lengua habitual" y "lengua inicial" se aprecia mejor actitud en los usuarios jóvenes del gallego. En cambio, las diferencias son mayores en el caso de que la propuesta se refiera a los padres gallego-hablantes que hablan a sus hijos en castellano (= 3,8 de desacuerdo con este proceder). La desgalleguización es rechazada en mayor medida por los jóvenes que hablan habitualmente en gallego, lo han tenido como lengua materna o viven en el campo. Esta notoria negativa (superior al del conjunto de la población gallega = 3,5) indica que la juventud es consciente de la importancia de preservar el idioma vernáculo.

## 7. LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA

En los jóvenes existe una elevada creencia de que si se dejase de hablar gallego se perderían la cultura y la identidad gallegas. Sólo el 11,2% entiende que se mantendrían. Esta conciencia del valor identitario de la lengua supera en 12 puntos a la del conjunto de Galicia (76.8%) y tiende a aumentar con el mayor grado de conocimiento y empleo del gallego. Para el 37,4% de la juventud constituye el rasgo esencial de la identidad gallega.

Por otra parte, el 69,1% de los jóvenes (11 puntos más que en el total de Galicia) considera que el gallego es la lengua propia de Galicia; el 30,2% entiende que lo son

los dos idiomas. La consideración de la lengua vernácula como propia aumenta con el mayor carácter rural, en quienes poseen estudios primarios y sobre todo entre aquellos jóvenes que han aprendido a hablar en gallego o están instalados habitualmente en esta lengua. El gallego es lengua propia de Galicia para el 87,8% de quienes lo hablan habitualmente, en cambio sólo lo es para el 50,6% de los monolingües en castellano.

La mayoría de los jóvenes (54,2%) entiende que los gallegos deberían hablar las dos lenguas; el 45% cree que se debería usar sólo el gallego. Una vez más la mayor preferencia por el idioma vernáculo aparece asociada al medio rural, el menor nivel de estudios y el mejor conocimiento y mayor uso del gallego. El bilingüismo es la opción dominante en la ciudad, entre los estudiantes de BUP y en quienes se expresan habitualmente en castellano.

El aprecio al gallego tiende a aumentar (50,7%) o a mantenerse (43,1%). Sólo para una minoría (6,2%) ha disminuido. Los usuarios habituales de esta lengua muestran el incremento más significativo en la consideración positiva de este idioma.

## **8. LA RESPONSABILIDAD DE LA ESCUELA EN LA NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA**

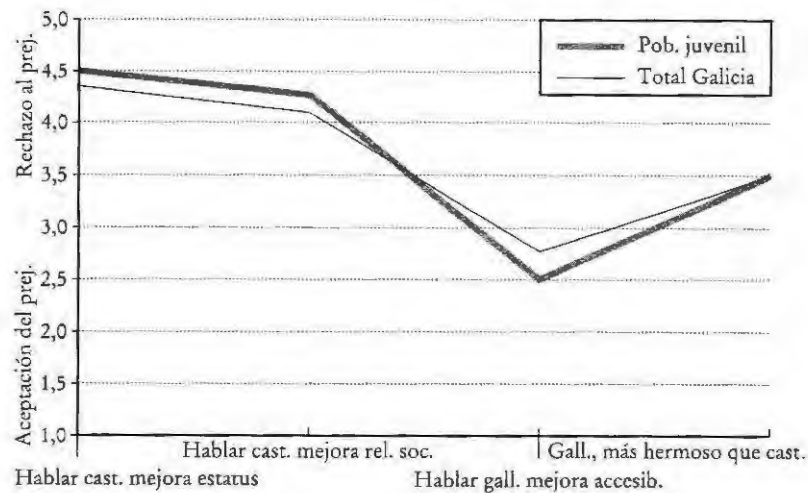
La juventud atribuye a la enseñanza un alto grado de responsabilidad (= 4,25 en una escala 1-5) en la normalización de la lengua vernácula. Para los jóvenes debería ser la institución más comprometida con este proceso después de las Administraciones Local y Autonómica. Esta atribución, pese a ser elevada en todas las categorías, tiende a incrementarse entre quienes han aprendido a hablar en gallego, lo usan habitualmente y poseen mejores competencias en esta lengua. El que esta tendencia se halle también en la responsabilidad asignada a las otras instituciones debe interpretarse como un indicio de mayor compromiso con la lengua vernácula en quienes se hallan instalados en el gallego.

## **9. LOS PREJUICIOS LINGÜÍSTICOS**

Los juicios previos sobre las lenguas y sus usuarios pueden obstaculizar los procesos de expansión y promoción de las mismas. En el caso de aquellos idiomas alejados de las funciones "altas" el binomio "función-prestigio" ha contribuido a la formación de prejuicios, que en el caso del gallego lo asociaban a la pobreza, el atraso y la incultura.

En la actualidad, estos estigmas presentan un alto índice de rechazo en la población gallega, y en mayor grado entre la juventud tal como recoge el gráfico 19.

Gráfico 19  
Prejuicios hacia el gallego (Población juvenil y total Galicia)



## 10. SÍNTESIS

Hemos podido observar diferencias notorias entre competencias orales y escritas en gallego. Lengua inicial, habitual y hábitat de residencia son los factores que introducen mayor variación en la oralidad. En cambio, en las capacidades lectora y escrita, el influjo de la escuela tiende a neutralizar las distancias en todas las categorías. Resultado de una mayor escolarización en gallego, la juventud posee mejor competencia en esta lengua que el conjunto de la población.

Aunque el bilingüismo es el uso predominante entre la juventud, se aprecian diferencias considerables según los factores sociales y lingüísticos. Carácter rural, menor nivel de estudios, lengua inicial gallego, más capacidad para hablarlo y mayor confianza y familiaridad con el interlocutor favorecen el empleo de este idioma. En cambio, los opuestos, inducen a la utilización del castellano.

El uso escolar muestra también un influjo similar de estos factores. No obstante, se aprecia menor variación entre la juventud que en el conjunto de la población gallega al haberse incrementado en aquella el empleo del gallego para las funciones "altas" y el del castellano para la comunicación con sus iguales. El uso del castellano es más uniforme entre sus usuarios habituales. Por el contrario, en los gallego-hablantes existe una mayor tendencia a la diglosia: gallego para lo oral, castellano para lo escrito.

El cambio evoluciona hacia un claro predominio del bilingüismo. Los castellano-hablantes tienden a incorporar más gallego a sus hábitos lingüísticos que los usuarios de este idioma, castellano. Asimismo, la convergencia parece mayor con quienes se hallan instalados en el gallego que con los grupos castellano-hablantes. El

cambio afecta sobre todo a los monolingües y adquiere cierta relevancia en el período de los 14 a los 18 años.

Aunque las actitudes hacia el gallego son favorables –y mejores en la juventud que en el conjunto de la población– se observa una menor preferencia de esta lengua para el ámbito escolar. No obstante, los jóvenes suelen elegir menos el castellano y más el bilingüismo para la escuela que el conjunto de la población. Al igual que en la competencia y en el uso, en las actitudes existe también un cierto grado de asociación con los factores citados: tienden a ser más positivas cuanto mayor es la presencia del gallego y el predominio de lo rural.

En definitiva, esta elevada aceptación del gallego entre la juventud constituye un signo evidente de una notoria consciencia del valor identitario y diferenciador de la lengua vernácula.

## Notas

1. El *MSG* es un amplio análisis de la situación sociolingüística gallega, dirigido principalmente a servir de marco de referencia para el diseño de una planificación lingüística de Galicia. La información básica procede de la aplicación de una entrevista guiada de 148 preguntas a una muestra de 38.897 individuos de 16 a 99 años de todo el territorio gallego, estratificada por cotas de sector demográfico y productivo, edad y sexo. Para el conjunto de Galicia al margen de error es de 0,62% para un nivel de confianza del 95%. El trabajo de campo ha sido realizado entre abril y setiembre de 1992. De esta investigación se han publicado los resultados de la fase previa: Fernández Rodríguez, Mauro A. y Rodríguez Neira, Modesto A. (coords.) (1993), *Estudio sociolingüístico da comarca ferrolá*. A. Coruña, R. A. G. y tres compendios, correspondientes a cada uno de los núcleos centrales del trabajo: Fernández Rodríguez, Mauro A. y Rodríguez Neira, Modesto A. (coords.) (1994); *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. A. Coruña, R.A.G., (1995); *Usos lingüísticos en Galicia*. A. Coruña, R.A.G. y (1996); *Actitudes lingüísticas en Galicia*. A. Coruña, R.A.G.

Por otra parte, la amplitud de la citada muestra, su elevada fiabilidad y el tipo de muestreo realizado permiten el tratamiento de submuestras independientes sin renunciar a las exigencias estándar de la investigación social. No obstante, conviene aclarar que en busca de una mejor operatividad (limitar al mínimo el número de celdas con menos de 5 casos en los cruces de variables), nivel de significación de los estadísticos y correspondencia de la muestra utilizada (en la medida de lo posible) al nivel educativo objeto de estudio en este Seminario, se han retenido de los 3.028 casos que constituyen la muestra total de 16 a 19 años, sólo los 2.623 que poseen o cursan estudios equivalentes a la actual Educación Secundaria: Primarios completos (744) FP (572) y BUP (1.307) y se ha prescindido del resto: 32 (1,1%) que habían realizado otros estudios, 182 (6%) que no habían finalizado los primarios y 191 (6,3%) que habían iniciado ya los universitarios.

El interés por la población juvenil y por las poblaciones jóvenes es frecuente en la investigación sociolingüística porque en ellas ocurren los procesos que definen en gran medida el futuro de las lenguas. La juventud no sólo es el sector más expuesto a las influencias de los agentes sociales (educación, modas, ideologías, etc.), sino que es la etapa vital en la que se producen los cambios lingüísticos más significativos. En Galicia, según el *MSG*, éstos adquieren cierta relevancia a partir de los 14 años y suelen estar consolidados antes de los 30.

2. En el tratamiento de la información relativa al uso se han empleado algunos recursos metodológicos con vistas a una mejor comprensión de los resultados. La mayor parte de las preguntas relativas al uso lingüístico poseen una estructura de 4 valores de respuesta (1. Sólo castellano, 2. Más castellano que gallego, 3. Más gallego que castellano y 4. Sólo gallego). Al ser, pues, escalas ordinales es posible utilizar la media aritmética para ubicar a los informantes según el mayor o menor grado de uso de una u otra lengua. El procedimiento no implica distorsión alguna si el lector entiende el verdadero significado de la media aritmética: situar el uso lingüístico de cada hablante o grupo en una escala ordinal, en la que el valor 1 representa el mínimo de lengua gallega (máximo de castellano) y el 4 el máximo de gallego (mínimo de castellano). El 2,5 equivaldría a una utilización por igual de cada una de las citadas lenguas.

3. La distribución general de las lenguas habladas en Galicia asocia el empleo del gallego al medio rural, a las clases económica y culturalmente bajas y a la población de mayor edad y el del castellano al urbano, las clases altas y los jóvenes. Respecto a la población juvenil, la mayor competencia oral en la lengua vernácula se encuentra entre los usuarios habituales de este idioma (monolingües en gallego  $x=3,6$ ; en castellano  $x=2,61$ ). La lengua habitual es el factor que más varianza explica en la capacidad para hablar gallego (23%). Los resultados de la competencia en lengua gallega por hábitat de residencia muestran también ciertas variaciones: urbano  $x=2,9$ ; rural  $x=3,4$ ; varianza explicada 4,6%. No obstante, el hecho de que el modelo “lengua habitual + residencia + lengua inicial” explique en conjunto sólo el 23,9% de la varianza (.9 más que la lengua habitual) indica un importante grado de interacción entre estos factores.

4. Considerando la variable dependiente “lengua habitual” como cuantitativa, los factores que mayor variación introducen en el uso habitual de la población juvenil son: lengua inicial (explica el 58,4% de la varianza de la lengua habitual), competencia para hablar (23,7%), hábitat de nacimiento (20,5%), de residencia (20%), profesión paterna (12,1%), estudios (6,1%) y sexo (2,7%). Todos los efectos son significativos. Como es lógico en un tramo de edad tan reducido ésta resulta irrelevante (0,1%). Los factores sociales “hábitat de nacimiento + residencia + profesión paterna + estudios” explican el 29,4%. Los lingüísticos “lengua inicial + competencia para hablar”, el 61,7%. El modelo “hábitat de nacimiento + residencia + estudios + lengua inicial + competencia para hablar” explica el 64,8% de la varianza. El hábitat, la lengua materna y la competencia son las variables con mayor importancia.

5. Aparte cuestiones relativas a la naturaleza de las actitudes, en el MSG se planteó un problema metodológico importante en relación con la medida de las mismas. Es evidente que de asumir los supuestos de la teoría multicomponential (entiende las actitudes compuestas por tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual) el tamaño muestral empleado constituye un serio obstáculo para aplicar técnicas de medición múltiple tipo Breckler (cf. Breckler, S.J. (1984): «Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitude», *Journal of Personality and Social Psychology*, 47.6 pp. 1191-1205), de ahí que se optase por utilizar escalas tipo Likert en las que se pedía al entrevistado su grado de acuerdo / desacuerdo con cierta propuesta de un enunciado. Lo que aquí se evalúa son, pues, respuestas verbales a determinados supuestos relacionados con las lenguas, su uso y sus hablantes.

6. Para simplificar el análisis se ha creado una variable común de las actitudes de la población juvenil hacia el gallego que representase la actitud general de la juventud hacia esta lengua. Una vez más se ha podido comprobar que, al igual que en la competencia y el uso, las actitudes también varían, aunque en menor grado, según los factores lingüísticos y sociales. Los primeros explican mayor porcentaje de varianza de esta actitud general que los segundos: lengua habitual (19,5%), competencia para hablar el gallego (11,6%), lengua inicial (10,3%) competencia para escribir en gallego (6,5%) y para leerlo (5,6%); en cambio: hábitat de nacimiento (3,8%), de residencia (2,9%), profesión paterna (2%) y sexo (0,4%). Todos los efectos son significativos. Edad y estudios ofrecen porcentajes muy bajos. En conjunto el modelo social “hábitat de nacimiento + de residencia + profesión paterna + estudios” explica el 8,3%. El lingüístico “lengua inicial + lengua habitual + competencia para hablar el gallego + competencia para escribirlo” explica el 23,8% de la varianza de la actitud general de la población juvenil. El mixto “hábitat de nacimiento + lengua habitual + lengua inicial + competencia para hablar” explica el 22,1%. Destacan las variables lengua inicial, habitual y competencia.

# Competencia en euskera y castellano de los alumnos al comienzo de la secundaria

*Josu Sierra e Ibon Olaziregi*

Departamento de Educación. Universidades e Investigación. Gobierno Vasco

## LA LENGUA EN SECUNDARIA

### *Estructura de la población escolar de la ESO*

En la C.A.V. hay 351 centros que imparten la ESO. La mayoría de ellos son privados (214), mientras que otros 137 son centros públicos.

La población escolarizada en los primeros 3 cursos de la ESO es de unos 70.000 alumnos, de los cuales el 55% acude a centros privados. Como puede observarse, la escuela privada tiene un gran peso en el sistema escolar vasco. Las ikastolas que en su día constituían prácticamente una tercera red optaron por la pública o la privada, de manera que la mitad de estos centros y una menor proporción de alumnos se integraron en la escuela pública.

En cuanto a las opciones lingüísticas, conviene recordar que existen tres modelos: el A, con el euskera como asignatura; el B, bilingüe y el D íntegramente en euskera con el castellano como asignatura. El modelo D se asocia a menudo con las ikastolas, pero actualmente es impartido por una gran cantidad de colegios públicos y privados.

¿Qué proporción corresponde a cada modelo de enseñanza bilingüe? En la ESO, el 42% de los alumnos son del modelo A, el 23% del modelo B y el 35% del D. La mayor proporción de modelos B y D se da en la escuela pública y en el territorio histórico de Gipuzkoa, donde el modelo A no llega al 12%.

El modelo A goza todavía de mayoría relativa. Por otra parte, es evidente que el modelo D escolariza más niños que los estrictamente vascoparlantes (con el euskera como lengua familiar).

Además, el panorama de matriculaciones va a variar sustancialmente en los próximos cursos escolares. La realidad que se avecina a la ESO nos trae una mayor proporción del modelo D y un descenso significativo de las matrículas del modelo A. El sistema camina hacia una rápida euskaldunización, debida a la demanda de los padres, que prefieren escolarizar a sus hijos en modelos B y D.

El modelo D representa el 41% en EP y el 55% en EI. En el polo opuesto, el modelo A baja a un 29% en EP y a un 16% en EI. El modelo B se estabiliza en torno al 28%. Todo esto sucede en un contexto en el que el número absoluto de alumnos desciende apresuradamente debido a los bajos índices de natalidad.

## LOS OBJETIVOS DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

Los objetivos marcados, con respecto a las dos lenguas oficiales, para el final de la EGB, indicaban genéricamente que el alumno debería ser capaz de usar ambas lenguas.

El añadir dos años más a la escolaridad obligatoria, a raíz de la implantación de la ESO, ha tenido su repercusión en los modelos de enseñanza bilingüe. El modelo B, antes disponible hasta los 14 años, llega ahora hasta los 16, por lo que los alumnos de 14 no deben optar aún entre el A y el D, hasta llegar a la ESPO.

## UN ESTUDIO SOBRE COMPRENSIÓN LECTORA

Los alumnos que en 1995 finalizaron la E.G.B. y están actualmente en la E.S.O., llegaron con diferentes niveles de 1ª y 2ª lengua, según el modelo de educación bilingüe en que cursaron sus estudios previos.

Los datos que se presentan corresponden a un estudio realizado, en la última promoción de la EGB, a una muestra de 2.290 alumnos de 99 centros (102 aulas). Los resultados se referirán a las pruebas de EUSKERA y CASTELLANO aplicadas.

## LAS PRUEBAS DE LENGUA

La prueba de EUSKERA fue la misma para los tres modelos lingüísticos (A, B; D) vigentes en la Comunidad Autónoma Vasca. Los contenidos de la prueba se enmarcaban, básicamente, en la Comprensión Lectora y en la aplicación o conocimiento de reglas lingüísticas. La prueba fue construida por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación.



La de CASTELLANO también se aplicó a todos por igual. Y también se centraba en la comprensión de textos y en reglas lingüísticas.

## LOS RESULTADOS

### COMPRESIÓN LECTORA

Si ponemos en la misma escala las dos pruebas aplicadas, Euskera y Castellano, las puntuaciones para los tres modelos serían las siguientes:

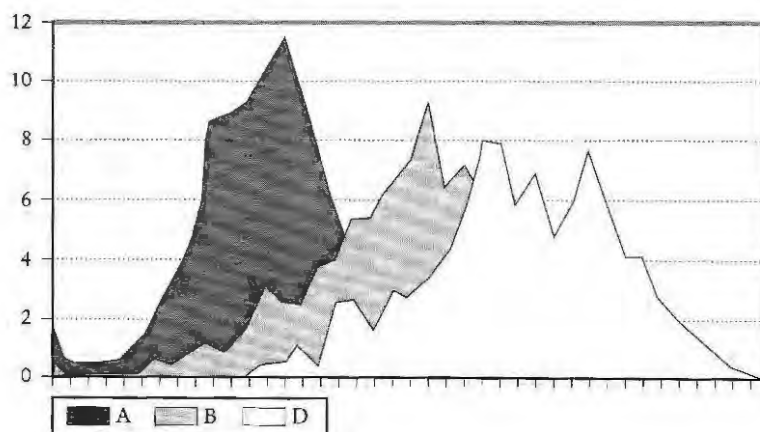
MEDIAS (SOBRE 10)	A	B	D	D-cast	D-vasc
EUSKERA	3.0	5.2	6.4	6.0	6.7
CASTELLANO	6.5	6.6	6.3	6.4	6.3

Como puede apreciarse, las puntuaciones de castellano son prácticamente iguales, mientras que en euskera hay diferencias, sobre todo con respecto al modelo A.

No cabe duda, pues, de que los alumnos de los tres modelos serán capaces de usar, en este caso, fundamentalmente, para la comprensión de textos, la lengua castellana.

Respecto al euskera, si tomamos como referencia los vascohablantes de origen (D-vasc), parece claro que los alumnos del modelo A quedan muy lejos de su nivel de comprensión lectora y, también queda claro, que los alumnos de inmersión (B y D-cast) no alcanzan el nivel de comprensión lectora de un nativo.

Distribución de frecuencias de la prueba de Euskera aplicada en 6º de EGB en 1995

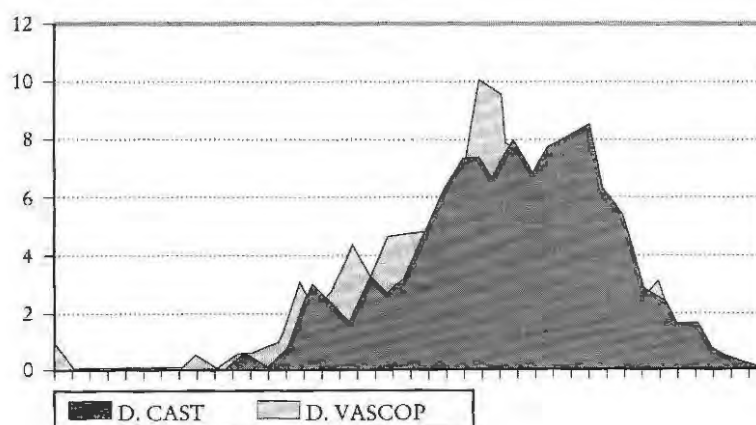


EUSKERA (40 PT)	A	B	D
MEDIA	12.06	20.97	25.75
DESV. TIP.	4.27	5.77	5.67
NÚM. SUJ.	979	648	663

Las puntuaciones obtenidas en la prueba de euskera difieren sustancialmente de un modelo a otro, sobre todo del modelo A (euskera como asignatura) al resto. Los sujetos de este modelo aciertan, como media, 12 ítems de 40, mientras los modelos B y D se sitúan entre los 20 y los 26. El que más se aleja de un bilingüismo equilibrado es el modelo A.

No obstante, hemos de tener en cuenta que en el modelo D conviven dos grupos: los alumnos de familias castellanohablantes para los que el D es un programa de inmersión y los vascohablantes, escolarizados en su lengua de origen.

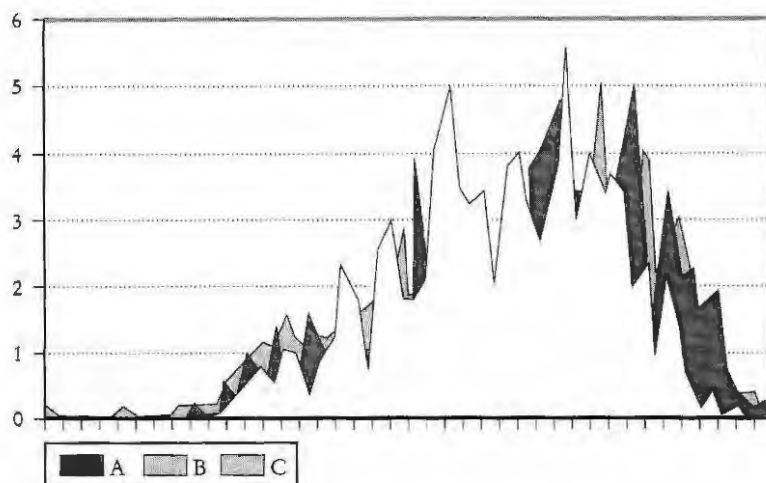
Resultado según la lengua de origen en el Modelo D (Euskera 6° EGB-1995)



EUSKERA (40PT)	D CASTELLANOP.	D VASCOHABLANTE
MEDIA	23.97	26.73
DESV. TIP.	5.88	5.34
NÚM. SUJ.	216	427

Observando las puntuaciones según la lengua de origen de los alumnos del modelo D, vemos que, en las destrezas no orales, los castellanohablantes no alcanzan el nivel de los vascohablantes.

Distribución de frecuencias de la prueba de castellano aplicada en 6º de EGB, año 1995

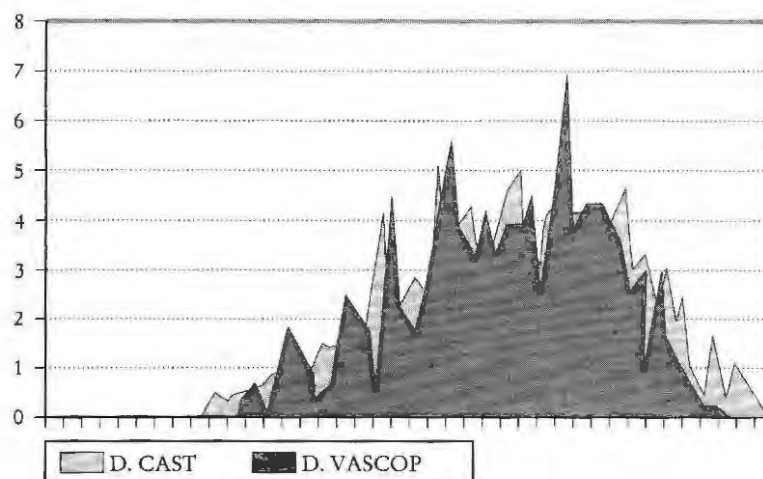


CASTELLANO (63 PT)	A	B	D
MEDIA	40.69	41.57	39.98
DES. TIP.	11.02	9.92	9.18
NÚM. SUJ.	980	642	652

Pasando a la prueba de castellano, vemos que apenas hay diferencias entre los 3 modelos de enseñanza bilingüe. A pesar de no estar escolarizados en castellano, los alumnos de los modelos B y D obtienen puntuaciones similares al modelo A.

#### RESULTADOS SEGÚN LENGUA DE ORIGEN EN EL MODELO D

Veamos ahora la comparación dentro del modelo D: tampoco entre sujetos del modelo D con diferente origen lingüístico hay apenas diferencias. Es decir, los alumnos de familia vasco parlante escolarizados en euskera alcanzan un nivel de comprensión lectora similar al de los alumnos castellanoparlantes.



CASTELLANO (63PT)	D CASTELLANOP.	D VASCOHABLANTE
MEDIA	40.44	39.73
DESV. TIP.	9.57	8.97
NÚM. SUJ.	225	427

#### PRODUCCIÓN ESCRITA: ESTUDIO DE ALUMNOS DE 14 AÑOS EN 1990

Para obtener datos acerca de la producción de los alumnos en estas edades es preciso remontarse hasta un estudio realizado en 1990 (HINE).

La expresión escrita fue evaluada mediante una escala cualitativa y no con una prueba de corrección objetiva.

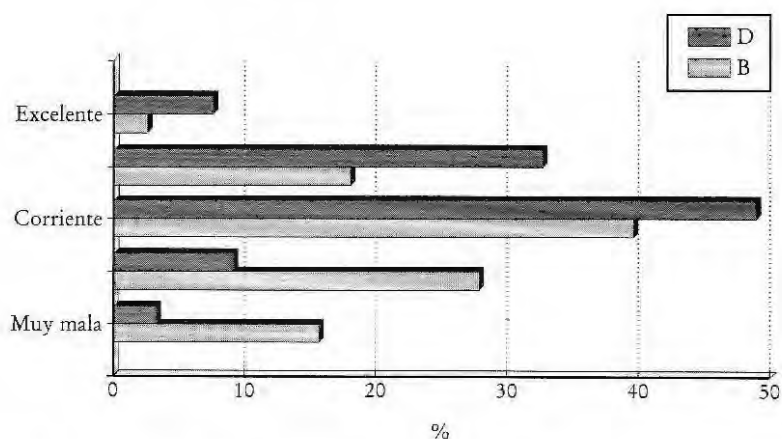
Solamente se han reproducido los modelos B y D, ya que el A se sitúa en niveles muy bajos, incluso en comprensión, por lo que está claro que la situación es aún peor en expresión.

En el modelo B, más de un 43% de los alumnos de 14 años se sitúa, en la prueba de euskera, en el nivel de «escritura mala o muy mala». Esto es, en cierta medida, preocupante. A modo de comparación digamos que en castellano ocurre lo mismo a, aproximadamente, un 10% de los alumnos de este mismo estudio.

El modelo D presenta una distribución bastante normal. Alrededor de un 11% de los alumnos del modelo D están también en ese nivel bajo.

Otros datos parciales y observaciones directas nos indican, sin embargo, que también dentro del modelo D existen grandes diferencias y problemas de expresión tanto escrita como oral.

## Nivel de Escritura en Euskera



Tanto los datos referidos a comprensión lectora como los de expresión escrita merecen una reflexión acerca de la competencia en euskera de los alumnos de los modelos de enseñanza bilingüe del País Vasco.

### EL PROBLEMA DE LA CALIDAD

En todos los programas de inmersión, ésta es una de las cuestiones que más controversia suscita. Los alumnos de inmersión, en todo el mundo, llegan a los niveles de educación secundaria comprendiendo relativamente bien la lengua que están aprendiendo en la escuela, pero con un nivel de producción lejano al de los hablantes nativos y, sobre todo, con grandes carencias en cuanto a la calidad de la lengua-objetivo. Son, en general, capaces de comunicarse, pero no de hacerlo con corrección y adecuación.

Uno de los problemas de la escasa calidad de la L2 es que, siendo mayoritarios estos alumnos, «contaminan» a todos los hablantes que conviven en el mismo centro, incluso a los hablantes nativos. Las jergas o pidgin escolares son algunas de las consecuencias de este fenómeno.

En general, los alumnos poseen una competencia escolar de la L2 que les sirve para rendir dentro del sistema, pero que muchas veces no les vale para vivir en euskera fuera del centro.

### VARIABLES QUE AFECTAN A LA CALIDAD DE LA LENGUA EN LA SECUNDARIA

El problema de la calidad afecta no sólo a la escuela, sino a la lengua misma en todos sus ámbitos de uso. Las generaciones más jóvenes utilizan, de hecho, una lengua más erosionada y con más interferencias del español.

1. La modalidad de lengua que utilizan los alumnos entre ellos. A estas edades, la jerga utilizada por los compañeros es muy importante para sentirse integrado en el grupo. Desgraciadamente, en muchos lugares, esa modalidad de lengua es de muy baja calidad al estar plagada de interferencias.
2. La asunción por parte de los padres y del centro de las implicaciones de la enseñanza en una lengua minorizada. Es curioso que en centros de lengua extranjera los padres asumen el compromiso, exigido por el centro, de elevar el nivel de lengua de sus alumnos, en edades determinadas, a través de estancias en familias, internados o cursos especiales, mientras que en nuestros centros o familias no existe una preocupación en este sentido, dando por suficiente lo que se enseña en la escuela. Incluso los padres euskaldunes deben mantener una posición de fidelidad lingüística para no acabar bajo la influencia de la lengua mayoritaria.
3. El tratamiento lingüístico y la metodología empleados en los niveles anteriores. Está claro que el resultado obtenido en secundaria es fruto de todo el tratamiento lingüístico anterior y de la metodología empleada: desde la organización de los alumnos en función, o no, de su lengua materna, hasta el nivel de producción, interacción, corrección de errores, etc.
4. La calidad de la lengua utilizada por los profesores y la metodología empleada. La utilización de profesores «reciclados» para enseñar en 2ª lengua entraña dos peligros:
  - (a) La previsible diferencia de estos profesores respecto a los profesores nativos e incluso respecto a los alumnos nativos en cuanto al dominio de la lengua-objetivo.
  - (b) La escasa o nula formación metodológica para impartir en un programa de inmersión, donde todo profesor es profesor de 2ª lengua y toda materia debe ser utilizada para el aprendizaje de la misma.
5. El contexto sociolingüístico. En este sentido, la mayor parte de la población vasca vive en municipios donde la proporción de vascoparlantes es relativamente baja. Es decir, existe una dispersión de los vascoparlantes que no llegan a constituir núcleos de hablantes.

## **DISTINTOS PROGRAMAS E INICIATIVAS PARA POTENCIAR LA CALIDAD DE LA LENGUA**

Desde el Departamento de Educación se promueven diferentes iniciativas para potenciar el uso y la calidad del euskera en los centros educativos, en gran parte desde el programa NOLEGA del Servicio de Euskera.

### **Internados para alumnos (Barnetegiak)**

- 5 internados en pequeños pueblos. Estancias de grupos-aula para 1 ó 2 semanas
  - Alkiza (EP, modelo B)
  - Plentzia (ESO, modelo B)

Gaztelu (EP, ESO, modelo A)  
Segura (EP, modelo D)  
Elgoibar (ESO, modelo D)

### Convocatorias de ayuda para

Teatro Escolar (con actuaciones fuera del centro)

Bersolarismo ( » )

Canto escolar ( » )

Actividades Extraescolares (IKE)

Estancias en euskera (EGE): por iniciativa de cada centro.

Intercambio de alumnos (IKABIL): entre situaciones sociolingüísticas diferentes.

Participan más de 300 centros (57 k)

### Premios literarios

Estos premios guardan estrecha relación con la preocupación por la calidad de la lengua.

Prosa y poesía (Urruzuno) para enseñanzas medias. 20 ganadores. Premio: viaje a Europa. 440 participantes.

Declamación (Barriola) para EP y ESO. 1 aula ganadora. Premio: viaje a Euskadi Norte. 91 aulas participantes.

### Proyectos de Normalización para los centros

Después de la experiencia del año pasado, se han puesto en marcha este curso escolar. Hay 247 centros que se han implicado voluntariamente (mediante convocatoria) en el plan. Los centros de Secundaria se han implicado en mayor proporción que otros programas. Sus objetivos son:

- impulsar el euskera entre los adultos de la comunidad educativa
- euskaldunizar la proyección externa del centro: relaciones, etc.
- impulsar el uso del euskera entre los alumnos

Estos centros están elaborando sus propios planes. El Dpto. les ofrece básicamente asesoría técnica y formación. En cada centro hay un responsable del plan y un Consejo de Normalización.

## El reciclaje del profesorado

El programa IRALE ha reciclado durante los últimos 15 años gran cantidad de profesores, convirtiendo a varios miles de ellos en vascohablantes (euskaldunberriak). La incidencia de los profesores que no son hablantes nativos del euskera en el profesorado bilingüe no se puede calcular con exactitud, pero según estimaciones del Dpto. podrían acercarse al 40% de los profesores que imparten en euskera. Ello nos da idea del esfuerzo realizado tanto por los profesores como por la administración en este tema. Pero nos sitúa de lleno ante el problema de la calidad. No habrá en el mundo muchos países donde la incidencia de los hablantes de L2 sea tan grande en la enseñanza. Sería injusto y erróneo achacar todo el problema de la calidad a este fenómeno, máxime cuando sabemos que hay muchas personas que, aun habiendo adquirido la lengua en edad adulta, dominan el euskera mejor que otras pretendidamente hablantes nativas.

No obstante, estas estimaciones pueden ayudarnos a comprender las coordenadas en las que se mueve el sistema de enseñanza vasco.

Por ello, el programa IRALE no se dirige solamente a aquellos que quieren aprender la lengua, sino que ofrece cada vez más cursos de reciclaje para aquellos que, aun teniendo la titulación de euskera exigida, desean mejorar su competencia lingüística. Así, hay cursos para profundizar en la terminología de las asignaturas (alfabetización técnica), cursos de profundización en la lengua, metodología de la lengua, euskera dialectal (bizkaiera), etc.

### ¿Qué hay de la didáctica?

La didáctica de la lengua se ha planteado de una manera muy general y muy abstracta durante los últimos años. La aproximación al texto y al contexto es sin duda muy positiva, y en eso se ha avanzado, dejando atrás algunos viejos lastres. Pero quizá hemos minimizado el hecho de que nos encontramos con una población de extracción lingüística diferente (unos mayoritariamente bilingües, los otros monolingües). Igualmente debemos hacer un esfuerzo suplementario para adaptar el currículo a los tres programas o modelos diferentes sobre los que está construido nuestro sistema educativo.

#### Modelo A

El currículo está más pensado para los hablantes nativos, o en todo caso para los escolarizados en euskera que para aquéllos que aprenden la lengua como asignatura. Las orientaciones metodológicas publicadas este año tratan de adaptar un poco los objetivos de este modelo a su realidad.

#### Modelos B y D

— En Educación Infantil y Primaria debería iniciarse un seguimiento individualizado de cada alumno, teniendo en cuenta su lengua familiar, su dialecto, sus objetivos lingüísticos y su evolución.



— El objetivo de la calidad de la lengua debería estar presente en todas las asignaturas. Hay que ofrecer input de calidad (textos orales y escritos) y exigir una producción digna.

— Habría que buscar medios para una corrección de errores didáctica y sistemática. Esto casa muy bien con una metodología basado en los textos.

— Las opciones didácticas no pueden obviar ciertos elementos de reflexión sociolingüística. Debemos tener en cuenta que el castellano es lengua dominante y de prestigio. Debemos tener en cuenta que el contacto entre las lenguas es el castellano el que sale normalmente favorecido. En ese sentido, es importante favorecer y recuperar contextos donde se pueda vivir íntegramente en euskera de una manera natural: actividades, grupos de encuentro, etc.



# Towards a curriculum for educational linguistics: The ecology for language learning

*Leo van Lier*

Monterey Institute of International Studies and National Foreign Language Center<sup>1</sup>

## INTRODUCTION

Educational linguistics is the study of language use and the practice of language education in educational settings. The term has been used before, with an essentially similar meaning, e.g. in Spolsky, 1978 and Stubbs, 1986 (see also van Lier, 1994, 1995). Educational linguistics addresses a need, which has been expressed on many occasions in the past, to study the role of language in education in a systematic, comprehensive and detailed way.

In this paper I will first briefly sketch the overall scope of what I think the educational linguistics program is. It is, I suggest, basically aimed at promoting educational linguistic policies at three levels:

- a consistent and well-articulated approach to language as subject *matter* and subject *medium* in teacher education in both pre-service and in-service contexts;

- a concerted effort to establish clear policies of language across the curriculum, incorporating language arts, foreign languages, heritage languages, the language of technology, etc.;
- a careful examination of the role of language in educational research at the classroom level as well as wider levels of institutional practices and ideological discourses.

But this is only one aspect of what I understand by the curriculum of educational linguistics, especially if, as I propose, it takes an ecological perspective. Enormous though the tasks implied in the three policy areas above are (language education for teachers, language policy across the curriculum, and language research), there is a lot more work to be done, work, I would moreover argue, that creates the very foundations that make the policy programs possible in the first place.

What is this more basic foundational work? Answering this question is the topic of the main body of this paper. Let me just stake out the agenda in this introduction, so that we can see where we are headed. It seems to me that four areas of work are fundamental to creating an educational linguistics from within an ecological perspective (an *educational eco-linguistics*, in a sense). First, we need to be very clear about what we mean by *language*, how we define it, how we relate it to other educational phenomena or processes. Second, we must have a principled approach to the study of *context* in education. Third, we need to be able to focus on *learning processes*, and find ways of examining, for example, what the role of social interaction is in learning. Finally, we need to look at *research methods*, and find ways that allow us to investigate the role of language in both holistic and particularistic, both macro and micro, both interpretive and experimental, ways.

This is what I suggest is the curriculum for educational linguistics. It is clearly quite a task, but I suggest that an organic approach, which requires keeping the totality in view even while addressing only a small aspect, is both possible and necessary, if we are at all serious about linguistics playing a meaningful and constructive role in the educational reforms that are needed in the changed world of the end of the 20th and the beginning of the 21st century. For, as I would argue, language is going to be increasingly crucial, but modern linguistics has been largely absent in the debate. Unless there is more informed and thoughtful participation by linguists (there are exceptions, of course), many questionable decisions will continue to be made about language education and language policies, in many countries.

For reasons of space, this paper will address the linguistic aspects of the overall program, with some brief comments about the other three areas of work as they are relevant in the discussion.

### The Educational Linguistics Program

In this section I will briefly sketch the overall program of Educational Linguistics, as indicated in the introduction, in terms of teacher education, language across the curriculum, and research.

In the introduction I mentioned the roles of language as subject *matter* and sub-

ject *medium*. So far as the language classroom is concerned, the roles of language can be partly derived from three types of orientations (van Lier, 1991):

- message-orientation (content talk, social interaction)  
Halliday's Learning *through* language
- medium-orientation (language as subject, metatalk)  
Halliday's Learning *language* and  
Learning *about* language
- activity-orientation (instructions, managing the classroom, establishing social relationships in the classroom)

Each of these three orientations has an *academic* and a *social* dimension. One of the issues to research is how the academic and the social depend on one another, how they can enhance each other, or how they can be in conflict.

In addition, there is a whole range of other ways in which language mediates educational issues, such as defining, constructing, reconstructing, valuing and transforming all the things that bubble in the educational cauldron, including society and culture, race, gender, expectations, the educational system and its populations, power and control, and language itself. These issues give a *critical* dimension to educational linguistics, one in which what happens in classrooms is systematically linked to relevant issues in the human ecology of which the classrooms form part.

In view of this multifunctionality of language in education, and because we are talking about uses of language in a specific context, teacher education needs to review its treatment of language as part of the preparation of teachers, both preservice and inservice, and of teachers of all subjects, not just language. While I wish to avoid generalizing too broadly, language education has not played a major part in teacher preparation (Halliday, 1982; Carter, 1990; van Lier, 1994; Brumfit, 1998). Let me just mention that, over the past three decades or so, linguistics and education have become increasingly like estranged partners, to such an extent that they have practically ceased to acknowledge each other's existence. Indeed, when they meet each other, they sometimes cross over to the other side of the street. Even the younger offspring of linguistics, such as sociolinguistics and applied linguistics, have not escaped this estrangement.

In the 19th Century language teachers heard the old battle cry of Victor: «Der Sprachunterricht muss umkehren!» (language teaching must turn around! See Howatt, 1984). I would like an emerging discipline of Educational Linguistics to cry with equal vigor: «Language must be put back into teacher education!» (I realize this does not pack quite the same punch as the Germanic exhortation). But it cannot be a language and a linguistics of old, one that murders the language in order to dissect it (paraphrasing Wordsworth), nor one that gets its empirical foundation from strange linguists getting language users to say strange things in strange circumstances for the briefest possible periods of time (to paraphrase Bronfenbrenner, 1979). Rather it must be a newly defined linguistics, situated, educationally purposeful, yet theoretically grounded. Linguistics has to transform itself: from a *correctness* mindset it has to change to an *ecological* mindset. This is the central task of educational linguistics, and this is where ecology comes in, of which more below.

The second tier in the overall program is the promotion of a policy of language across the curriculum. Much has been written in recent years of the isolation of teachers, and the increasing balkanization of schools and colleges (Hargreaves, 1994). Hargreaves identifies five types of school culture:

- fragmented individualism
- balkanization
- contrived collegiality
- collaborative culture
- moving mosaic

In general, there is very little true collegiality in most schools. We see little collaboration or thematic work across classes and departments. This is often true even within a particular subject area, say, English as a foreign language, and it is even more likely to be true across language-related classes, including native-language education and other foreign languages. Yet, all these teachers deal with the central educational subject matter and medium of language. In addition, other subject matter teachers (social studies, math, science, etc.) also struggle with language issues in the ethnically and linguistically diverse classrooms of the postmodern world. Language is thus a natural topic for bringing about collaboration and for combating balkanization and isolationism.

The third tier, finally, addresses research in educational linguistics. Here, all the areas of language use outlined in the beginning of this section, need to be investigated, and critically related to one another. This research relates theory and practice, and involves both teachers and researchers (and, in many cases, students as well) as active participants. This does not mean that experimental work, in the classroom or in laboratory conditions, is not useful. An excellent example of the former is Doughty and Varela, 1998, and the latter is the topic of a thematic issue of *SSLA*, edited by Hulstijn and De Keyser (1997). In addition to these well-established types of research, new ways of researching language use in education, in all the areas mentioned above, need to be worked out. In some ways, we are charting new territory here, developing ecological methods of research in social settings, bridging the traditional macro-micro gaps, and taking full account of the complexity of settings (Larsen-Freeman, 1997).

### **The Ecology of Language Learning**

According to Arndt and Janney (1984), the term ecology was invented by the German biologist Ernst Haeckel (1866), in order to refer to the totality of relationships of an organism with all other organisms with which it comes into contact. Ecology is thus very much a science of behavior in context. While it is still mainly associated with biology and the environment, it has long been used as a metaphor in the social sciences by those whose work is concerned with context. Thus, in linguistics, John Trim (1959) proposed an ecological approach to studying variation and change in language and in speech communities. Similarly, Einar Haugen (1972) spoke of the ecology of language, as the «study of interactions between a given language and its

environment.» Enninger and Wandt (1984) propose a broadening of Haugen's concept of language ecology to a «sign ecology» which incorporates both verbal and nonverbal aspects of communication. Other linguists using an ecological perspective include Adam Makkai (1993) and Peter Mühlhäusler (1996). Finally, there is a widening tradition of linguistics with an ecological (or social semiotic) outlook which stretches from the work of Malinowski, through Firth, to Halliday.

In addition to these linguistic antecedents, three influential ecological sources in the human sciences come from anthropology (Bateson, 1979), human development and education (Bronfenbrenner, 1979), and the psychology of perception (Gibson, 1979). These fundamental ecological works have already begun to have an influence in applied linguistics, discourse analysis, and various educational studies. So, for example, Bowers and Flinders (1990) build their concept of *responsive teaching* around Bateson's work, and Gibson's concepts of ecological perception and affordances are cropping up increasingly in the work of educational, social and discursive psychologists (Forrester, 1996; Edwards, 1997; see also Sinha, 1988).

But the roots of an ecological way of thinking, which go deeper than the use of ecology as a metaphor (important though this is, see e.g. Barton, 1994) can be traced back a great deal further still. The dialogical view of language of Bakhtin (1981) and Voloshinov (1983), and the ecological approach to mental testing of Vygotsky (van der Veer & Valsiner, 1991, p.58), show that the basic ideas have been around for a long time. The philosophical approaches to language of Peirce, Wittgenstein, Mead and others similarly stress the relationship between an acting person and the physical and social environment (Sebeok, 1994; Monk, 1990).

Even though the roots of an ecological approach to the study of human affairs go back a long way, the history of psychological movements, as summarized by Edward Reed (1996), suggests that we may now be at a crucial juncture where ecological ideas may galvanize a number of profound changes in the sciences and in society and bring about a fundamental change in world view from the Cartesian anthropocentric, dualistic one to an ecological, geocentric or ecocentric one. If that is the case, and there certainly are indications of profound upheavals in various traditional scientific fields (mathematics, physics, biology, e.g. in the form of complexity theory, quantum theory, and genetic engineering) as well as in the younger human (social, mental) sciences, a true shift in world view, going deeper even than a Kuhnian paradigm shift, may well be underway. The following chart, based on the discussion in Reed (1996), attempts to capture how the postulated ecological revolution relates to earlier shifts or crises in psychological theories.

Ecological research stresses the essential connections between action and context, and treats language as a form of action among other forms of action. Context is an extremely difficult concept (Duranti & Goodwin, 1992), and a single theoretical framework to study language (and action or interaction in general) has hitherto remained elusive. An ecological approach to educational linguistic research, centering on observation (van Lier, 1997), but also systematically tracing connections between local actions and the wider influences that help shape or influence them, has not been fully worked out, though Bronfenbrenner's «PPCT» (Person – Process – Context – Time) proposals are a promising development (Bronfenbrenner, 1993; Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

	<i>problem</i>	<i>reaction</i>	<i>revolution</i>
1	clashes between physiological and interpretive psychology	scientific psychology (Wundt)	scientific revolution
2	clashes between behaviorism, gestalt psychology, Vygotsky, Piaget	operationalists logical positivists	behaviorist revolution
3	implosion of the 5Cs (Hull, Tolman, Skinner); including persecution of socially active scientists	Information theorists, cybernetics, AI: artificial intelligence	cognitive revolution
4	fragmentation, hyper-reductionism, hyper-postmodernism, hyper-modeling	psychology as the natural science of human life	ecological revolution (?)

### Language and semiotics: Ecological linguistics

When we look at language from an ecological perspective, it naturally becomes part of a bigger whole. We need to be able to relate it to its role in human life, including thought, action, interaction, socialization, social, cultural and societal processes and patterns. So, we need to look at the person and see how language plays a part in how she thinks, perceives, interacts and learns with others, and we also need to look at how larger patterns come about, how language changes society and society changes language.

Noam Chomsky has mused that language is very imperfectly designed for communication (1991). This is quite true if we mean by language the abstract principles of grammar, which give instructions to performance systems. By the same token, we might say that the chess board and pieces are imperfectly designed for the game of chess. True, of course, since the board and the pieces do not contain the strategies, the openings and end games, the tournament rules and the clock. As in chess, the game of language is never perfect, nor are the players. Language in use (for an illuminating recent discussion, see Clark, 1996) is the study of the game of chess, whereas much of today's theoretical linguistics is the study of the board and the pieces (their shapes, their classification, their weight, their placement on the board – before the game starts, of course – and so on). In this way, language in use studies a different conception of language, it studies language at a different ecological *scale*, one which is directly connected to the education of learners.

An ecological linguistics will go at least one step further. This next step places language within the context of semiotics, or a theory of signs, in particular the semiotics of C.S. Peirce. Increasingly linguists, semioticians, and philosophers of language are turning or returning their attention to this theory of signs, which was already well underway before the beginning of the 20th century (Büchler, 1955; Clark, 1996; Merrell, 1995; Merrell, 1997; Oller, 1992; Sheriff, 1994).



Peirce has said, «It is more true that the thoughts of a living writer are in any printed copy of his book than that they are in his brain» (Sheriff, 1994, p.26). I am assuming that it is valid to extend this thought to language: a person's language competence is in her actual language use rather than in her brain. Therefore, language is defined by its use in interaction, not by an abstract competence which may be drawn upon for performance purposes. If I want to find out if I can say or pronounce something in a foreign language, I try it out. Of course, in my mind I have stored memories and knowledge, but when I use them to construct signs they are like the tools and materials of the carpenter: my proof of being a competent carpenter lies in the way I use the tools and materials I have, or can find, borrow, or improvise, and in the results of my labors, not in the contents of my box. I also have learned and inborn skills and talents, which I put to use in my work.

Language learning, as Halliday has said, is a process of «learning how to mean» (Halliday, 1975). Thought is a process of grasping the world. Becoming human is a grasping of consciousness (Piaget, 1976). This grasping of consciousness is accomplished in interaction with others, and leads to the gradual development of self and identity. Language is grasped along with other meaning-bearing experiences, and gradually actions, vocalizations, movements, grow into language: the individual child, with its genetic endowment, creates language through its interactions with the environment, particularly its closest caregivers.

Gradually, activity and speech converge, and as Vygotsky says, this is a key aspect of human development (1978, p. 24). Human development thus contains two intertwined journeys: the journey into language, and the journey into meaning. How do these journeys begin in the native language, and how can they be recapitulated in second language learning? I will now offer some suggestions.

Peirce's semiotics or theory of signs offers an ecological alternative both to brain-resident, computational, and idealized theories of language, and to conceptions of semiotics in which signs containing meanings are exchanged between speakers. According to Peirce, signs are the tools of thought, there is no thinking without them. Anything can be a sign, though language holds a privileged position as the prime human semiotic system. Linguistic signs, however, do not occur in a vacuum, they are accompanied by, embedded in, shaped by, and sometimes defined by non-linguistic signs, whether they be gestures, prosody, expressions, postures, smells, movements, physical properties of the world, and so on. It might be appropriate to say that signs are always connected to other signs, linguistic or non-linguistic.

One of the chief advantages of Peirce's semiotics over other semiotic theories (though Halliday's social semiotic may be an interesting relative in this instance), is that Peircean signs are both *immediate* and *mediate*, in other words, direct and mediated, thus overcoming one of the main objections raised about European semiotics, from Husserl to Saussure, namely the ambiguity of the sign in terms of its status as either real (signs standing for physical, real things) or unreal (immaterial expressions, abstract entities, symbols; see Steiner, 1981). The importance of this rich and fluid texture of the Peircean sign becomes particularly clear if we relate it to Gibson's ecological theory of perception (1979), but at this point I will concentrate on Peirce's system.

As I said above, anything can be or become a sign. For example, a red sunset may be a sign that the weather will be nice tomorrow: «Red sky at night, shepherd's delight.» Or, as Bourdieu observed in his field work among the Kabyle, «Morning is the time when everything becomes a sign announcing good or ill to come» (1977, p. 152). What – or who – makes things into signs? We do, of course, by investing them with significance. But this is not a random process: objects in the world have properties which become meaningful to us as we are active in the world, i.e. they provide *affordances*, which relate them to us in terms of significance (Gibson, 1979). And other humans do, by engaging with us, thus providing socio-cultural-historical affordances.

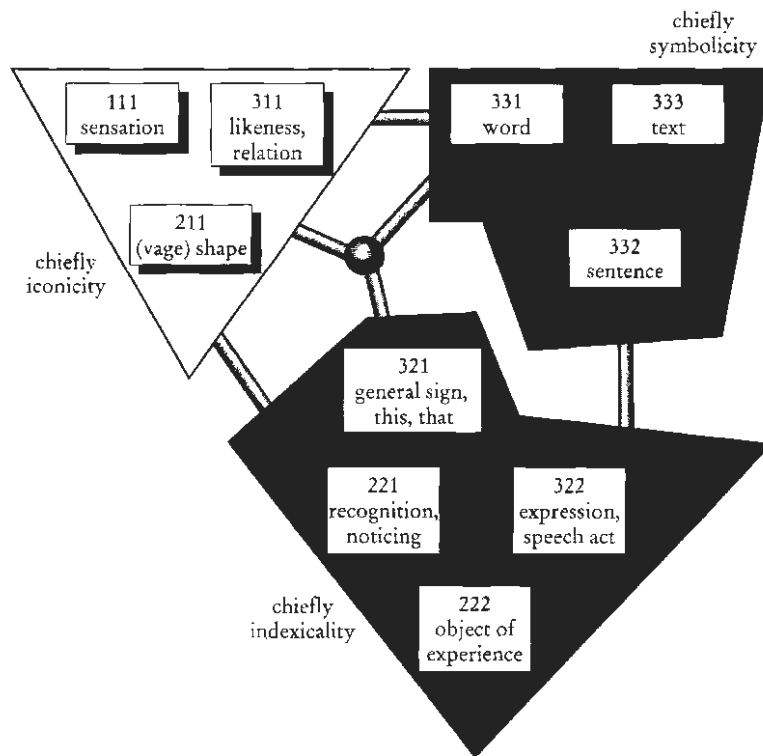
Language provides us with a virtually inexhaustible process of sign making, sign using, and sign transformation. The person, characterized as the «sign-using self» (Corrington, 1993), consists of an internal consciousness (the realm of feeling, intention) and an external mind, which is the realm of signs. Thus, signs connect the individual to the physical and social world.

The self, and the world of signs it is part of, has a tripartite structure, which Peirce refers to as Firstness, Secondness, and Thirdness. This represents the fundamental structure of the world and all that is in it, as we know it. The sign, which is what relates us to the world, also has a tripartite structure: the *sign* itself (representamen), the *object* it stands in relation to, and the *interpretant*, or the meaning it makes available. At the same time, signs are also *icon*, *index* or *symbol*, depending on the mediational work that they do.

Firstness is 'what is', raw quality, sensation, potential. It is, for example, the world as it is encountered by the immigrant, before she is able to make sense of it. Secondness is interruption, reaction, change, effort, noticing. It is the plane of interaction with the world, and the beginning of making sense of the world. Thirdness is habit, symbol, law, interpretation, synthesis. Now, in general signs, while they may be mostly iconic, indexical, or symbolic, often have qualities pertaining to all three types. In fact, our daily work of making sense of the world consists in large measure of sign-work, that is, we turn signs into more complex signs (engenderment), and we turn complex signs into simpler signs (de-engenderment, see Merrell, 1997). This work is sometimes accomplished through what we call 'thinking' or 'learning', but more importantly through conversation and other modes of interaction.

Let me now bring the discussion back to language learning. Language and language learning begin with secondness: linguistic action in the world, especially social interaction with others. The central process of language at this beginning moment is anchoring, the tying of language to the world, the grasping of the world through language, and tying the self to the world, resulting in mind. The general term for this is deixis, or pointing (Levinson, 1983; Gibson called this the *indicational* process of language, as opposed to higher-level *predicational* processes; see Reed, 1988; see also Seiler, 1995). Deixis has several functions, the most important of which include indexing, referring and naming. The indexical functions of language are instrumental in sorting out the world, and here the incipient language user explores Firstnesses for affordances that can become signs, and these signs can become engendered into higher signs, including symbolic signs, chiefly through interaction with other users of language.

I am suggesting here that the indexical plane is where language arises, and from this plane early language signs, most likely shared between caregiver and infant, «pick up» signs from the iconic substrate (in the way that a hurricane picks up power from the warm ocean waters) and thus signs engender up into symbolic territory, with both immediate and socially mediated affordances that provide signs of increasing as well as decreasing complexity. And every sign invokes and evokes other signs. Language, though it begins in Secondness soon begins to engender signs that incorporate iconic, indexical, and symbolic qualities in various combinations and emphases. More precisely, language originates in the Firstness (iconicity) of mother's voice and other voices, and it resonates deeply through the first experiences of being, gradually separating from other perceptual experiences, and taking acoustic shape in the wake of taking emotional shape, but it cannot be expressed or grasped until it has become Secondness. A small glimpse of the ways in which signs are engendered and de-engendered, and how they contain iconic, indexical and symbolic qualities, is provided in the following picture, which I have adapted from the discussion by Floyd Merrell of Peirce's decalogue of signs.



Van Lier, 1998

In the illustration we see three interrelated realms (planes) of signs (cf. Merrell, 1997):

- **iconicity**, which represents feeling, direct perceptual experience, qualia, the inner self, holism;
- **indexicality**, which represents linearity, synchronicity, division, otherness, the social world;
- **symbolicity**, which represents mediation of the mind, reason, logic, representation, integration.

Through language we jump straight into the sign world, on the indexical plane. This plane becomes a workbench or desktop from which we make sense of experience and become part of a socio-cultural-historical world (Cole, 1995). Language is thus a way of gaining access, both to the physical world of space, time, and objects (physical fields, or Bakhtin's *chronotopes*), and to the social world of people, events, and societies (symbolic fields, cf. Bourdieu, 1991).

Signs continually develop into other signs, they «leak» or «pour forth» into each other, as Merrell puts it (Merrell, 1997, pp. 210-211). Language development involves both the use of ever more complex constellations of signs (from indicational to predicational, in Gibson's terms, from lexical pointers and heuristic speech acts to texts and arguments, i.e., Peirce's notion of engenderment), and the simplification of complex (symbolic) signs into indices and icons (rituals, routines, metaphors, idioms, through the process Peirce called de-engenderment).

If language learning, both first and subsequent, proceeds in some way as suggested here, there are certain instigative and debilitating circumstances that might occur. For example, routes to engenderment (and subsequent de-engenderment) may be blocked, ruptured, denied, in a number of ways. One such way is insufficient proficiency or in more general terms insufficient access to significant signs and sign systems in the surrounding world. Another way might be lack of engagement, in extreme cases anomie. In such circumstances of insufficient access and/or engagement indexical language work (and in all cases this also includes non-linguistic action) may be predominantly channeled towards iconic aspects of the world: food, survival, danger, work-for-survival. A culture's or society's Thirdnesses (symbolic systems) are cut off, flattened, or looped back into iconic realms. In some cases the second language learner, immigrant, or indigenous minority sets up alternative symbolic systems, in the form of countercultures, imported ethnic cultures, or «oppositional cultures» (Ogbu, 1991).

Language and other communicative processes thus essentially depend for their success on the open flow between iconic and symbolic systems, activated through the «desktop» of indexicality. Indices (indexicals, deictic expressions, including pronouns, demonstratives and names) play a key role in this, and often can be used analytically as indicators of the success or failure of a person's linguistic sign work (see e.g., Wortham, 1994). Indexing can also be used to control (either deny or facilitate) access by constructing group membership, drawing boundaries (e.g., through constructing discourses of otherness, or «othering», Riggins, 1997), or more positively by prolepsis (Rommetveit, 1974). In Bronfenbrenner's terms, indexing can be

instigative or inhibitory (1979). Close examination of the use of pronouns (e.g., inclusive versus exclusive uses) and practices of naming in discourse can provide significant clues in this respect. Types of interaction that can be particularly revealing are stories, jokes, and conversations, all of them prime vehicles for indexing, and hence the tying together of iconic and symbolic systems. In its totality we might term this the «semiotic budget» of the setting. Access to this semiotic budget, and the ability to participate in the creation and enactment of the speech events it affords, are crucial for the developing person. As an example, see the insightful work of Bonnie Peirce, which discusses «the right to speak» (1995), Bourdieu's economic metaphors of linguistic and cultural «capital» (1991), and the work of discursive psychologists (Potter & Wetherell, 1987; Edwards, 1997).

To conclude, I am suggesting that sign systems provide the individual with keys to enter into the world, but sometimes the keys are broken, lost or withheld, for a multitude of reasons (including racism and other forms of discrimination, lack of resources, ineffective educational practices, lack of opportunities for participation, excessive psychological distance, and so on). The first and initially most important key is the indexing or deictic one, the one that allows for pointing, referring and participating. It allows access to the relevant signs out there (making available *affordances*, see next section), but more importantly it is the workbench or desktop on which the learner may negotiate the free flow among signs and the construction of options for life. Without the deictic key the learning person remains an outsider, but with that key an invitational culture of learning is possible, and the learner may become a «signatory» to that culture.

## Conclusion

There needs to be a broad and deep transformation in the way language is studied and researched in educational settings and, consequently, in the way it is taught in the pre-service and in-service preparation of teachers. From an essentially *correctional* view a change must occur to a more *ecological* view.

The subject matter of language includes both the way it is used to teach content matter, and the way language is taught as a subject in its own right, both as a standard native language, and one or several foreign languages. In addition, language maps out the discourses of the educational world; through it the participants express to themselves and to each other how they think about their profession and their situation, through language they rationalize what is being done and what might be done, and through language they decide and announce what they will do about the problems they see.

Those of us who want concerted action in the field of language policy in education cannot look to theoretical linguistics for guidance, since the latter has taken a road leading to ever-increasing abstractness, and is incapable of dealing with context in a principled way. I am therefore proposing an educational and ecological linguistics which redefines language as part of a larger semiotic, embedded in the human and physical ecology of language development. This ecolinguistics-for-education is conceptualized broadly and deeply, and aims to be theoretical and practical

at the same time: it intends to be a theory of practice. It requires four basic approaches: a theory of language (semiotics), a theory of context (ecology), a theory of learning (social interactionism), and a theory of research (complexity).

In this paper I have focused on the first aspect: the theory of language as semiotics. I have based this semiotics on the work of C. S. Peirce, whose theory of signs offers a rich and flexible contextualization of the «sign-using self» (Corrington, 1993) in context. I have made some brief comments on the ways in which this semiotics relates to an ecological perspective, e.g. to Gibson's notion of affordances, of perception-in-action (1979).

Analyzing the semiotic world in Peircean terms, we might say that a person's world has a certain «semiotic budget,» and action-perception in that world makes available affordances, including linguistic and other semiotic affordances, that allow the person to become a sign-using member. I have suggested that there may be settings in which access to that semiotic budget may be obstructed for a variety of reasons, or in which the budget itself may be reduced. The immigrant's survival world may be an austerity budget in that sense. Perhaps the language classroom is at times also operating on a reduced semiotic budget.

As educators we need to study language use in our professional context and in the contexts of our students' lives, and come to understand it more deeply, so that we can become better language users and language teachers.

## Notes

1. Part of the research for this paper was conducted during my tenure as Mellon Research Fellow at the National Foreign Language Center in Washington, D.C. I am grateful to the Mellon Foundation and the NFLC for their assistance.

2. In one of his poems, Dylan Thomas says that «The Hawk in the Egg Kills the Wren». I suppose that it is possible to say that the hawk, or even «wren-killing», are part of the «competence» of the egg, but I must admit I find that rather absurd.

3. The original meaning of the word to comprehend is to grasp.

4. Space does not permit me to go into Gibson's theory of affordance in detail here. The reader is referred to Reed, 1992, and to van Lier, 1996, for some discussion. Meanwhile, here is a brief definition or rather, description: Affordances are properties of the environment that become available to the active, perceiving organism, and that «afford» further action. What is or becomes an affordance depends on what the organism does, what it wants, and what is useful for it. Thus a leaf in the forest may afford eating, crawling on or under, cutting, collecting for medicinal purposes, and so on. In human terms, the world offers socio-cultural-historical as well as physical affordances to the individual in social interaction. Central in this view is the active and engaged person.

5. Note that this squarely contradicts the Chomskyan view of the mind as identical with the brain, at some abstract level, as well as of language as an individual possession or organ).

6. I am using the term «semiotic budget» as an analogy to the energy budget of an ecosystem, see Allen & Hoekstra. 1992.

7. And in an increasing number of cases it is both, when teachers have classes in which some or most of the students are non-native speakers of the language of instruction.

## REFERENCES

- ALLEN, T. F. H. & HOEKSTRA, T. W. (1992). *Toward a unified ecology*. New York: Columbia University Press.
- ARNDT, H. & JANNEY, R. W. (1984). The duck-rabbit phenomenon: Notes on the disambiguation of ambiguous utterances. In Enninger, W & Haynes, L. M. (eds.) *Studies in language ecology*. pp. 94-115. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- BAKHTIN, M.M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- BARTON, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BATESON, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. London: Fontana.
- BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOURDIEU, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- BOWERS, C.A. & FLINDERS, D.J. (1990). *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought*. New York: Teachers College Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In Wozniak, R. H. & Fischer, K. W. (eds.) *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. pp. 3-44. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- BRONFENBRENNER, U. & CECI, S. J. (1994). Nature – nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 4, 568-586.
- BRUMFIT, C. (1998). The teacher as educational linguist. In van Lier, L. & Corson, D. (eds.) *Knowledge about language*. Volume 6 of the Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BRUNER, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- BÜCHLER, J. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover Books.
- CARTER, R. (ed.). *Knowledge about language and the curriculum: The LINC reader*. London: Hodder & Stoughton.
- CHOMSKY, N. (1991). Linguistics and cognitive science: Problems and mysteries. In Kasher, A. (ed.) *The Chomskyan turn*. pp. 26-53. Oxford: Blackwell.
- CLARK, H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, M. (1990). Cultural psychology: A once and future discipline? In Berman, J.J. (ed.) *Cross-cultural perspectives*. Nebraska Symposium on Motivation, 1989: 280-335. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- COLE, M. (1995). Socio-cultural-historical psychology: Some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. In Wertsch, J.V., Del Rio, P. & Alvarez, A. (eds.) (1995). *Sociocultural studies of mind*. pp. 187-214. Cambridge: Cambridge University Press.

- COLE, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CORRINGTON, R. S. (1993). *An introduction to C.S. Peirce: Philosopher, Semiotician, and Ecstatic Naturalist*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- DOUGHTY, C. & VARELA, E. (1998). Communicative focus on form. In Doughty, C. & Williams, J. (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Pp. 114-138. New York: Cambridge University Press.
- DURANTI, A. & GOODWIN, C. (eds.) (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDWARDS, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- ENNINGER, W. & WANDT (1984) Language ecology revisited: From Language ecology to sign ecology. In Enninger, W & Haynes, L. M. (eds.) *Studies in language ecology*. pp. 29-50. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- FORRESTER, M. A. (1996). *Psychology of Language: A critical introduction*. London: Sage.
- GIBSON, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). Linguistics in teacher education. In Carter, R. (ed.) *Linguistics and the teacher*. London: Routledge.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York: Teachers College Press.
- HAUGEN, E. (1972). *The ecology of language*. (Edited by Anwar S. Dil). Stanford, CA: Stanford University Press.
- HOWATT, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HULSTIJN, J. & DEKEYSER, R. (eds.) (1997). *Testing SLA theory in the research laboratory*. Special Issue of *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 2.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18,2, pp. 141-165.
- LEVINSON, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAKKAI, A. (1993). *Ecolinguistics. ¿Toward a new \*\*paradigm\*\* for the science of language?* London: Pinter Publishers.
- MERCER, N. (1992). Culture, context and the construction of knowledge. In Light, P. and Butterworth, G. (eds.) *Context and cognition: Ways of learning and knowing*. 28-46. New York: Harvester Wheatsheaf.
- MERRELL, F. (1995). *Semiosis in the postmodern age*. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- MERRELL, F. (1997). Do we really need Peirce's whole decalogue of signs? *Semiotica*, 114, 3/4, 193-286.
- MONK, R. (1990). *Wittgenstein: the duty of genius*. New York: The Free Press.
- MÜHLHÄUSLER, P. (1996). *Linguistic ecology: Language change and linguistic imperialism in the Pacific Region*. New York: Routledge.
- OGBU, J. U. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. In Gibson, M. A. and Ogbu, J. U. (Eds.) *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and voluntary minorities*. (pp. 3-33). New York: Garland Publishing, Inc.



- OLLER, J. Jr. (1992). Language testing research: Lessons applied to LEP students and programs. *Proceedings of the Second National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues: Focus on Evaluation and Measurement*, Volume I. pp. 43-123. Washington, D.C.: United States Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs.
- PEIRCE, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29, 1: 9-31).
- PIAGET, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- POTTER, J. & WETHERELL, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- REED, E.S. (1988). *James J. Gibson and the psychology of perception*. New Haven: Yale University Press.
- REED, E. S. (1996). *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. New York: Oxford University Press.
- RIGGINS, S.H. (1997). The rhetoric of othering. In S.H. Riggins (ed.) *The language and politics of exclusion: Others in discourse*. (pp.1-30). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ROMMETVEIT, R. (1974). *On message structure*. New York: Wiley.
- SEBEOK, T. A. (1994). *Signs: An introduction to semiotics*. Toronto: University of Toronto Press.
- SEILER, H. (1995). Iconicity between indicativity and predicativity. In Simone, R. *Iconicity in language*, pp. 141-151. Amsterdam: John Benjamins.
- SHERIFF, J. K. (1994). *Charles Peirce's guess at the riddle*. Bloomington: Indiana University Press.
- SINHA, C. (1988). *Language and representation*. New York: New York University Press.
- SPOLSKY, B. (1978). *Educational linguistics*. Rowley, MA: Newbury House.
- STEINER, P. (1981). In defense of semiotics: The dual asymmetry of cultural signs. *New Literary History*, The University of Virginia.
- STUBBS, M. (1986). *Educational linguistics*. Oxford: Blackwell.
- TRIM, J. L. M. (1959). Historical, descriptive and dynamic linguistics. *Language and Speech*, 2, 1, pp. 9-25.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Basil Blackwell.
- VAN LIER, L. (1991). Inside the classroom: Learning processes and teaching procedures. *Applied Language Learning*, 1, 2: 29-69.
- VAN LIER, L. (1994). Educational linguistics: Field and project. In Alatis, J. (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University.
- VAN LIER, L. (1995). Lingüística educativa: Una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos*, 14, pp. 26.C-2
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- VAN LIER, L. (1997). Observation from an ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 31, 4, 783-787.

- VOLOSHINOV, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WORTHAM, S. (1994). *Acting out participant examples in the classroom*. Amsterdam: John Benjamins.

# ¿Y después de la inmersión lingüística, qué?

*Ignasi Vila*

Universitat de Girona

## INTRODUCCIÓN

¿Y después de la inmersión, qué? He de confesar que cuando me propusieron hablar de este tema me asaltaron numerosas dudas y temores sobre hasta qué punto era capaz de satisfacer las expectativas que los organizadores esperaban de mi intervención. En aquellos momentos, la ministra del Partido Popular, Esperanza Aguirre, acababa de abrir la caja de Pandora con su Decreto de Humanidades en el que, en referencia a la lengua y la literatura, colocaba un torpedo en la línea de flotación de la reforma educativa; las discusiones sobre la nueva ley de normalización lingüística estaban en su apogeo y Vidal Quadras, destacado dirigente del Partido Popular en Catalunya, equiparaba la inmersión lingüística con genocidio y un amplio sector del profesorado de secundaria, encuadrados una gran parte en lo que se ha denominado la Plataforma del Vallés, se oponía con armas y bagajes a la enseñanza comprensiva al afirmar que respondía a un viejo sueño utópico y arcaico de la izquierda que no tenía ninguna posibilidad de triunfar. Por eso, enfrentarse directamente con la pregunta de este artículo va más allá de una simple lectura técnica sobre cómo organizar y secuenciar las lenguas en la ESO de Catalunya; supone también abordar

cuestiones políticas e ideológicas que, de una u otra forma, inciden directamente en la organización del sistema educativo.

En este artículo se habla de ambos aspectos. El primero, claramente relacionado con el trabajo diario de miles de profesoras y profesores de la ESO tiene que ver con cómo organizar y trabajar en la ESO para conseguir los objetivos lingüísticos que se proponen desde la Reforma Educativa. El segundo se refiere al *qué* con interrogación del título de este artículo. Normalmente, cuando se utiliza esta expresión es que existe consenso sobre lo que ya ha pasado. En concreto, me recuerda a un póster que causó furor en el primer departamento universitario que me contrató. Eran los tiempos de la transición, los tiempos en que existía un amplio movimiento por construir una universidad diferente a la franquista que se concretaba en todo tipo de reuniones –desde las juntas de facultad hasta el claustro universitario– en las que se buscaba el consenso sobre el funcionamiento y la concreción de la autonomía universitaria. En definitiva, eran tiempos de Estatutos y de Reglamentos. Pues bien, en aquel contexto, cuando ya teníamos estatuto y reglamento de funcionamiento alguien trajo un póster en el que se veía un ejército de pingüinos, todos bien formados, con un lema que decía *¿y ahora que estamos organizados qué?* No hace falta decir que quien nos obsequió con aquel póster irónicamente colocaba encima de la mesa que organización sin objetivos sirve de muy poco. Sospecho que detrás del interrogante del título de esta exposición existe también una cierta ironía respecto a los objetivos de la inmersión lingüística. La inmersión lingüística ha suscitado todo tipo de expectativas en las personas que, de una u otra forma, han expresado la necesidad de normalización de la lengua catalana. Sin embargo, también es cierto que no siempre –entre esas personas– existe un acuerdo sobre las razones o motivos para normalizar la lengua catalana y, en consecuencia, tampoco hay acuerdo sobre los objetivos que se persiguen a través del uso de determinados procedimientos –como, por ejemplo, la inmersión lingüística– para conseguir la anhelada normalización. El año pasado<sup>1</sup> –en este mismo fórum– tuve la oportunidad de ponerlo de manifiesto y de mostrar cómo la inmersión lingüística se puede defender como un buen procedimiento para garantizar el conocimiento de la lengua catalana al conjunto de la población y, en consecuencia, un hito en el camino de garantizar los derechos lingüísticos de los catalanohablantes en Catalunya o se puede defender como un instrumento para conseguir una deseada homogeneidad cultural y de identidad en Catalunya a partir de constatar la existencia de una amplia heterogeneidad lingüística y cultural entre la población catalana. Por eso, vale la pena reflexionar desde los datos empíricos hasta qué punto uno u otro objetivo se consiguen después de 9 años de inmersión lingüística en la Educación Infantil y Primaria.

## LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA ESO DE CATALUNYA

El propósito fundamental de la educación bilingüe en Catalunya es que, al finalizar la enseñanza obligatoria, los escolares tengan un buen dominio de la lengua catalana y la lengua castellana. Por eso, dicho objetivo está presente, no únicamente en la Enseñanza Primaria, sino también en la Secundaria Obligatoria, la cual aparece en continuidad con la etapa anterior del sistema educativo. La afirmación sobre la exis-

tencia de importantes continuidades –no sólo en relación con las capacidades lingüísticas– entre la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria no oculta que ambas etapas son también diferentes. La reforma educativa entiende la educación como un contexto de desarrollo, como un lugar en el que las prácticas que se suceden impulsan el desarrollo de las chicas y los chicos más allá de sus capacidades actuales y, por tanto, ambas tienen en común este aspecto, pero, a la vez, ambas son diferentes en la medida en que una responde a las necesidades de la infancia de 7 a 12 años y, la otra, a las necesidades de la adolescencia de 13 a 16 años, las cuales son claramente diferentes.

### **La ESO y la enseñanza comprensiva e integradora**

Es evidente que el punto de vista de la LOGSE sobre los objetivos de la educación no es compartido por muchas personas, entre ellas la propia ministra de Educación,<sup>2</sup> que entiende la educación como una simple acumulación de conocimientos –cuantos más mejor– que se van colocando, uno al lado del otro, sin que les preocupe excesivamente ni cómo se organiza el conocimiento, ni si existen o no relaciones entre aquéllo que aprenden los escolares y su desarrollo personal. Es evidente que desde esta concepción todo aquéllo que impide acumular conocimientos a un determinado grupo de alumnas y alumnos –normalmente los más «disciplinados» y dispuestos a ser utilizados como «tropas en instrucción» para asaltar el mercado en forma de «grupo especial operativo»– es visto como horripilante y desechable. La propia ministra de Educación, Esperanza Aguirre, en una conferencia en el Club Siglo XXI de Madrid, titulada *Educación y Cultura: calidad y libertad*, manifestaba que la LOGSE condenaba «a una generación a la ignorancia» ya que «expresa la utópica pretensión de que todos los alumnos, hasta los 16 años, tengan que estudiar juntos, tengan que estudiar lo mismo y tengan que alcanzar los mismos niveles de conocimiento». Evidentemente, dicha «utopía» era el producto de «la mentalidad intervencionista» y la alternativa era el liberalismo según el cual «un liberal es aquél que piensa que nadie mejor que cada individuo sabe qué es lo que le conviene a él y a su familia» (Esperanza Aguirre, 26 de mayo de 1997). Por eso, aunque no lo diga la ministra, pero probablemente lo piense, el ideólogo y anterior portavoz de Educación del Partido Popular, durante la última campaña electoral, proclamó en Alicante que los criterios de admisión en las escuelas deberían ser los méritos y los deseos de las familias «aunque esto pueda significar concentrar en algunos lugares a los tontos».

Pero las críticas contra la LOGSE y la ESO no provienen únicamente del actual partido en el poder que, por cierto, había votado en contra de la ley, sino también de amplios sectores del profesorado de la enseñanza secundaria que se hacen depositarios del mismo tipo de argumentos. Por ejemplo, María Jesús Candau, persona que pertenece a la Plataforma del Vallès y otras comarcas, en un artículo de EL PERIÓDICO del 27 de diciembre de 1997, afirma que «la escuela comprensiva e integradora es un viejo sueño de los sectores progresistas. Pero, mientras que en los temas que los políticos consideran realmente importantes (como los económicos) no se les ocurre ningún experimento con recetas de manual, la

educación ha quedado como el último reducto de la utopía en el peor sentido del término, el reino de los eslogans. Se descarta explícitamente que la finalidad sea preparar para los estudios postobligatorios y, por descontado, no se prepara para la vida laboral; plantear criterios de eficacia se considera discriminatorio y clasista. Parece que el único objetivo sea crear un *mundo feliz* idílico, el reino de la igualdad, la libertad y el diálogo, en el que no hace falta aprender para pasar de curso (es automático) y en el que la sustitución del esfuerzo por el *enfoque lúdico*, debe de garantizar que todos aprueben (y si no es así, la culpa es del profesor). Todo esto, incrustado en una sociedad ferozmente competitiva e insolidaria, con unas creencias que estallan en la *isla mágica* soñada, que estafa al alumno al privarlo de los hábitos y los conocimientos que necesitará para desarrollarse en la vida posterior».³ Resulta curioso que los argumentos empleados por la autora del artículo sean justamente los contrarios que se utilizaron, en 1991 y años posteriores, en contra de la LOGSE y la ESO. En concreto, en aquellos años se acusaba a la ESO de no ser una etapa educativa claramente diseñada con fines específicos y, por tanto, de estar demasiado pensada para garantizar el acceso del alumnado a las dos vías posteriores: el bachillerato postobligatorio y los ciclos formativos de grado medio y se le acusaba también de falta de comprensividad o, en otras palabras, de que la enseñanza comprensiva no se llevaba hasta sus últimas consecuencias al aceptar, por ejemplo, que existieran itinerarios diferenciados, adecuados a los intereses y capacidades del alumnado, para garantizar que todos alcanzaran los objetivos educativos propuestos para la etapa.

No hace falta decir que la situación política de nuestro país ha cambiado notablemente y, como explicaré después, de la misma forma que hace sólo cinco años era impensable que alguien presentara un recurso a la justicia para conseguir que TV3 y C33⁴ emitieran en castellano y en estos momentos ya ha sido presentado,⁵ la cadena de declaraciones, actitudes y manifestaciones de los responsables educativos del Partido Popular sobre la inviabilidad de la enseñanza comprensiva ha servido para que los que están en contra –que son muchos– se organicen y, apoyándose en problemas reales de aplicación de la reforma –falta de instalaciones, recorte de presupuestos y de recursos, falta de apoyo al profesorado, etc.–, coloquen en primer plano la crítica a las concepciones educativas de la ESO y aboguen por una enseñanza basada exclusivamente en los conocimientos –no en los contenidos–, segregada y con objetivos diferentes en función de una supuesta libertad de elección individual que, en último término, sólo busca reproducir y mantener las diferencias sociales, cuando no condenar a una parte de la juventud a la marginación y la exclusión social.

La aprobación, en septiembre de 1997, por parte del Parlament de Catalunya de una moción, a instancias del Partido Popular, sobre el desarrollo de la ESO en Catalunya en la que se insta a la introducción de «itinerarios diferenciados, adecuados a las necesidades, aptitudes, actitudes, intereses y ritmos de aprendizaje de los alumnos» en el segundo ciclo de la ESO responde a este clima. La cuestión, evidentemente, no está en la moción en sí misma ya que, como señala César Coll, «cualquiera que conozca la LOGSE sabe que ésta es una posibilidad prevista en la ley y que además son numerosos los institutos de educación secundaria que, en el ejercicio de la autonomía pedagógica y curricular que consagra la LOGSE, han utilizado esta for-

ma de organización de las enseñanzas respetando el planteamiento comprensivo e integrador de la ESO» (EL PAÍS, 1 de enero de 1998). La cuestión está en los objetivos con los que se plantea –o a los que responde– esta moción. De hecho, los sectores más críticos de Catalunya con la enseñanza comprensiva han vivido la aprobación de la moción como un éxito de sus tesis y algunos de ellos han comenzado a reclamar también acreditaciones diferentes al finalizar la ESO. Las declaraciones, en 1996, de Eugenio Nasarre, secretario general de Educación y Formación Profesional, en las que afirmaba que se debía de modificar el segundo ciclo de la ESO en el sentido de eliminar su comprensividad y mantener la enseñanza obligatoria mediante vías distintas, desvelan el auténtico espíritu de la moción del Partido Popular de Catalunya. Espíritu presente en las preocupaciones que manifestaron sobre la ESO y que les sirvieron para justificar la presentación de la moción. En definitiva, malos tiempos para la ESO y la enseñanza comprensiva. De una parte, su aplicación presenta déficits importantes y, de la otra, cada vez con más fuerza aparecen declaraciones, se aprueban mociones, etc. que lo que hacen es cuestionar su viabilidad y su existencia. Sin embargo, las dificultades presentes no nos pueden hacer renunciar a los objetivos por los cuales surgió la ESO y su concepción como una etapa comprensiva e integradora. Ello no significa adoptar una posición de principios en la que se renuncia a introducir las mejoras o los cambios que la evaluación muestra como necesarios para conseguir los objetivos propuestos. Por contra, de lo que se trata es de utilizar la evaluación como un instrumento de perfeccionamiento en el camino de conseguir un sistema educativo que posibilite mayores cotas de cohesión e integración social.

La concepción de la ESO desde una perspectiva comprensiva e integradora implica que el área de lengua y literatura tenga fundamentalmente un carácter instrumental. De lo que se trata es de que, al finalizar la enseñanza obligatoria, los escolares sepan hacer cosas con la lengua oral y escrita y, en concreto, en Catalunya, con la lengua catalana y la lengua castellana.

#### La educación lingüística en la ESO<sup>6</sup>

La aparición del Decreto de Humanidades (octubre, 1997) que se presenta como un «plan de mejora de la enseñanza de las humanidades en el sistema educativo español» y cuya estrella –desde el punto de vista de la discusión– ha sido la enseñanza de la historia, ha servido también para volver a recordar –aunque, ciertamente, con mucha menos pasión e interés que en el caso de la historia– los criterios con que se aborda la enseñanza lingüística en la ESO.

Sin ánimo de ofrecer todos los argumentos que desde una perspectiva psicoeducativa recomiendan un enfoque instrumental de la enseñanza de la lengua y la literatura en la ESO, creo que es necesario hacer hincapié en alguno de ellos para comprender la barbaridad que se propone en el Decreto de Humanidades. Los argumentos aducidos para la reforma de la enseñanza de las humanidades –en este caso, de la enseñanza de la lengua– remiten a la «situación preocupante», detectada por el Ministerio de Educación, suscitada por las carencias que muestran los escolares en el «dominio de la lectura y la escritura». <sup>7</sup> Ciertamente, dicha valoración no es

nueva. Hace ya muchos años que numerosos trabajos pusieron de manifiesto que una buena parte de los escolares de Catalunya y de España tenían dificultades en el uso de la lengua oral y escrita. Por eso, justamente, los diferentes diseños curriculares –desde Andalucía hasta Galicia, pasando por Madrid– incidieron en una educación lingüística que permitiera a los escolares utilizar sin restricciones tanto la lengua oral como la lengua escrita. Por ejemplo, se constataba la inexistencia de objetivos relativos a la lengua oral, lo cual determinaba un uso adecuado de ella exclusivamente en contextos informales, pero inexistente en contextos formales con la consiguiente desesperación de un amplio número de profesoras y profesores de los seminarios más diversos de la Educación Secundaria o, también, la existencia de un buen número de alumnas y alumnos que mostraban problemas de comprensión de problemas matemáticos o de determinados textos científicos. Estas constataciones determinaron unos currículos que enfatizaban sus objetivos –y seleccionaban sus contenidos– en referencia a que los escolares aprendieran a escuchar, hablar, leer y escribir con propiedad y de forma adecuada al contexto de uso, lo cual se oponía abiertamente a la tradición de enseñar gramática, filología o historia de la literatura a los escolares de la enseñanza secundaria. No hace falta decir que desde una perspectiva comprensiva e integradora conseguir una mayor adecuación en el uso de la lengua oral y escrita de la población incide directamente en la mejora de sus capacidades lingüísticas, en sus capacidades de inserción social o en su socialización. Tampoco hace falta decir que todas estas reflexiones no únicamente no están presentes en el Decreto de Humanidades, sino que son sustituidas por otras. Por ejemplo, en el preámbulo del plan y en subrayado se cita un párrafo de una conferencia del profesor Morales Moya en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en el que después de constatar el desconocimiento de determinados hechos históricos por parte del alumnado se afirma que «uno puede comprobar, curso tras curso, que nadie ha leído *La Regenta* o algún *Episodio Nacional* de Galdós» y concluye, después de tan terrible vacío intelectual, «que los jóvenes españoles tras cursar la Enseñanza Secundaria, desconocen los hechos, los nombres y las secuencias temporales –el “antes y después”– es decir están profundamente “desorientados”» (Plan de mejora de la enseñanza de las humanidades en el sistema educativo español, pág. 3). El ejemplo es uno entre muchos que pone de manifiesto algo profundamente arcaico y afortunadamente olvidado por cualquier persona que se precie de saber algo sobre la educación lingüística: mejorar el uso del lenguaje remite a saber más cosas sobre el lenguaje y la literatura. Resulta difícil saber qué contienen de específico *La Regenta* de Clarín o los *Episodios Nacionales* de Galdós que no tengan los escritos científico-fantásticos de Asimov, las novelas de Javier Marías o *Memorias de Adriano* de Marguerite Yourcenar para mejorar el uso del lenguaje. Ésta debe ser la razón por la cual en los tres bloques de contenido que propone el plan de «mejora» –la comunicación, la lengua y la literatura– en el de literatura, junto al estudio, ¡en la ESO!, del teatro de Plauto y Terencio, se enfatiza la literatura de Mesopotamia, la de los juglares, trovadores y clérigos de la Edad Media, junto a todas las manifestaciones literarias –por cierto, no se olvidan de ninguna– en España y en el resto de Europa desde lo que llaman la «literatura oriental» como precedente del mundo clásico hasta los «novísimos y últimas tendencias» de la literatura en el siglo XX. Es decir, un despropósito de consecuencias devastadoras.



Probablemente, el desasosiego por los malos resultados lingüísticos reside en otra parte. En la evaluación que acaba de realizar el INCE (marzo, 1998) en la que se apoyan los detractores de la enseñanza comprensiva aparecen una serie de datos bastante reveladores sobre la situación de la enseñanza de la lengua y la literatura. En concreto, es la asignatura que menos gusta y que despierta más animadversión entre los escolares de la Enseñanza Secundaria. En concreto, la rechazan el 71% de los escolares de 16 años y el 65% de los de 14 años. En otras palabras, más allá de los buenos propósitos de los currícula del área de lengua y literatura sospecho que en las aulas han cambiado muy pocas cosas y, en definitiva, en una parte muy importante de ellas se acaba haciendo lo que propone el Decreto de Humanidades: conocimientos amontonados de gramática y de historia de la literatura sin que nadie sepa muy bien para qué sirven y, en consecuencia, el resultado es el que manifiestan las encuestas: un profundo rechazo hacia el área de lengua y literatura y, evidentemente, ninguna mejora en el uso del lenguaje.

La mejora en el uso del lenguaje es el resultado de hacer cosas con la lengua, de modo que alguien enseñe a hacerlas mejor de como ya se hacen o, en otras palabras, a hablar o a escribir, se aprende hablando o escribiendo, siempre y cuando haya alguien que enseñe a hablar o a escribir mejor de como ya se hace individualmente. Ello significa que la enseñanza de la lengua y la literatura ha de estar imbricada en tareas concretas en las que haga falta hablar, escuchar, leer y escribir, de modo que su resolución comporte el aprendizaje de nuevas maneras de usar el lenguaje. Evidentemente, ello no significa que la enseñanza de aspectos formales sea irrelevante en la mejora del uso del lenguaje. Al contrario, muchas veces se deben enseñar de manera explícita aspectos formales del lenguaje, pero siempre se debe hacer cuando el escolar es capaz de reconocer su pertinencia para mejorar su uso del lenguaje y, para ello, debe haber construido conocimiento sobre la importancia de usar de forma precisa y contextualizada el instrumento lingüístico. De todo esto, el Decreto de Humanidades tampoco habla. Se limita a listar aspectos formales para el castellano, ordenados desde una determinada lingüística –la estructural–, que se acumulan uno detrás de otro: triptongo, hiato, cómputo silábico, acento, ortografía de cultismos y préstamos, pronombre, verbo, estructura de la oración, sintagma nominal, el pronombre *se*, etc., etc., etc.

En definitiva, muy poco de mejora, mucho de chapuza y, lo que es peor, una concepción de la educación lingüística limitada a acumular conocimientos sobre la lengua y la historia de la literatura que se olvida de cosas tan importantes como enseñar a utilizar los medios de comunicación en un mundo cada vez más necesitado de ciudadanas y ciudadanos críticos y activos ante la televisión-basura o la tergiversación y la manipulación de las noticias.

### **La enseñanza de la lengua catalana y la lengua castellana en la ESO de Catalunya**

Hablar en estos momentos de la enseñanza de la lengua en la ESO de Catalunya no nos puede hacer olvidar los aspectos anteriormente comentados: la ofensiva contra la enseñanza comprensiva e integradora y las falacias sobre los objetivos de la educación lingüística. Ambas cosas pesan como una losa y, por eso, se hace cada vez

más difícil que las personas que nadan contra corriente tengan eco en los institutos o encuentren apoyo en la administración. Sin embargo, existen y no son pocas. En su trabajo priman los aspectos instrumentales de la lengua; son conscientes de que, aunque la inmensa mayoría de escolares ha realizado la Enseñanza Primaria en lengua catalana, su conocimiento lingüístico depende también de su lengua familiar, de modo que los castellanohablantes no tienen el mismo conocimiento de catalán que los catalanohablantes y, por tanto, deben adecuar su trabajo a la diversidad lingüística que ello comporta; intentan enseñar los usos lingüísticos que son relevantes para las tareas que se realizan en el instituto, las cuales son actividades de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, requieren usos formales y descontextualizados de la lengua, lo cual les obliga a entrar en contacto con otros seminarios y organizar tareas conjuntamente en las que cada profesor, desde su saber, aporta los conocimientos relevantes para su resolución; trabajan en equipos coherentes y cohesionados que responden a un proyecto educativo en los que se tiene en cuenta la «competencia lingüística» de forma global, de modo que –independientemente de trabajar en lengua castellana o en lengua catalana– todos aportan al desarrollo global de las competencias lingüísticas de los escolares. Cada vez hay más grupos de trabajo en la ESO que parten, en su trabajo, de estas concepciones, que tienen en cuenta la diversidad de sus escolares tanto en el ámbito de la organización del instituto como de las propuestas didácticas que llevan al aula y, en todos los casos, lo que les interesa es llevar a sus alumnas y sus alumnos más allá de donde se encuentran con el objetivo de que, a lo largo de los cuatro años de escolaridad, alcancen los objetivos educativos –en este caso, lingüísticos– propuestos para la etapa.

Por eso, desde una perspectiva psicoeducativa, plantearse ¿después de la inmersión qué? significa profundizar en los planteamientos de la reforma y hacer realidad que, independientemente de la diversidad lingüística, los escolares avancen en la mejora del instrumento lingüístico. A ello, como ya he señalado, poco ayuda el amontonamiento de conocimientos gramaticales y de historia de la literatura. Al contrario, equipos coherentes, con un claro proyecto educativo, abiertos al entorno social, en los que el trabajo en común desde cada saber específico impulse el conocimiento colectivo de los escolares es un camino mejor que el anterior. No sé si esta descripción supone el «mundo feliz» que la portavoz de la Plataforma del Vallès pone en boca de los que «utópicamente» defendemos la enseñanza comprensiva e integradora. Pero, sospecho que no. El «mundo feliz» es el de los profesionales de la educación que no se arremangan ante las dificultades, que no buscan fórmulas de consenso con sus compañeras y sus compañeros para desarrollar conjuntamente un proyecto educativo, que viven –y mueren– en un aula cerrada a cal y canto sin preocuparse de lo que ocurre al otro lado de la puerta que ellos mismos han cerrado, que no buscan apoyos para realizar mejor su trabajo educativo y que, en definitiva, creen –pobres de ellos– que su saber es exquisito, no apto para todos los mortales y, por tanto, deseosos de expulsar de sus aulas a todas y todos aquellos que les cuestionan su saber y les hacen sentirse aún más ignorantes de lo que ya son. El «mundo feliz» también es el de la administración que vive de las estadísticas, de los centros escolares inaugurados cada año, de cerrar los ojos ante la consolidación de una doble red –pública y privada– que, en pocos años, hará que la discusión sobre la enseñanza comprensiva e integradora sea baladí porque la segregación ya estará consolidada

y, también, de no apoyar las experiencias innovadoras y el trabajo callado de muchos profesionales de la educación que han apostado por la reforma. El otro mundo supone trabajo y voluntad de transformación que, desgraciadamente, hoy en día, tiene pocos apoyos. Ojalá en el futuro no sea así.

## LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA Y LA COHESIÓN SOCIAL EN CATALUNYA

Hace un año, en este mismo fórum, afirmaba que la inmersión lingüística era un instrumento de gran utilidad, no conflictivo y consensuado, para garantizar el conocimiento de lengua catalana y lengua castellana al conjunto de la población escolar. Por eso, decía «cuando han arreciado 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 han modificado las actitudes de las familias hacia el programa». Pero, luego añadía que, en el futuro, no sería necesariamente igual y que ello dependía del tipo de argumentos que se utilizaran para su mantenimiento. En concreto, decía «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. [...] 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 aquéllos a quienes no 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».

Sólo ha transcurrido un año y algo de esto está pasando. La presentación de la nueva ley de Política Lingüística ha suscitado un agrio debate sobre la disponibilidad lingüística y la legitimidad de establecer cuotas y sanciones en el que se juntan cosas muy diversas. Probablemente, la novedad<sup>8</sup> de las discusiones reside en el uso de la filosofía liberal para justificar unas u otras posiciones.

### La normalización de la lengua catalana y el debate de la Ley de Política Lingüística

La existencia y la extensión de la inmersión lingüística en Catalunya es el resultado de su aceptación voluntaria por la inmensa mayoría de la población. El derecho que la ley reconoce a las familias a elegir la lengua de sus hijos e hijas en la Educa-

ción Infantil y durante el primer ciclo de la Enseñanza Primaria siempre se ha traducido –excluyendo a unas pocas familias– en la elección del catalán como lengua vehicular independientemente de la lengua familiar. En el momento más álgido de la campaña contra la inmersión lingüística,<sup>9</sup> suscitada por el diario ABC<sup>10</sup> y apoyada por el Partido Popular de Catalunya, no llegaron a 100 las familias de toda Catalunya que eligieron el castellano como lengua vehicular de sus criaturas durante el primer año de parvulario. De la misma forma, el intento del Partido Popular de Vidal Quadras de utilizar electoralmente un supuesto malestar difuso entre las personas castellanohablantes por la política de normalización lingüística del catalán ha demostrado que tiene unos límites y que, si bien da unos cuantos votos, sólo sirve para continuar siendo una minoría exigua en Catalunya. En otras palabras, tanto la Ley de Normalización Lingüística de 1983 como su despliegue posterior en la educación ha contado con un amplio apoyo social y político que es, en definitiva, lo que la ha hecho posible.

Esta consideración tiene más importancia de la que normalmente se le atribuye. A veces, se intenta fundamentar la política lingüística en paralelo con lo que se exige a los poderes públicos en relación con el culto religioso –el Fórum Babel es un buen ejemplo. Es decir, de la misma forma que, desde una perspectiva liberal, se proclama que los derechos religiosos son individuales y, por tanto, se rechaza cualquier tipo de intervención que no implique la igualdad en la libertad de cultos, también se afirma la existencia de unos derechos lingüísticos individuales que no pueden ser conculcados y, en consecuencia, la mejor ley de Política Lingüística es la que no existe (Álvarez y Casares, 1998). Sin embargo, más allá de aceptar –algo que todo el mundo acepta– que todas las personas pueden hacer uso de su lengua en forma privada y pública, la delimitación de dichos derechos individuales es algo difícil de hacer. Al igual que existe una Declaración Universal de Derechos Humanos no parece que exista una Declaración Universal de Derechos Lingüísticos Individuales. Por otra parte, algo complicado. Por ejemplo, en el Estado Español, los catalanohablantes tienen garantizados derechos lingüísticos individuales en Catalunya en su relación con la Administración, pero no parece que los tengan –ni que los vayan a tener– si se trasladan a vivir a Badajoz; por no tenerlos no los tienen ni cuando hablan con la Telefónica desde su casa en Catalunya para solicitar un número desconocido ya que el servicio es para toda España y, por tanto, quien levanta el auricular puede estar en Logroño o en Cádiz. Por eso, llevar hasta el último extremo la existencia de unos derechos individuales lingüísticos que deben ser respetados en cualquier territorio resulta, como ya he dicho, complicado y, probablemente, absurdo.

De la misma forma, una justificación, exclusivamente ideológica –la que practica el Conseller de Cultura, Joan Maria Pujals–, de la política lingüística tiene también serios problemas. En el preámbulo<sup>11</sup> de la proposición de ley presentada al Parlament de Catalunya se afirma que «la lengua catalana ha sido siempre la propia del país y, como tal, se ha visto afectada negativamente por los acontecimientos de la historia de Catalunya, que la han llevado a una situación precaria. Esta situación es debida a diversos factores, como son la persecución política del catalán y la imposición legal del castellano durante más de dos siglos y medio; los flujos migratorios sucesivos, especialmente los que se han producido en las últimas décadas, y

además el carácter de lengua de ámbito restringido del catalán, similar a otras lenguas oficiales de Europa»<sup>12</sup> (Proposició de Llei, pág. 32). Es decir, da la impresión de que lo «eterno» lingüísticamente en Catalunya es la lengua catalana, y la lengua castellana –lengua del 50% de la población– es el resultado de la opresión nacional, de la cual la inmigración es un episodio más. Con esta misma argumentación, la lengua propia del Canadá francés –modelo para el señor Pujals, especialmente su denostada Ley 101–<sup>13</sup> sería la de los Inuits que eran sus primeros habitantes, los cuales todavía existen y no parece que estén muy contentos con las políticas lingüísticas en favor de la lengua francesa –la de los colonizadores– que promueve el Partido Quebequés. Utilizar el concepto de «lengua propia» –concepto que ya utiliza el Estatuto de Autonomía de Catalunya y que ha formado parte del consenso lingüístico de Catalunya– es una mala manera de presentar las cosas en favor de la normalidad de la lengua catalana. Si por «lengua propia» se quiere decir lengua histórica y originaria, el mismo argumento se puede utilizar en relación con la lengua castellana. Basta simplemente determinar el número de siglos que se habla una lengua en un territorio para que pueda ser considerada «lengua histórica». Pero, evidentemente, resulta difícil establecer dicha historicidad. Por eso, el carácter histórico de la lengua catalana en Catalunya tiene el mismo valor para fundamentar la política lingüística que el carácter histórico de la lengua de los Inuits en el Canadá francés. Es decir, ninguno o muy poco.

Otra cosa distinta es la consideración de Kymlicka (1996) que hace suya Branchadell (1997) según la cual, desde una perspectiva liberal, se debe considerar tanto la existencia de derechos individuales como la de derechos colectivos. O en otras palabras, para Kymlicka, «los derechos de las minorías no pueden subsumirse bajo la categoría de derechos humanos» (1996:17), sino que los derechos humanos tradicionales se deben complementar con los derechos de las minorías. Su tesis básica es que las personas merecen ser respetadas como «individuos» y como miembros de una «comunidad cultural» y, por tanto, no existe contradicción entre el «respeto al individuo» y el «respeto a la comunidad», sino que el conflicto se establece entre dos formas de «respeto a las personas». No cabe decir que existe un amplio grupo de personas en Catalunya que afirman su identidad catalana, ligada a la lengua y la historia y que forman parte de una minoría en el conjunto del Estado Español y, por tanto, siguiendo a Kymlicka (1996), objeto de derechos colectivos. Desde este punto de vista, el desarrollo de una política lingüística que garantice la existencia y la permanencia de dicho colectivo parece también, desde una perspectiva liberal, algo justo y deseable. La cuestión se establece, por tanto, en cómo conjugar los derechos individuales con los derechos colectivos. Y, evidentemente, ello tiene que ver con la política ya que, de la misma forma que los catalanohablantes constituyen una minoría en el conjunto del Estado ¿cuál es el estatus de los castellanohablantes en Catalunya? ¿son también sujeto de derechos colectivos? o, como dicen algunos políticos nacionalistas, ¿es España y su gobierno quien debe garantizar dichos derechos? Resulta difícil pensar en una ley de política lingüística en Catalunya que no tenga en cuenta estas preguntas y que, por lo tanto, desde el consenso social, conjugue derechos individuales y colectivos tanto de los catalanohablantes como de los castellanohablantes.

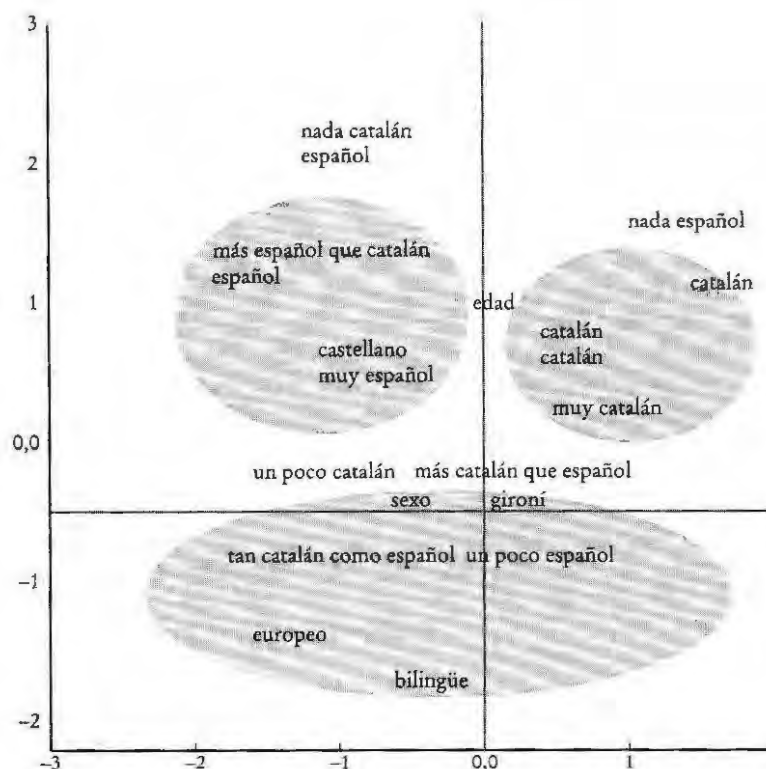
Álvarez y Casares (1998) afirman que «el fundamento de los derechos lingüísti-

cos es básicamente político. El artículo 3 de la Constitución Española podría haber dicho otra cosa, y hoy, en 1998, probablemente lo diría. El Estatuto de Autonomía y su artículo 3 reflejan igualmente un compromiso político. La sentencia del Tribunal Constitucional<sup>14</sup> de diciembre de 1994, fue también una decisión político-jurídica, o una decisión jurídica que en sus consideraciones centrales tenía muy en cuenta las realidades políticas»<sup>15</sup> (1998:15). En otras palabras, en Catalunya, no hay política lingüística que no se apoye en el consenso social. Consenso que debe tener en cuenta que «nadie puede legislar sin tener en cuenta que la lengua como medio de expresión y de identidad es considerada un bien básico por una buena parte de la población de Catalunya, tanto si pertenece al grupo lingüístico que tiene como lengua propia el catalán [...] como al que tiene como lengua propia el castellano. El hecho de que una mayoría creciente de la población, y no únicamente los catalanohablantes, esté en condiciones de utilizar ambas lenguas no modifica radicalmente esta percepción, ya que el dominio de ambas no quiere decir que no haya una identificación emocional en favor de una de ellas» (1998:17). Por eso, las posiciones de uno u otro signo que no tienen en cuenta esta situación, bien porque defienden el estatus actual del castellano y se niegan a cualquier modificación, bien porque abogan por la desaparición del castellano y su sustitución por el catalán, sólo sirven para echar leña al fuego y deteriorar la cohesión social en Catalunya.

### La inmersión lingüística y la identidad catalana

A veces, la defensa de la inmersión lingüística se hace sin tener en cuenta las últimas consideraciones y se afirma que es un buen instrumento para avanzar en la homogeneidad lingüística, cultural y de identidad de la población de Catalunya. Sin embargo, los datos se muestran reacios a esta interpretación. En 1996, un grupo del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona iniciamos una investigación sobre la construcción de la identidad nacional<sup>16</sup> en Catalunya (Perera y otros, 1997a; Perera y otros, 1997b, Vila y otros, 1998). En dicho trabajo utilizamos varias variables: el contexto lingüístico familiar, la identificación española y la identificación catalana (de «muy» a «nada»), la identificación comparada («más que», «tan como», y «menos que») y la primera elección de un conjunto de tarjetas (desde la «edad» o el «sexo» hasta «español», «catalán», etc.). El trabajo fue realizado en una muestra estratificada de 495 sujetos (245 niñas y 250 niños) de 6 a 15 años en la ciudad de Girona. El Gráfico I muestra el análisis de correspondencias entre las distintas variables.

Gráfico I



Fuente: Perera y otros (1997b)

En el Gráfico se observa que las distintas identificaciones se relacionan directamente con el contexto lingüístico familiar, de modo que los castellano hablantes se identifican, en primera elección, como españoles y se consideran muy españoles, un poco catalanes y más españoles que catalanes. Al contrario, los catalano hablantes eligen, en primera elección la identidad catalana y se consideran muy catalanes, nada españoles y, en la identificación comparada, afirman su catalanidad. Los bilingües parecen evitar la confrontación español versus catalán y son los únicos que incorporan, de forma significativa, identidades como *gironí* o europeo.

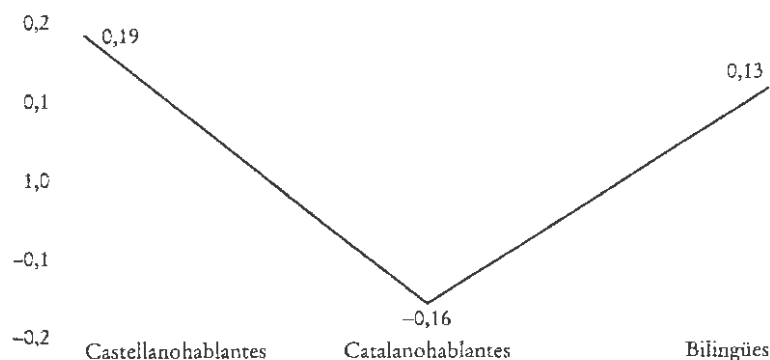
Es evidente que la inmensa mayoría de los castellano hablantes conocen y utilizan la lengua catalana, que para muchos de ellos ha sido su lengua vehicular –y lo sigue siendo– en la enseñanza. Pero, a pesar de su buen conocimiento del catalán, su identidad no queda modificada, lo cual aboga en favor de lo que antes hemos comentado. Es decir, el conocimiento de catalán por sí mismo no modifica los afectos y las vivencias en relación con la lengua propia.

La inmersión lingüística es un buen instrumento para aprender la lengua catalana y, por tanto, permite, desde el consenso social, que los catalano hablantes no sean los

únicos bilingües en Catalunya y que, por tanto, en la medida en que también lo son los castellanohablantes, puedan vivir en catalán si lo desean. Otra cosa distinta es que la inmersión lingüística determine un cambio de la lengua propia de las niñas y los niños o que modifique sus representaciones sobre la identidad. En el mismo trabajo que he comentado estudiamos específicamente los sentimientos y las imágenes sobre distintos países europeos de aquéllos que acudían a programas de inmersión lingüística y de los catalanohablantes escolarizados en lengua catalana. El análisis factorial, en el primer caso, permitió determinar dos factores. El primero, factor de grupos nacionales latinos (con una mayor contribución de Andalucía, España, Italia y Francia) y, el segundo, factor de grupos nacionales anglo-germánicos<sup>17</sup> (con una mayor contribución de Catalunya, Gran Bretaña y Alemania). El análisis factorial respecto a las imágenes en términos de positividad o negatividad permitió también reconocer dos factores. El primero, factor de grupos nacionales alejados (con una mayor contribución de Gran Bretaña, Francia, Italia, Alemania y Andalucía) y, el segundo, factor de grupos nacionales próximos (con una mayor contribución de Catalunya y España). En ambos análisis se mostró significativa la variable condición lingüística familiar. En el primer caso, para ambos factores y, en el segundo, para el factor de grupos nacionales alejados.

Los Gráficos II y III muestran la relación entre la condición lingüística familiar y los factores relativos a los sentimientos. El primero se refiere al factor de grupos nacionales latinos y el segundo al factor de grupos nacionales anglo-germánicos.

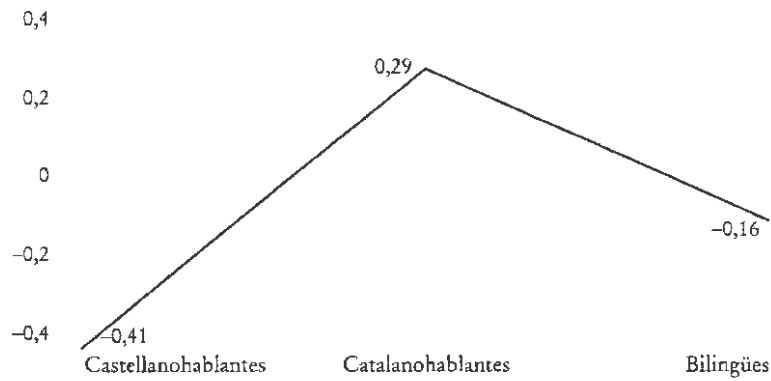
Gráfico II



Fuente: Perera y otros (1997b)



Gráfico III

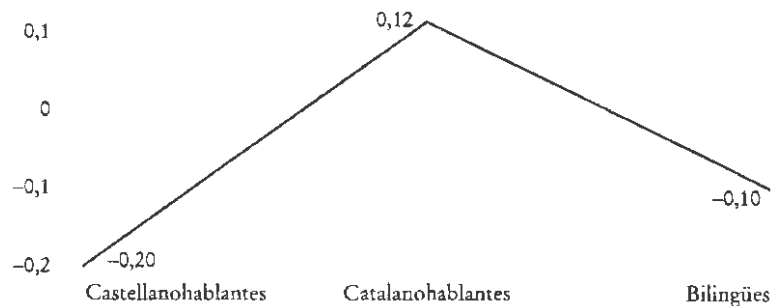


Fuente: Perera y otros (1997b)

Los dos gráficos se muestran en relación inversa, de modo que los castellanohablantes –una gran parte de los cuales acuden a programas de inmersión lingüística– expresan sentimientos más positivos hacia el factor de grupos nacionales latinos que hacia el factor de grupos nacionales anglo-germánicos y, viceversa, en el caso de los catalanohablantes, para el factor de grupos nacionales anglo-germánicos versus el factor de grupos nacionales latinos.

EL Gráfico IV muestra la relación entre la condición lingüística familiar y la imagen de las niñas y los niños en relación con el factor de grupos nacionales alejados.

Gráfico IV



Fuente: Perera y otros (1997b)

También, en este caso, la condición lingüística familiar presenta una relación inversa en función de ser castellano hablantes o catalano hablantes. En definitiva, en nuestro trabajo aparece que la condición lingüística familiar no sólo determina identificaciones distintas, sino que, además, comporta sentimientos e imágenes respecto al propio grupo y los otros grupos diferentes. Y, además, ello se relaciona poco con la inmersión lingüística. Da la impresión de que, independientemente de conocer o no la lengua catalana, lo importante es la lengua familiar de los escolares.

Por eso, defender la inmersión lingüística como un instrumento en favor de una anhelada homogeneidad identitaria en torno a la lengua catalana no parece que sea muy útil. Además, hacerlo así puede comportar serios problemas para el mantenimiento de la propia inmersión. De hecho, los que desde Catalunya la atacan lo hacen desde la reafirmación de su propia identidad –establecida, entre otras cosas, en torno a la lengua castellana– y la negación de que ésta sea modificada, bien a través de la inmersión, bien a través de otros procedimientos. Por eso, la formulación que hace el artículo 20 de la nueva ley según la cual se justifica la presencia del catalán en la enseñanza porque «el catalán, como lengua propia de Catalunya, lo es también de la enseñanza»<sup>18</sup> es una fórmula vacía, teñida ideológicamente, poco relevante para el desarrollo de la inmersión lingüística y que, en general, desata en quienes no piensan como los nacionalistas sentimientos de oposición. Pero, de la misma forma que en el artículo 20 se utiliza esta fórmula que, a mi entender, sirve para poco, en el artículo 21.2 se dice que «los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, ya sea ésta el catalán o el castellano. La Administración debe garantizar este derecho y poner los medios necesarios para hacerlo efectivo. Los padres o los tutores pueden ejercerlo en nombre de sus hijos instando a que se aplique».<sup>19</sup> Es decir, una redacción impecable que tiene poco que ver con lo que se dice en el artículo 20, ya que si la lengua propia de la enseñanza es el catalán ¿por qué se garantiza el derecho a escolarizarse en lengua castellana durante la primera enseñanza? Nuevamente, surge lo que comentaba en el apartado anterior. Las leyes en política lingüística responden fundamentalmente a la política y promover la presencia del catalán en la enseñanza implica, a la vez, garantizar el derecho a escolarizarse en lengua castellana, dado el número de familias de Catalunya que de forma estable y permanente utilizan el castellano. Por eso, me parece una mejor justificación de la inmersión lingüística afirmar su carácter de instrumento útil para aprender la lengua catalana, para aumentar la cohesión social y para garantizar los derechos lingüísticos individuales y colectivos de las ciudadanas y los ciudadanos catalano hablantes que defenderla porque el catalán es la lengua propia de Catalunya.

## CONCLUSIONES

A lo largo del artículo hemos repasado las cuestiones más importantes que afectan al actual sistema educativo de Catalunya. De hecho, lo que ocurre en las aulas no es independiente del marco institucional y social en que se inscriben y, por eso, fenómenos como los ataques furibundos contra la enseñanza comprensiva e integradora en la ESO, apoyados desde el partido del Gobierno de España, sirven para cuestionar su viabilidad –incluso antes de que se haya aplicado–, para desorientar a

las familias y para desmoralizar a los sectores profesionales que con trabajo y empeño se dedican a la educación. Por eso, resistir contra estos embates, profundizar en los criterios psicoeducativos de la reforma, trabajar en equipo, exigir a la Administración que cumpla sus compromisos, modificar aquello que no funciona y hacerse presente en la sociedad con mensajes diferentes de los que hoy se escuchan es tan importante como utilizar una buena metodología y una buena didáctica en las aulas.

De la misma forma, el mantenimiento de una política lingüística en la educación que garantice un buen conocimiento de la lengua catalana al conjunto de la población está también en relación con que ello sea visto como un objetivo justo y democrático en favor de las personas que individual y colectivamente tienen el catalán como lengua propia y como un buen instrumento para garantizar la cohesión social en Catalunya y evitar el conflicto por razones de lengua. Otras cosas, como pretender modificar la lengua de los castellanohablantes o promover una identidad homogénea no sólo son inviables, sino que, además, juegan en contra del propósito de normalizar la lengua catalana. Por eso, se debe afinar bien la argumentación que sustenta la primacía del catalán en la enseñanza y evitar todo aquello que, en el terreno de los sentimientos y el afecto, provoque rechazo y enfrentamiento.

## Notas

1. *Perspectivas de futuro de la inmersión lingüística*. Ponencia al XX Seminario sobre Lenguas y Educación. Sitges, 23-25 de noviembre de 1996.
2. La sustitución de Esperanza Aguirre por Mariano Rajoy no modifica esta afirmación.
3. Traducido del original en catalán.
4. Cadenas de televisión que dependen de la Generalitat de Catalunya.
5. Con posterioridad a la fecha en que se pronunció esta ponencia, el Tribunal Superior de Justicia de Catalunya ha desechado la petición y ha dictado sentencia en la que se recoge explícitamente el derecho de TV3 y C33 de emitir exclusivamente en lengua catalana.
6. En este apartado nos referimos exclusivamente a la educación lingüística comprendida en el área de lengua y literatura y, por tanto, no abordamos las cuestiones sobre la educación lingüística referidas a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.
7. Por cierto, no se dice ni una sola palabra de la lengua oral y, en consecuencia, desconocemos el grado de «preocupación» o «despreocupación» de la ministra Aguirre sobre su dominio.
8. La argumentación liberal en contra de la política de normalización lingüística de la Generalitat de Catalunya fue utilizada ya, en 1993, por Vidal Quadras.
9. El 23 de diciembre de 1993, el Tribunal Supremo presenta un recurso de anticonstitucionalidad contra tres artículos de la Ley de Normalización Lingüística de 1983 que amparaban la inmersión lingüística.
10. Un ejemplo de las barbaridades de dicha campaña, titulada «Igual que Franco, pero al revés», y de su marchamo nacionalista español lo constituye el siguiente pie de foto insertado en la pág. 9 del periódico ABC el 31 de julio de 1994, en el que se ve a un Felipe González cabizbajo junto a un anuncio de la Universidad de Barcelona en que se da a conocer las condiciones para acceder a un máster de «formación de profesores de español como lengua extranjera». El pie de foto dice: «Nueva mofa a Felipe González. Naturalmente, ABC ha rechazado publicar este anuncio, enviado por una agencia de publicidad con sede en Barcelona, que pagaba la cantidad correspondiente fijada en nuestras tarifas. Lo publicamos, en cambio, gratuitamente. Que la Universidad de Barcelona considere el español como lengua extranjera es una bofetada a la Constitución y otra bofetada a Felipe González (a la izquierda), que tiene la obligación de velar por su cumplimiento. Muy caro le está costando a la nación española el desesperado esfuerzo de González para mantenerse en el Poder, cediendo a todas las imposiciones de Jordi Pujol». Sin comentarios. Probablemente, hasta los niños saben que el anuncio de la Univesidad de Barcelona reclamaba

personas dispuestas a formarse en la enseñanza del español a extranjeros, pero eso da igual. Lo importante en aquellos momentos para el PP y sus medios de comunicación era utilizar lo que fuera para socavar el pacto PSOE-CiU y acceder al Gobierno.

11. Preámbulo que ha sido modificado en la ley que se ha promulgado.
12. Traducido del original en catalán.
13. Denostada por los que no tienen el francés como lengua propia. El problema es que únicamente son un 20% de la población y tienen que soportarla.
14. Los autores se refieren a la sentencia que legitimaba constitucionalmente la práctica de la inmersión lingüística en Catalunya.
15. Traducido del original en catalán.
16. La investigación está subvencionada por la CEE en el programa HCM de la Comunidad Económica Europea nº CHRX-CT94-0687 y participan seis grupos de investigación repartidos en Roma, Padua, Dundee (Escocia), Londres, Girona y Málaga. El Investigador principal y coordinador del proyecto es Martyn Barret de la Universidad de Surrey (Guilford).
17. Es evidente que Catalunya no es una nación anglo-germánica, pero, en cualquier caso, las niñas y los niños de la ciudad de Girona organizan sus sentimientos y sus imágenes a partir de dicha representación.
18. Traducido del original en catalán.
19. Traducido del original en catalán.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, I. Y CASARES, R. (1998). Fonaments i límits de la política lingüística. *Veus Alternatives*, 10, 4-17.
- BRANCHADELL, A. (1997). *Liberalisme i normalització lingüística*. Barcelona: Empúries.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía cultural*. Barcelona: Paidós.
- PERERA, S., MONREAL, P. DEL VALLE, A. y VILA, I. (1997a). Immersió lingüística, identitat i imatge. *Perspectiva Escolar*, 213, 80-84.
- PERERA, S., MONREAL, P. DEL VALLE, A. y VILA, I. (1997b). Immersió lingüística a Catalunya, identitat i imatge. *Caplletra*, 21, 95-104.
- VILA, I., DEL VALLE, A., PERERA, S. y MONREAL, P. (1998). Autocategorización, identidad nacional y contexto lingüístico. *Estudios de Psicología*, 60, 3-14.



# Actitudes hacia el euskera en adolescentes de la zona mixta de la Comunidad Foral Navarra (C.F.N.)

*Ana Arribillaga y Begoña Molero*

Escuela Universitaria de Magisterio de Vizcaya

El objeto de esta comunicación es presentar una serie de datos para la reflexión referidos a la actitud que manifiestan hacia el euskera 137 adolescentes de ambos sexos escolarizados en colegios públicos de la zona mixta de la C.F.N. Un grupo de adolescentes recibe su educación en castellano con la asignatura de euskera, o, lo que es lo mismo, están escolarizados en el Modelo lingüístico denominado A; y el otro grupo recibe su educación en euskera con la asignatura de castellano, lo que se denomina «Modelo D».

Para enfrentarnos a esta tarea nos remitimos a la Teoría de la Identidad Social propuesta por Tajfel (1972, 1978, 1981) y Turner (1978), y a la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (1970, 1984, 1988).

Consideramos que los individuos del «Modelo A» y del «Modelo D» forman grupos sociales diferentes y como tal desarrollarán actitudes y formas de comportamiento hacia el euskera diferentes.

Según la T.I.S., los individuos en la medida que se identifican como miembros de un grupo o de una misma categoría social, es decir, que asumen una identidad social, desarrollan unas actitudes y formas de comportamiento en función de su pertenencia al grupo. La conciencia de ser miembro de un grupo y la identificación con él su-

pone la disposición a evaluar objetos, personas y situaciones en función de dicha pertenencia; valoración que además lleva asociada una tendencia a actuar acorde con dicha evaluación. Se están en última instancia adquiriendo y reflejando unas determinadas actitudes.

Una identidad social evoca una representación social correspondiente. Las representaciones sociales constituyen una red singular de imágenes, conceptos y símbolos que los individuos construyen juntos en grupos a fin de evaluar personas, cosas o entidades invisibles (Moscovici, 1988). Cuando pensamos en términos de una identidad social específica, la representación social sirve para mediar y canalizar el contenido de lo que es aprendido.

En el proceso de formación de las representaciones sociales, el lenguaje desempeña un papel determinante. Las representaciones sociales, en tanto que producto, se caracterizan por ser elaboradas mediante el discurso y la comunicación que permiten una distribución colectiva del conocimiento. Por lo tanto, sólo pueden aparecer en grupos y sociedades en las que el discurso social incluye la comunicación.

Como hemos explicado anteriormente estos datos se refieren a las actitudes que hacia el euskera muestran los individuos navarros de dos grupos de edad, 12-13 años y 16-17, en función de su pertenencia a dos modelos lingüísticos de escolarización distintos –A y D–.

Se han diferenciado varios niveles de análisis que suponen diferentes grados de implicación distinto por parte del sujeto. Por un lado, se ha observado la actitud hacia el euskera y, por otro, la utilización de este idioma en su práctica comunicativa diaria.

En cuanto a la actitud hacia el idioma hemos hecho la distinción entre la actitud hacia esta lengua mediante la pregunta *¿Te gusta hablar en euskera?*, y la actitud hacia la asignatura de euskera de modelo más particular –*¿Te gusta la asignatura de Euskera?*

Respecto a la práctica comunicativa diaria, la hemos analizado en tres ámbitos diferentes en los que tiene lugar la vida del joven: con los amigos, en la familia y en la calle. La cuestión trata de la percepción que tienen ellos de su propia práctica, y no tanto de la práctica real, que se mediría por otros métodos.

### **¿Te gusta hablar euskera?**

Analizadas las respuestas referidas a esta pregunta en función del grupo **modelo lingüístico** (Ver tabla 1) las diferencias halladas entre los grupos han resultado ser significativas. ( $X=53.815$   $p=1.0000E-4$ ). El 100% de los sujetos euskaldunes responden que hablar en euskera les gusta bastante o mucho, frente al el 56% del grupo castellano hablante. Existe entre estos últimos un 22% que presenta una actitud muy positiva hacia el euskera, porcentaje que coincide con los que la tienen negativa.



**Tabla 1**  
¿Te gusta hablar euskera? por Modelo

MODELO	Nada	Poco	Bastante	Mucho
A (n=59)	13	13	20	13
D (n=78)	0	0	19	59

Si se analizan las respuestas referidas a la misma cuestión por **sexo**, (Ver tabla 2) resulta que las chicas muestran una actitud más positiva hacia el euskera que los chicos. ( $X=53.815$   $p=0,0403$ ). Mientras ellas dicen mayoritariamente que el euskera les gusta mucho -62,2%-, el 40% de los chicos reconoce que les gusta bastante y el 38,18% que mucho.

**Tabla 2**  
¿Te gusta hablar euskera? por Sexo

SEXO	Nada	Poco	Bastante	Mucho
H (n=82)	7	7	17	51
V (n=55)	6	6	22	21

La variable **edad**, también estudiada, (Ver tabla 3) ha resultado ser un factor que establece diferencias significativas ( $X=6.433$   $p=0,0923$ ). El grupo de más edad es el que muestra una actitud más positiva hacia el euskera, el 60,61% reconoce que le gusta mucho frente al 45% de los más jóvenes. Pero también es de destacar que mientras entre los 12-13 años existe un 7,04% a quienes el euskera no les gusta nada, en el grupo de 16-17 este porcentaje supone el 12,12%.

**Tabla 3**  
¿Te gusta hablar euskera? por Edad

EDAD	Nada	Poco	Bastante	Mucho
12-13 (n=71)	5	9	25	32
16-17 (n=66)	8	4	14	40

### ¿Te gusta la asignatura de euskera?

Analizadas las respuestas relativas a esta cuestión en función del grupo **modelo lingüístico** (Ver tabla 4) las diferencias halladas entre estos grupos han resultado ser de nuevo significativas. ( $X=21.559$   $p=1.0000E-4$ ). En ambos son mayoría los que dicen que les gusta bastante o mucho la asignatura de euskera, pero mientras entre los sujetos euskaldunes sólo el 14,1% dice apreciar poco o nada esta asignatura, este porcentaje se eleva al 46,5% entre los castellano hablantes .

**Tabla 4**  
¿Te gusta la asignatura de euskera? por Modelo

MODELO	Nada	Poco	Bastante	Mucho
A (n=58)	13	14	19	12
D (n=78)	2	9	31	36

En cuanto a las actitudes hacia la asignatura en función de la variable **sexo**, (Ver tabla 5) ambos grupos muestran unas actitudes positivas muy similares, el 72,73 % de los chicos y el 71,6% de las chicas aprecian bastante o mucho la asignatura. Las actitudes negativas son más propias de los chicos que de las chicas ya que el 18,18% de ellos, frente al 6,17% de ellas dicen que la asignatura de euskera no les gusta nada. ( $X=7.688$   $p=0,0529$ )

**Tabla 5**  
¿Te gusta la asignatura de euskera? por Sexo

SEXO	Nada	Poco	Bastante	Mucho
H (n=81)	5	18	29	29
V (n=55)	10	5	21	19

La variable **edad**, (Ver tabla 6) no ha sido ante esta cuestión un factor que haya introducido diferencias significativas entre los grupos ( $X=3.025$   $p=0,3878$ ). Sin embargo, parece que el hecho de estar más años en contacto con la asignatura de euskera, o el conocerla mejor ha provocado una disminución en el porcentaje de individuos a los que ésta no les gusta nada –del 14,86% al 6,45%– y un aumento ligero de los que dicen apreciarla bastante o mucho –del 70,27% al 74,19%–.

**Tabla 6**  
¿Te gusta la asignatura de euskera? por Edad

EDAD	Nada	Poco	Bastante	Mucho
12-13 (n=74)	11	11	25	27
16-17 (n=62)	4	12	25	21

### Hablo en euskera

Respecto a la utilización del euskera, éramos conscientes de que el grado de conocimiento de la lengua, es decir, el hecho de pertenecer al Modelo A o al Modelo D, iba a ser un factor decisivo para la utilización del euskera. Sin embargo, nos interesaba comprobar hasta que punto el proceso de aprendizaje de la lengua se traduce en una utilización de la misma en los distintos ámbitos en los que se desarrolla la vida de los jóvenes. Por eso se insistía en que manifestaran el grado de utilización del euskera en función de su nivel de conocimiento.

Los datos de las tablas 7, 8 y 9 indican que en líneas generales el nivel de utilización del euskera es escaso. De los tres ámbitos: amigos, familia y la calle, el grupo de amigos es el que resulta más propicio para hablar euskera. El 37,03% manifiesta que utiliza bastante o mucho. A continuación se sitúa la calle, con un 22,90% y por último la familia, el 13,43%. Hecho este que puede entenderse mejor si tenemos en cuenta que gran parte de las familias de los individuos escolarizados en el Modelo D no hablan euskera.

**Tabla 7**  
Utilización del euskera en los distintos ámbitos por Modelo

Hablo con	Modelo A					Modelo D				
	n	p	b	m	Total	n	p	b	m	Total
Amigos	44	13	0	0	57	0	28	37	13	78
Familia	43	10	2	1	56	25	38	6	9	78
Calle	41	12	1	0	54	3	45	25	4	77

n = nada      p = poco      b = bastante      m = mucho

Analizados los resultados en función del grupo **modelo lingüístico de escolarización**, (Ver tabla 7), como era previsible, los sujetos euskaldunes declaran hablar más en euskera que los castellano hablantes. El 47,44% y el 16,67 % de los jóvenes del modelo D reconocen utilizar bastante o mucho el euskera entre amigos frente al 22,81% y el 77,19% de los del modelo A que declaran hablar poco o nada respectivamente.

**Tabla 8**  
Utilización del euskera en los distintos ámbitos por Sexo

Hablo con	CHICAS					CHICOS				
	n	p	b	m	Total	n	p	b	m	Total
Amigos	28	24	21	9	82	16	17	15	4	52
Familia	43	31	2	6	82	25	16	6	4	51
Calle	28	34	16	3	81	16	23	9	1	49

n = nada      p = poco      b = bastante      m = mucho

Analizados los datos en función de la variable **sexo** (Ver tabla 8) hay que señalar que no se han encontrado diferencias significativas entre los grupos. El nivel de utilización del euskera de los chicos y de las chicas es similar entre el grupo amigos ( $X=0.71$   $p=0,8708$ ), en el ámbito familiar ( $X=4.998$   $p=0,172$ ) y en la calle ( $X=0.509$   $p=0,9168$ ). Así ocurre, por ejemplo, que entre el grupo amigos las chicas declaran hablar mucho euskera el 10,98% y los chicos el 7,68%; bastante el 25,61% y el 28,85 respectivamente; poco el 29,27% de las chicas y el 32,69% de los chicos; y por último, nada el 34,15% de ellas y el 30,77% de ellos.

La variable **edad** (Ver tabla 9) sí que ha establecido diferencias respecto a la utilización en algunos contextos pero no en otros. En el grupo amigos ( $X=8.308$   $p=0,0401$ ), con la edad aumenta el número de los que dicen hablar euskera un poco, ya que pasa del 21,21% al 39,70%; pero, en cambio, disminuyen del 48,45% al 27,94% los que dicen utilizar este idioma bastante o mucho en dicho contexto. La utilización en el ámbito familiar es similar entre ambos grupos de edad ( $X=1.443$   $p=0,6954$ ). Por último, los datos relativos a la utilización en la calle ( $X=15.237$   $p=0,0016$ ) no tienen valor estadístico. En este caso se acentúa la tendencia observada en el contexto amigos. Aumenta el porcentaje de los que utilizan un poco el euskera en la calle, pasan de ser el 29,68% al 57,57%, y disminuyen los que reconocen hablar bastante o mucho del 34,37% al 10,60%.

**Tabla 9**  
Utilización del euskera en los distintos ámbitos por Edad

Hablo con	12-13 años					16-17 años				
	n	p	b	m	Total	n	p	b	m	Total
Amigos	22	14	20	10	66	22	27	16	3	68
Familia	31	24	5	6	66	37	23	3	4	67
Calle	23	19	18	4	64	21	38	7	0	66

n = nada    p = poco    b = bastante    m = mucho

Pero, ¿qué pasa con los que han dicho que les gusta hablar mucho en euskera?, ¿lo hacen en realidad o se queda en mera declaración de intenciones? Veamos a continuación lo ocurrido:

Los adolescentes del **modelo D** que muestran una actitud muy positiva hacia el hecho de hablar en euskera –el 75,64%– hablan «mucho» en euskera con los amigos en un 25,71% y «bastante» en un 45,71%. Por el contrario, aquellos que declaraban apreciar «bastante» el euskera, hablan «mucho» el 9,6%, «bastante» el 51,6% y «un poco» 38,7%.

En cuanto a los del **modelo A**, hay que señalar que de aquéllos que manifestaban apreciar mucho el hablar euskera –el 22,03%– hablan un poco con los amigos el 63,63%. De los que les gustaba «bastante», hablan un poco el 31,58% y nada el 68,42% mientras que los que muestran una actitud negativa, el 100% no utiliza nunca el euskera

Por otra parte, hemos creído conveniente observar con detenimiento el efecto de la **edad por modelo lingüístico** ya que nos puede dar idea del efecto de la enseñanza del idioma y a la vez servir como orientación para el futuro.

En el caso de los jóvenes del **modelo D**, sujetos que han sido escolarizados en euskera desde la edad preescolar, ascender en edad parece suponer, también, un aumento de la preferencia por el idioma, pero una disminución tanto en la preferencia por la asignatura como en los indicadores de utilización. Así tenemos que el 65% de los sujetos de 12-13 años declaran que el euskera les gusta mucho frente al 86,84% de los de 16-17 años. En cuanto a la cuestión de su utilización se observa que si a los 12-13 años entre amigos se utilizaba «poco» en un 23% y «mucho» en un 25,64%, a los 16-17 años, se utiliza «poco» en un 50% y «mucho» en un 7,89%.

En el grupo de jóvenes del **modelo A** se observa que con la edad aumentan ligeramente las actitudes positivas tanto al idioma como hacia la asignatura. El euskera gusta bastante o mucho al 51,61% de los sujetos de 12-13 años y al 57,14% de los de 16-17. La preferencia hacia la asignatura asciende del 44,11% al 66,66%. Y respecto a su utilización, por ejemplo en el contexto amigos, se observa que si a los 12-13 años son un 18,52% los que hablan un poco en euskera a los 16-17 años son ya un 26,67%.

## CONCLUSIONES

- Existe relación entre la pertenencia a un grupo social y las actitudes mostradas hacia el euskera. De todos los grupos sociales aquí analizados el grupo «modelo lingüístico de escolarización» es el que ha resultado ser más determinante en las actitudes mostradas hacia el idioma. Aquellos sujetos que han sido escolarizados en euskera muestran unas actitudes más positivas hacia este idioma que aquellos que lo tienen únicamente como asignatura. De este modo, mientras ningún sujeto euskaldun declara apreciar poco o nada el euskera, casi la mitad de los escolarizados en modelo A sí que lo hace.
- El grupo chicas ha resultado tener unas actitudes más positivas hacia el hecho de hablar en euskera que los chicos, y el grupo de individuos de mayor edad más que el de los más jóvenes.
- Existe una graduación en las actitudes inversa al grado de exigencia de las cuestiones planteadas. Así, se observa que les gusta más el idioma que la asignatura y que les gusta más el idioma como planteamiento teórico, que su utilización como medio básico de comunicación en su vida cotidiana.

Esta última afirmación conviene matizarla, señalando que en el caso de los sujetos que utilizan el euskera en su vida cotidiana, lo utilizan más en el grupo amigos que en la calle, y desde luego bastante más que en la familia. Esto se puede explicar si consideramos que el grupo amigos surge en muchas ocasiones como consecuencia de sus relaciones escolares; a su vez, el contexto calle puede estar relacionado con el grupo amigos; y en sus grupos familiares, por el contrario, no sea posible utilizar el euskera porque se desconoce.

Llegados a este punto quizá se pueda aludir al hecho de que cada uno elige el idioma de comunicación de su vida diaria no sólo en función de sus preferencias sino en función de la competencia social que adjudica a este idioma. Y no hay que olvidar que el contexto social en el que se ubica este trabajo es la zona Mixta de la C.F.N. Zona en la que se ubican municipios que por factores varios (falta de consideración social del euskera, industrialización, inmigración, etc.) presentaban una tendencia claramente regresiva en la utilización del mismo. Y aunque en los últimos años se haya iniciado un proceso de recuperación, todavía hoy existe un elevado índice de población monolingüe castellano hablante.

- Existe una relación entre la actitud mostrada hacia el euskera y el grado de utilización del mismo. Aquellos sujetos que han mostrado una actitud más positiva hacia el euskera son los que en mayor porcentaje declaran utilizar el idioma en su relación con los amigos. De esto se puede desprender que favorecer las actitudes positivas hacia los idiomas en general, y hacia el euskera, en particular, en aquellos contextos en que sea posible, favorece la utilización de ese idioma.
- Respecto al efecto de la edad tanto en las actitudes como en el grado de utilización, es preciso diferenciar el modelo lingüístico de escolarización. En el caso de los sujetos euskaldunes –modelo D– con la edad aumenta la apreciación de la lengua pero no su utilización, ni en el grupo amigos, ni en la calle. Este fe-

nómeno puede resultar especialmente grave ya que parece que los esfuerzos en la escolarización de los niños en euskera no se traduce en la juventud en la utilización del idioma en unos niveles que puedan resultar óptimos.

En cuanto al modelo A, en donde se imparte el euskera como asignatura, el mayor conocimiento de la lengua favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia ésta, pero los resultados indican que se produce una evolución muy lenta. Esto es algo que se viene comprobando de forma reiterada al efectuar análisis y encuestas acerca del tema.

Parece, por tanto, a la vista de los resultados de este trabajo, que la escolarización en un determinado idioma favorece la génesis de actitudes positivas hacia éste y que, a la vez, las actitudes positivas hacia el idioma favorecen su aprendizaje y su utilización. Sin embargo, entre los jóvenes existe una menor utilización del idioma en los ámbitos de relación de su vida cotidiana, fenómeno al que hay que prestar especial atención.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- TAJFEL, H. (1981): *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAJFEL, H. (1972): « La catégorization sociale» en MOSCOVICI, S. (ed.): *Introduction à la psychologie Sociale*. Paris: Larousse, Vol 1, págs. 272-302.
- TAJFEL, H. (ed.) (1978): *Differentiation Between Social Groups*. Londres: Academic.
- MOSCOVICI, S. (1970): « Preface» en JODELET, D; VIET, J. y BESNARD, P. (eds.): *La Psychologie Sociale: Une discipline en mouvement*. Paris: Mouton.
- MOSCOVICI, S. (1984): « The phenomenon of social representations» en FARR, R y MOSCOVICI, S. (eds.): *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOSCOVICI, S. (1988): « Notes towards a description of Social Representations» en *European Journal of Social Psychology*, 18, págs. 211-250.
- TURNER, J.C (1978) « Social comparison, similarity and ingroup favoritism» en TAJFEL, H. (ed.) (1978): *Differentiation Between Social Groups*. Londres: Academic..



# La cortesia en català i anglès: pragmàtica contrastiva a l'aula de llengua

*Ester Baiget, Josep M Cots, Montse Irun*

Cercle de Lingüística Aplicada. Universitat de Lleida

## 1. INTRODUCCIÓ

En aquest article es presenta una unitat didàctica dissenyada per tal de fer reflexionar els estudiants de COU sobre un aspecte sociopragmàtic de la llengua: la cortesia en català i anglès, centrant-nos específicament en l'àrea de les peticions corteses (polite requests).

Aquesta unitat didàctica es basa en tres supòsits pedagògics que es poden definir en els següents termes:

1. L'element sociopragmàtic constitueix un aspecte central en l'ensenyament / aprenentatge de llengües.
2. La L1 pot ser un instrument útil per a l'ensenyament d'una L2.
3. La reflexió metalingüística i el coneixement explícit sobre la llengua contribueixen al desenvolupament de la competència dels aprenents d'una llengua.

Malgrat no haver-hi un consens total i absolut sobre aquests tres supòsits. Cal dir que tots tres han estat contemplats en el nou Currículum de llengües estrangeres de l'ESO a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 1993:42), ja sigui dins l'apartat de procediments o bé com un dels fets, conceptes i sistemes conceptuals.

1. La importància de l'element sociopragmàtic ha estat reconeguda de bell antuvi pel mètode comunicatiu. Així, Littlewood (1981:6), per exemple, defineix quatre grans tipus d'habilitats que conformen la competència comunicativa d'un individu:

- (a) La manipulació del sistema.
- (b) La distinció entre forma i funció
- (c) Les estratègies d'interacció.
- (d) La consciència del "significat social" de les formes lingüístiques.

Tanmateix, i volem pensar que no és degut al fet que aquest s'esmenti en darrer lloc, l'element del significat social molt sovint és ignorat a les classes de llengua estrangera. Una de les raons per aquest fet pot ser la manca en molts materials d'exemples prou reals i acompanyats de la suficient informació contextual per desenvolupar un treball detallat. Un altre factor que pot explicar l'absència de l'element sociopragmàtic en l'ensenyament de llengües estrangeres és el fet que, tal com diu Cots (1996:78), la formació lingüística de caire formal i estructural que molts professors de llengües hem rebut fa que continuem atorgant a l'element morfosintàctic un paper central en l'ensenyament de llengües, deixant de banda els aspectes pragmàtics –i dins d'aquests els que més tenen a veure amb el context social– en considerar-los com un component auxiliar de la nostra activitat docent. Des del nostre punt de vista, si bé les contribucions d'autors com Jones (1977, 1981), Blundell et al. (1982), Nolasco i Arthur (1987), Bygate (1987), Cook (1989), McCarthy (1991) i McCarthy i Carter (1994) vers una visió més global de l'ús lingüístic i del seu ensenyament i aprenentatge han estat molt positives, malauradament encara deixen pendent un plantejament més decidit per tal que l'element sociopragmàtic es converteixi de manera clara en l'eix estructurador del currículum.

2. El segon aspecte problemàtic en què incideix la unitat didàctica que presentem és el paper de la L1 en l'aprenentatge d'una L2. La problemàtica del tema es fa ben palesa en consultar manuals de metodologia de l'ensenyament de llengües. Havent consultat tres manuals recents (Nunan 1991, Harmer 1991 i Ur 1997) constatem que cap d'ells dedica un apartat a fer recomanacions específiques sobre els usos de la L1 i la L2 a l'aula, i només un d'ells apunta la importància de l'anàlisi contrastiva a l'hora de predir aspectes fonològics de potencial dificultat. En resum, la posició que se sol adoptar des d'un enfocament comunicatiu és la de convertir la L2 no només en l'únic objecte de reflexió a l'aula sinó també en l'únic mitjà de comunicació. És a dir, a l'aula s'observa una clara tendència monolingüista, reforçada per la formació monolingüista del professorat. Tal vegada són aquestes idees "monolingüistes" sobre la nostra tasca docent, juntament amb la nostra formació també "monolingüista" de llicenciats en la filologia d'UNA llengua concreta, la que ens fa tant difícil el treballar de forma conjunta amb professors d'altres llengües. Des del nostre punt de

vista, la L1 ha de tenir un paper tant de mitjà de comunicació com d'objecte de reflexió a l'aula.

Pel que fa a la L1 com a mitjà de comunicació a l'aula, Baiget et al. (1997:3) esmenten els següents aspectes positius de l'ús de la L1 a classe de L2:

- (a) La L1 com a facilitadora del treball en grups amb èmfasi en el producte i no el procés.
- (b) La L1 com a promotora de l'establiment d'una atmosfera acollidora per als alumnes que se senten perduts o impotents.
- (c) La L1 com a eina per a la resolució eficient de problemes de comprensió.
- (d) La L1 com a mitjà per a la promoció de la motivació i l'interès dels alumnes.
- (e) La L1 com a element per a l'aprofundiment en certs continguts (aspectes culturals, textuais, etc.).
- (f) La L1 com a recurs que permet als alumnes de gestionar el seu propi aprenentatge.

Des d'un punt de vista més radical, també podríem preguntar-nos fins a quin punt ens hem de plantejar l'ensenyament d'una llengua com un ens monolític en una societat com la nostra, on els intercanvis culturals i, per tant, la barreja de llengües i cultures, és un procés imparable.

Pel que fa a la L1 com a objecte d'estudi i de reflexió, creiem que la concepció constructivista de l'aprenentatge que constitueix la base del model curricular de Catalunya afavoreix la presència de la L1, ja que aquesta constitueix indiscutiblement una part dels "coneixements previs" o "situació de partida inicial" que cal tenir en compte quan es volen modificar els esquemes de coneixement de l'aprenent.

3. Finalment, pel que fa al paper de la reflexió metalingüística en l'aprenentatge de la llengua, cal dir, en primer lloc, que actualment molts investigadors distingeixen entre dos tipus de coneixement: explícit o declaratiu i implícit o procedimental. El primer està relacionat, per exemple, amb el coneixement de formes i regles gramaticals. El segon, en canvi, es refereix a l'habilitat d'utilitzar aquestes formes i regles de forma correcta en una situació comunicativa. La relació entre aquests dos tipus de coneixement, però, no és massa clara. Així, mentre investigadors com Krashen (1981) argumenten que l'adquisició d'una llengua es basa en coneixement implícit i que el coneixement explícit no és necessari, d'altres com Bialystok (1981), Sharwood-Smith (1981), Ellis (1990) i Schmidt (1990a) estan d'acord (a diferència de Krashen) en que el coneixement explícit/ declaratiu contribueix positivament al desenvolupament del coneixement implícit/ procedimental: assenyalen que *l'input* es converteix en *intake* d'una manera més eficient quan és reconegut (*noticed*) per l'aprenent.

Encara que la majoria d'autors esmentats quan parlen de reflexió metalingüística es refereixen a aspectes morfosintàctics de la llengua, nosaltres estem d'acord amb Thomas (1983) i Schmidt (1990) en què els aspectes sociopragmàtics també s'han d'incloure en les activitats destinades a promoure el desenvolupament del coneixement explícit sobre la llengua pels següents motius:

- (a) la realització verbal de determinades funcions pragmàtiques és bastant opaca per als aprenents
- (b) els factors contextuals rellevants poden no ser advertits pels aprenents
- (c) l'error sociopragmàtic és tan o més important que l'error gramatical, ja que pot tenir conseqüències "socials" més greus per a l'aprenent
- (d) el treball sobre aspectes sociopragmàtics com la cortesia, la franquesa, l'humor, la imatge pública, etc., permet als alumnes reflexionar sobre diferències culturals i convertir-se en individus més independents, capaços de valorar d'una forma relativa diverses actituds vers la realitat i no deixar-se portar per estereotips.

Aquests tres supòsits que hem presentat breument poden advertir-se clarament en la unitat didàctica que hem dissenyat. En primer lloc, les diverses tasques es construeixen de forma clara al voltant d'un aspecte sociopragmàtic de la llengua com és la cortesia. En segon lloc, en la unitat didàctica es fa ús de la L1 com a "situació de partida" o coneixements previs dels alumnes. La L1 constitueix per tant una mena de palanca per introduir els alumnes en l'estudi de la cortesia en llengua anglesa. En tercer lloc, amb aquesta unitat pretenem que els aprenents puguin desenvolupar la seva capacitat de reflexió sobre la llengua mitjançant la resolució de problemes bo i facilitant-los «pistes» (conceptes, nocions) per tal que ells mateixos siguin capaços d'explicar les seves eleccions de tipus sociopragmàtic.

## 2. LA UNITAT DIDÀCTICA

La unitat didàctica està dividida en 4 estadis molt ben diferenciats:

A.- El primer estadi se centra en la reflexió metalingüística: pretén desvetllar la consciència lingüística dels alumnes pel que fa a la cortesia, concretament fer explícites les intuïcions que els aprenents tenen sobre la formulació de *polite requests* en català i anglès. Dins d'aquest estadi s'inclouen les activitats número 1 i número 2 (vegeu apèndix), les quals constitueixen una avaluació inicial dels coneixements de l'alumnat pel que fa a la cortesia en català i en anglès. La primera està pensada per tal que els aprenents induïxin les regles per a la formulació de peticions corteses en català a partir de quatre intercanvis comunicatius que hauran de ser completats per l'aprenent, tenint en compte que la distància social entre els parlants així com el seu poder i status varien en cada ocasió. La segona activitat utilitza el mateix procediment per tal de fer adonar els alumnes que la cortesia no funciona de la mateixa manera en català i en anglès. Això s'aconsegueix bo i comparant les peticions efectuades pels alumnes amb les formulades per parlants nadius.

B.- El segon estadi de la unitat s'articula al voltant de l'actuació conscient per part dels aprenents i consta de quatre activitats amb les quals pretenem furnir els alumnes amb oportunitats per a l'aplicació de les regles de cortesia descobertes o explicades prèviament (vegeu apèndix). La primera activitat està pensada per tal que els alumnes s'adonin que una mateixa petició pot ser formulada mitjançant diferents estructures depenent del grau de cortesia que se li vulgui atorgar. Amb aquest fi es demana als alumnes que ordenin una sèrie de peticions en ordre decreixent de corte-

sia. A continuació proposem una activitat en què s'utilitzen com a suport quatre fragments de la pel·lícula *Peter's friends*, cadascun dels quals comença amb una petició. En cada cas congelem la imatge després de la petició i demanem als alumnes que prediguin si l'oient accedirà a acomplir la petició o no. Aquesta activitat pot ser utilitzada pel professorat per tal de realitzar una avaluació formativa, ja que permet determinar l'estadi d'aprenentatge en què es troben els alumnes i proporcionar-los estratègies per millorar, si s'escau.

En la tercera activitat els alumnes han de reconèixer els problemes en cadascuna de les quatre situacions que se'ls presenten i han de formular la petició apropiada. Així doncs, en aquesta activitat els aprenents no només reconeixen la raó per la qual un dels interlocutors s'enfada, sinó que a més a més han de produir l'acte de parla apropiat a la situació. Aquí el professorat pot veure si els alumnes han entès i interioritzat com s'expressa la cortesia en les peticions en anglès i en conseqüència, si s'escau, pot modificar la seva actuació docent.

La darrera activitat del segon estadi prepara els alumnes per a realitzar la tasca final en el tercer estadi. Aquesta activitat és introduïda per una recapitulació de les estructures i les estratègies que es poden fer servir en anglès per expressar cortesia quan es demana quelcom. La professora demana als alumnes per a què serveix la cortesia i que li facin un resum de les estratègies de cortesia més comunes. Les estratègies que han d'inferir els alumnes són les que es mostren en l'apèndix. Seguidament, l'alumnat, en grups de tres, posa en pràctica el que ha estat aprenent, aquest cop d'una manera lúdica: A partir de la història d'un noi que té problemes amb la manera com demana les coses (vegeu apèndix), els grups han de produir peticions més adequades a la situació. Aquell grup que aconsegueix un nombre més gran de peticions adequades i, en el cas d'empat, les peticions més adequades bo i raonant la resposta, és el guanyador de la competició.

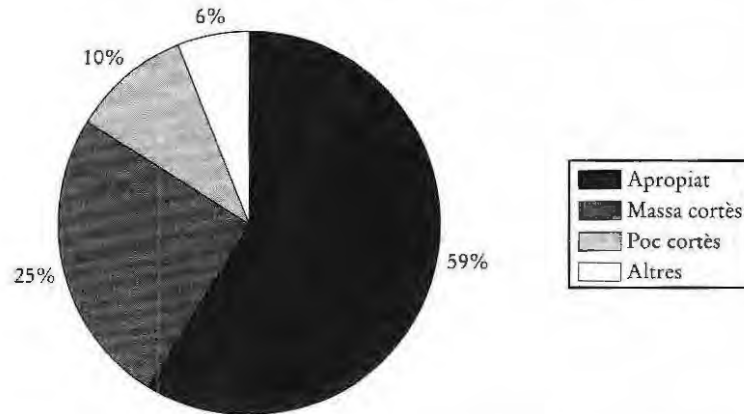
C.- El tercer estadi constitueix una tasca que integra tots els mecanismes de cortesia descoberts pels alumnes. Aquesta havia de ser al més real o autèntica possible. Així, doncs, havia de ser oral i, encara que estàvem parlant d'actes de parla, volíem que no fossin frases aïllades sinó que s'integressin en una situació concreta que, amb una mica d'imaginació, podia succeir en la vida real. També era el nostre propòsit didàctic que hi hagués almenys tres peticions amb diferents graus de cortesia. Pedagògicament era inviable fer parlar tots i cadascun dels alumnes a l'aula, així que si volíem una tasca final oral havia de ser enregistrada. Una de les ocasions en què tots acabem per registrar la nostra veu és en un contestador telefònic. Així que vam demanar als grups de tres alumnes que enregistressin en una cinta tres missatges dirigits a tres persones amb status socials diferents. Aquesta tasca final formaria part de l'avaluació sumativa de la unitat didàctica.

D.- El quart estadi consisteix en una avaluació per tal de comprovar si els alumnes han entès els mecanismes de la cortesia en anglès i són capaços de fer peticions corteses en aquesta llengua. Per a l'avaluació sumativa de la unitat s'utilitzen la tasca final i un exercici escrit. Un mes després de finalitzada la unitat didàctica, es presenten als aprenents les quatre situacions que s'havien utilitzat com a avaluació inicial en la unitat (activitat 1) i se'ls demana que formulin una petició al més natural possible. L'objectiu d'aquesta prova escrita és comprovar el nivell d'assoliment del nostre objectiu didàctic: fer conscients els alumnes de com funciona la cortesia en les peticions en anglès.

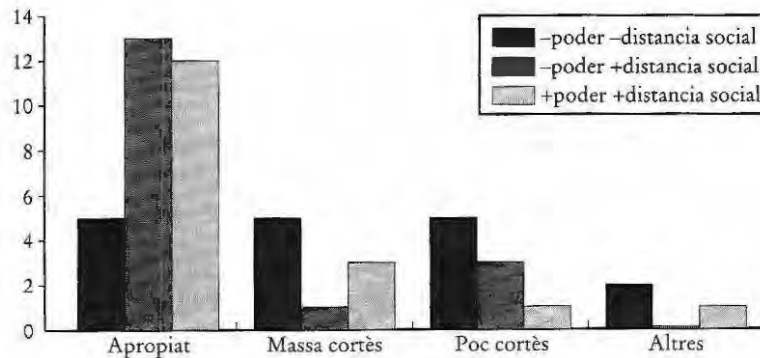
### 3. RESULTATS DE L'AVALUACIÓ

Com ja hem apuntat, l'avaluació de l'eficiència d'aquesta unitat didàctica es va fer mitjançant dos instruments: una tasca final dins la mateixa unitat i un test escrit que l'alumnat va respondre un mes més tard i que no havia estat anunciat.

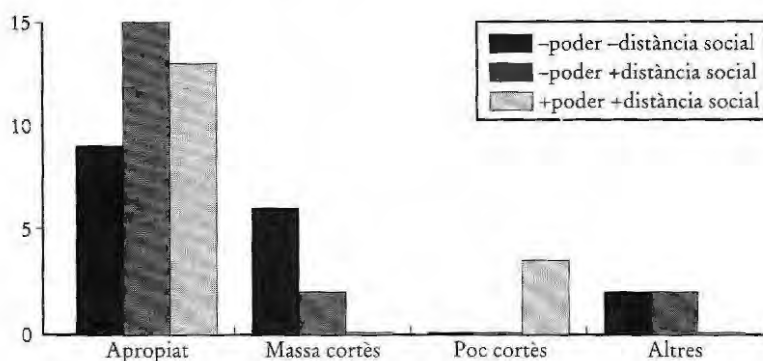
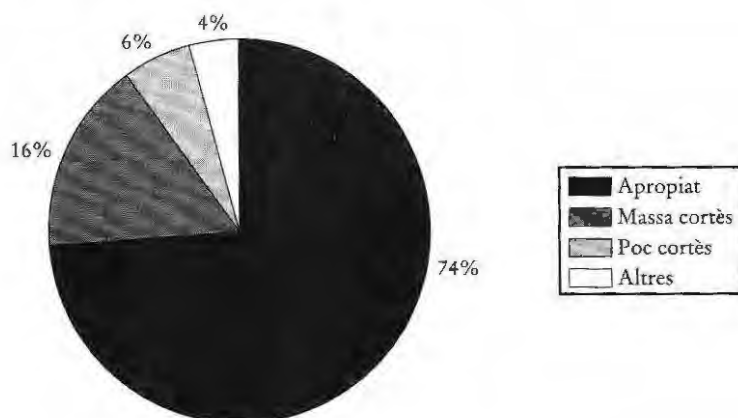
Els resultats de la tasca final (l'enregistrament de les respostes al contestador) mostren que més de la meitat dels alumnes (59%) van formular una petició apropiada a la situació concreta i a aquests podem afegir-hi una minoria (6%) que utilitzen altres estructures i estratègies per tal d'aconseguir el seu objectiu. Cal també assenyalar que el nombre de respostes no apropiades per formular peticions excessivament corteses per la situació és més alt del que esperàvem, essent clarament la situació inversa la que caldria esperar a priori de parlants catalans.



A partir de l'anàlisi de cadascuna de les situacions, comprovem que quan la distància social i la diferència de poder entre els participants en l'intercanvi oral són elevades, els alumnes tendeixen a formular la petició adequada. Aquest fet pot ser degut a la transferència positiva del català. Per altra banda, quan tant la distància social com la diferència de poder són petites, els alumnes tendeixen a utilitzar peticions que o bé són massa corteses o no ho són suficientment.



Un mes després, i sense haver-ho anunciat, es va demanar a l'alumnat que formulessin per escrit tres peticions que corresponien a les de l'activitat 1 de la unitat didàctica. Els resultats del test escrit mostren que hi ha una considerable millora en l'actuació de l'alumnat respecte als resultats en la tasca al final de la unitat, encara que la tendència a fer-ho millor en les situacions que comporten una major distància social i de poder entre els participants es manté.



Sembla, doncs, que l'activitat és efectiva donat que una àmplia majoria articula una petició apropiada i que aquest nombre és major un mes després d'haver acabat la unitat. Aquests resultats poden semblar una mica sorprenents pel fet que en un post-test la memòria a curt termini no hi juga cap paper. No obstant això, creiem que hi ha dos factors que cal tenir en compte. D'una banda, els resultats poden estar influenciats pels diferents instruments utilitzats per a l'avaluació. En el cas concret de l'examen escrit, els alumnes, encara que sabien que el resultat no comptava per la seva nota en anglès, tendeixen a monitoritzar molt més davant el full escrit en situació d'examen. Per altra banda, la conscienciació, adonar-se d'alguna cosa, no és el mateix que memoritzar i aprendre en la manera tradicional. A l'aula s'ha desvellat la consciència

lingüística dels alumnes sobre la cortesia. Aquest adonar-se'n continua fora de l'aula i per això el nombre de respostes apropiades és més elevat un mes després.

En la nostra situació i amb els nostres alumnes de COU, creiem que hi ha hagut conscienciació dels aprenents pel que fa a les normes de cortesia i que aquest aprenentatge ha estat significatiu no només pel que fa als actes de parla en anglès sinó possiblement també pels del català tant en el contingut conceptual de la cortesia com als continguts actitudinals de respecte cap a altres maneres de fer d'altres llengües.

## APÈNDIX

### REQUESTS FOR ACTION

#### STAGE 1: CONSCIOUSNESS RAISING

1. Read the following situations carefully and then fill in the missing parts. The length of the answers is not important; what is important is to be natural, where possible using responses you have used/would use in relevant, real-life situations.

a) Ets a casa de la teva millor amiga. Avui no has pogut dinar i tens molta gana.

Tu: Escolta, Anna, avui no he tingut temps de dinar. \_\_\_\_\_

Anna: Sí, és clar. Tinc molt menjar a la nevera. Què et ve de gust?

b) La teva mare és a punt d'anar a comprar. Tu li vols demanar que et porti dues revistes.

Tu: Aquest matí he anat a buscar el Fotogramas i el PC World però m'han dit que no arribarien fins a la tarda, \_\_\_\_\_.

Mare: Sí, que vols alguna cosa més?

c) Ets a la teva oficina. Vols un paquet de cigarrets, però estàs molt enfeinat/da i no pots sortir. Un dels teus subordinats/des està a punt d'anar a comprar-ne un paquet per a ell.

Tu: \_\_\_\_\_.

Ell/a: Sí, és clar.

d) Necessites un llibre i saps que un dels teus superiors (ex. el teu cap, un professor, etc.) el té. Decideixes anar al seu despatx i demanar-l'hi.

Tu: \_\_\_\_\_.

Superior: Sí, és clar, però el necessitaré la setmana que ve.

- Read the above examples again. Now try to list the factors that determine 'rules' for polite requests in Catalan.
- Compare your list with your partner's. Do you agree? If so, why?
- Discussion: Can you share your ideas with the rest of the class?
- Recapitulation (whole class activity): Can you list the (verbal) politeness strategies that you use in Catalan?
-



2. Read the following situations carefully and then fill in the missing parts. The length of the answers is not important; what is important is to be natural, where possible using responses you would use in relevant, real-life situations.

a) You spent your pocket money for this week. You need to buy a book for your Science project. You decide to ask your father for the money.

You: \_\_\_\_\_.

Father: But I have already given you £5!

b) You are spending a week-end in London. Suddenly you realise that you have lost your wallet. It contained all your money. You decide to ask a stranger for money to use the phone to call your family.

You: \_\_\_\_\_.

Stranger: Certainly. Here you are.

c) You want to post a birthday card to a friend. On your way to the Post Office you discover that you don't have enough money to buy the stamps. You decide to ask a friend.

You: \_\_\_\_\_.

Friend: Sure. Here you are.

d) You are going to a party and decide to borrow your kid sister's/brother's very nice new blouse/shirt.

You: \_\_\_\_\_.

S/he: OK How much are you going to pay me?

- Compare your answers with the ones provided by the native speakers on the tape. Can you see any differences?
- Whole class discussion: Does politeness 'function' the same way in English and Catalan?

#### STAGE 2: CONSCIOUS PERFORMANCE

3. Use the table below to rank the following expressions according to their degree of politeness.

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>Would you please open the window?</li><li>Open the window.</li><li>Do you think you could open the window?</li><li>Open the window, will you?</li><li>Would you mind opening the window?</li><li>Can you open the window, please?</li><li>Would you mind if I asked you to open the window?</li><li>Could you possibly open the window?</li></ol> |
|---|

Expression	Degree of politeness
	Lowest degree of politeness
	Highest degree of politeness

- Check your answers with a friend. Do you both agree?
  - Can you think of other ways of making the same request?
  - Discussion: Can you share your ideas with the rest of the class?
4. Video: Highlights from Kenneth Branagh's *Peter's Friends*.
- Prediction (activity to be carried out in pairs or in groups): Will the requests be fulfilled? If so, why?
5. Spot the problems in the following situations.

<p>a) Dinner table conversation.  Husband: I'm terribly sorry to bother you, but do you think you could possibly pass me the salt?  Wife: What's wrong with you?</p> <p>b) Boss to subordinate.  Boss: Type this, will you, Frank.  Frank: Well, all right if I have to; but more work is about the last thing I need now.</p> <p>c) You are at the dentist's waiting room. It's very hot and you would like the nurse to open the window.  You: It's hot in here.  S/he: Yes, is it? That's really strange at this time of the year.</p> <p>d) Boyfriend to girlfriend:  He: Bring me a beer.  She: Go to hell!</p>
--

- Check your answers with a friend. Do you both agree?
- Re-write the above exchanges, so that they are appropriate to each particular situation.
- Now it's time to share your ideas with the rest of the class.

6. Competition: Be more polite.

a) Language awareness: What is politeness for?  
It is a good means to achieve your aim. Compare:

(1) Very polite

David: I'm sorry to bother you, Frank, but do you think you could find time to type this for me? I'd be very grateful. You know, there's no-one else I could ask.

Frank: Of course, David. No problem at all.

(2) Impolite/ brusque

David: Type this, will you, Frank.

Frank: Well, all right, if I have to; but work is the last thing I need now.

b) Recapitulation: Common politeness strategies<sup>3</sup>

#### Politeness strategies

(1) If you bother the hearer or invade his/ her privacy

- apologise *I'm terribly sorry to disturb you at a time like this, but...*
- indicate reluctance *I hate to bother you, but...*
- give a very strong reason *There is simply no-one else I could ask ...*

(2) If you make requests, give options for the other person to refuse without sounding rude

*It would really be nice if you could, but don't worry if you don't have time...*

(3) Ask for something in an unhopeful way so that refusal simply confirms your pessimism.

*I don't suppose you'd have time to check these over...*

c) Competition

- Get into groups of 4.
- Now your teacher is going to tell you a story about a boy who had problems with requests. Listen carefully and, together, try to produce a more appropriate version of the requests he made.

Example:

Original version: *Julie, I need your tape recorder!*

Alternative version: *Julie, could I borrow your tape recorder, please?*

1. It's Thursday night. Pepito wanted to go to the disco with his friends but he didn't have enough money. He decided to ask his mother for the money. He knew he had to ask politely because she's not very happy with his marks. He said:  
- *Mum, lend me some money!*  
But he didn't get the money. What went wrong?
2. He needed to use his elder brother's car.  
- *I need your car tonight. Give me the keys.*  
But he didn't get them. What went wrong?
3. He wanted to borrow his kid brother's new leather jacket.  
- *Hey, you! Bring me your jacket! Quick!*  
But he didn't get it. What went wrong?
4. His elder brother didn't lend him the car. He didn't want to go to the disco on foot, so he decided to ask a stranger for a lift.  
- *Take me to Wonder, will you.*  
But the stranger didn't take him there. Why?
5. When he finally arrived at the disco he discovered that he had left his identity car behind. He decided to ask the bouncer (a strong man employed to throw out unwelcome customers) to let him in.  
- *Hey, mister, let me in! I want to join my friends!*  
The bouncer threw Pepito out. Why?
6. He went back home and decided to watch 'Sense Títol', but his next-door neighbour a nice, old, very deaf lady was watching 'El Peliculón', and her TV was so loud that he couldn't hear a word. He decided to ask her to turn the volume down.  
- *Turn that television down at once!*  
But his neighbour pretended she hadn't heard him.
7. He decided to go to bed. He needed to use the toilet but, as usual, his sister was there.  
- *Get out! I want to use the toilet!*  
It was no use.
8. Eventually, he went to his room and he found the cat sleeping on his bed.  
- *Get off my bed, you silly cat!*  
And the cat scratched him.

### STAGE 3: TASK

#### (a) Situation:

You are going skiing with your friends. On your way to Pal, you remember that there are some things that need to be done at home. Specifically you have to:

— Ask your next-door neighbour to repair your computer and to lend you some computer games. You are very good friends and you think that s/he will do it for free.

— Ask your kid brother/sister to walk the dog, do the washing-up and tidy your room. Otherwise, you will have problems with your parents. Perhaps you can offer to do his/her chores next week or give him some money as a reward.

— Phone the Conseller d'Ensenyament to ask him to change the date of the Selectivitat Exams. Your class mates have commissioned you to do it, because you plan to go to the US together in mid-June (right when the Selectivitat Exams are going to take place).

You stop to phone your neighbour, your kid brother/sister and the Director General, but unfortunately none of them is at home. You decide to leave a message in their respective answering machines.

#### (b) Procedure:

1. Get into groups of 3.
2. Work together to write a message for each of the situations. Remember that in each case you should:
  - Greet the hearer.
  - Identify yourself.
  - Leave the message.
  - Say goodbye.
  - Leave your telephone number in case there is a problem.
3. Each member of the group should choose one of the three messages and record it on a tape.

#### Notes

1. Activities 1 & 2 have been adapted from Sifianou (1992).
2. Adapted from Dörnyei, Z. & S. Thurrell (1992).
3. Adapted from Dörnyei, Z. & S. Thurrell (1992).

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BAIGET, E., J.M. COTS; M. IRÚN; ENRIC LLURDA (1997), «El cambio de código en el aula de lengua extranjera: una perspectiva pragmática», Comunicació llegida al XV Congrés de l'Associació Espanyola de Lingüística Aplicada, (AESLA), Zaragoza, abril 1997.
- BIALYSTOK, E. (1981), «The role of linguistic knowledge in second language use». *Studies in Second Language Acquisition*, 4: 31-45.
- BLUNDELL, J., J. HIGGENS, N. MIDDLEMISS (1982), *Function in English*. Oxford: Oxford University Press.
- BOURGUIGNON, CH. AND M. CANDELIER (1984), «Reflexion guidee sur la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue etrangere» *Les langues étrangères*, 2/3: 147-61.
- BROWN, P. (1989), *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: CUP.
- BYALISTOK, E. (1982), «On the relationship between knowing and using linguistic forms», *Applied Linguistics*, 3: 181-206.
- BYGATE, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- COOK, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- COTS, J.M. (1996). «Bringing discourse into the language classroom.» *Links & Letters*, 3: 77-101. Bellaterra, Barcelona: Departament de Filologia Anglesa i de Germanística, Universitat Autònoma de Barcelona.
- COTS, J.M. (1994). «Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera.» *Signos*, 11, 46-51.
- DÖRNYEI, Z. & THURRELL, S. (1992). *Conversation and Dialogues in Action*. New York: Prentice Hall.
- ELLIS, R. (1990), *Instructed second language acquisition: Learning in the classroom*. Oxford: Blackwell.
- GASS, S. (1983), «The development of L2 intuitions», *TESOL Quarterly* 17: 273-91.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (1993) *Curriculum. Educació Secundària Obligatòria. Àrea de llengües estrangeres. Anglès*. Barcelona.
- HARMER, J. (1991), *The practice of English language teaching*. Londres: Longman.
- HAVERKATE, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio Pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- JAMES, C. (1992) «Awareness, consciousness and language contrast». In Mair, Ch and Markus, M. (eds.) *New Departures in Contrastive Linguistics*. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- JONES, L. (1981), *Functions of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LITTLEWOOD, W. (1981), *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCCARTHY, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCCARTHY, M. and R. CARTER (eds.) (1994). *Language as discourse: Perspectives for language teaching*. London and New York: Longman.

- NOLASCO, R. y L. ARTHUR (1987), *Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- NUNAN, D. (1991), *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Nueva York: Phoenix ELT.
- SCHMIDT, R. (1990a), «The role of consciousness in second language learning». *Applied Linguistics*, 11, 2: 17-46.
- SCHMIDT, R. (1990b), «Consciousness, learning and interlanguage pragmatics». *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 9, 1: 213-243.
- SHARWOOD SMITH, M. (1981), «Consciousness raising and the second language learner». *Applied Linguistics*. 11, 2: 159-168.
- SIFIANOU, M. (1992). *Politeness Phenomena in England and in Greece*. Oxford: Clarendon Press.
- THOMAS, J. (1983). «Cross-cultural pragmatic failure». *Applied Linguistics* 4, 2: 91-112.
- UR, P. (1996), *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.





# La nueva inmigración a Catalunya: la lengua como factor integrador

*Trinidad Barbero Reviejo*

IES Carles Vallbona. Granollers

La presente comunicación no pretende alcanzar, bajo ningún aspecto, una conclusión determinante ni decisiva sobre las dificultades educativas que plantea el nuevo proceso inmigratorio en Catalunya. No se aspira, por tanto, a presentar un estudio completo, sino el inicio a partir del cual poder plantearnos, como tema de reflexión, una problemática específica que se está produciendo en la actualidad. Este conflicto, tal como se puede constatar, se agrava generalmente, en mayor o menor grado según las zonas de determinados entornos sociales, en las zonas obreras más deprimidas. Y es precisamente en los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria de estos núcleos de población donde inciden mayoritariamente unas dificultades típicas.

Los datos estadísticos ofrecen un número cada vez mayor de personas que proceden de otros países, etnias y culturas. Unos buscan una mejor situación socio-económica, otros se han visto forzados a abandonar su tierra a causa de conflictos bélicos. Por último, existen grupos que se asientan por cortos períodos de tiempo en una comunidad, práctica que obstaculiza la correcta escolarización de los hijos.<sup>1</sup>

Estos niños y adolescentes que llegan con sus familias desde zonas culturales muy diferenciadas –senegaleses, magrebíes, dominicanos, bosnios, chinos, gambianos–, desde el momento en que se les concede el permiso de residencia, adquieren inmediatamente el derecho a integrarse en el sistema educativo. Y, en consecuencia,

a recibir la enseñanza básica que será obligatoria y gratuita desde los seis a los dieciséis años. Como ya sabemos educación infantil y primaria es el paso previo y decisivo hacia la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Dicha enseñanza obligatoria, regulada por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo tiene como objetivo primero y fundamental : *«el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una educación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad»*. Tengamos en cuenta, especialmente, el tratamiento explícito y formal que el Artículo 2, apartado C de la citada ley contempla como *«la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas»*.

Así pues, ante la situación anteriormente expuesta y teniendo en cuenta la ordenación jurídica que regula esta fase educativa, exponemos a continuación, de manera gradual, el asunto que nos ocupa: la ardua tarea de atención a estos grupos minoritarios, ciudadanos que ejercen su derecho, y por qué no su deber, de obtener el beneficio de una enseñanza que los integre en la sociedad de la cual ya forman parte.

En un alto porcentaje estos nuevos miembros de la comunidad llegan en grupos familiares con hijos de corta edad. Esto significa que la eventualidad de esta situación se ve levemente paliada cuando estos niños se incorporan o ingresan en el centro escolar correspondiente en la franja de escolarización infantil. Durante esta etapa de aprendizaje, básica para el desarrollo del niño, éste adquirirá las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje y aprenderá las pautas elementales de convivencia y relación social en una lengua en principio ajena a su lengua materna. Sin embargo, poco a poco, y a través del positivo contacto con profesores y compañeros irá desarrollando la asimilación de la nueva lengua con esa extraordinaria plasticidad verbal de los niños pequeños. De esta forma, sin abandonar su particular lengua de origen, al iniciar la educación primaria, etapa fundamental tal como ya hemos comentado, pueden realizar el aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua catalana, la lengua propia de la Comunidad que les ha acogido.

Finalizado este período de inmersión lingüística se incorpora inmediatamente el conocimiento de la lengua castellana y un nivel básico de una lengua extranjera. Debemos tener en cuenta que el Departamento de Lenguas de algún centro se ha planteado la adecuada elección de la lengua extranjera en orden a su preferente aplicación: frente al inglés, lengua más extendida a nivel técnico y de «mass media», se propone una prioridad al francés, lengua de influencia de las zonas francófonas de donde proceden gran número de estos alumnos.

No obstante, tengamos en cuenta que esto no debe suponer una renuncia explícita a su propia lengua y cultura puesto que en la actualidad se tiene una clara conciencia de la riqueza de la diversidad lingüística, avalada por las esclarecedoras palabras de Oriol Ramon i Mimó : *«aquell que entén totes les llengües com a patrimoni de la humanitat, i transmet el convenciment de aquest patrimoni no és cap propietat sinó un llegat i com a tal no el podem dilapidar. D'altra banda, les condicions de vida actual faciliten l'acceleració dels processos de substitució lingüística, i és per això que*

*cal modificar la percepció de la llegua; el mite de la diversitat lingüística com a barreira per a la comunicació i la integració és fals; ben al contrari, el fet que la llegua sigui un fet tangible la fa un element fonamental de la integració. I, naturalment, allò que la fa imprescindible en la cultura de la pau és que és transmissible i acumulable: és un bé accessible a tots i la seva adquisició no comporta cap renúncia».<sup>2</sup>*

Ahora bien, se considera una auténtica emergencia cuando estos jóvenes de edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años tienen que integrarse en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Son adolescente ya en ciernes, con sus peculiares crisis de identidad, que tienen asumidos y arraigados los rasgos culturales de su país de procedencia. Estos modelos sociales actúan a menudo como factor negativo —como por ejemplo el impedimento que supone para la integración de las adolescentes de origen gitano o magrebí en la enseñanza mixta— hecho que supone tener que convivir directamente con compañeros de sexo diferente.

A ello hay que añadir que a esta edad ya han asimilado la representación, expresión y comunicación de ideas por medio de un sistema de símbolos, o sea las estructuras simbólicas y de representación de sus respectivas lenguas maternas —cuando se integran con un nivel básico de escolaridad—, casos que no siempre se producen.

Sin embargo, aquí podía plantearse otro punto de reflexión a tener en cuenta que es el difícil equilibrio que supone cuando las personas que se establecen en el territorio de una comunidad lingüística diferente de la propia tienen el derecho y el deber de mantener una relación de integración. Ya que según la «Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos» se entiende por integración: *«una socialización adicional de estas personas, de manera que puedan conservar sus características culturales de origen, pero que compartan con la sociedad que les acoge, las suficientes referencias, valores y comportamientos para permitir un funcionamiento social global sin más dificultades que la de los miembros de la comunidad receptora»*.<sup>3</sup>

Expuesta previamente la cuestión, sólo cabe preguntarnos: ¿Qué proceso se sigue? ¿Qué dificultades básicas se plantean para la atención especializada de estos grupos minoritarios?

Basándonos, pues, en el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, la Logse prevé que los Poderes públicos puedan desarrollar unas acciones de carácter compensatorio en relación con las personas o grupos que se encuentren en situaciones desfavorables. Y al respecto expone: *«las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole»*.

Dentro de este proceso y en un primer momento de acogida de este alumnado se parte de un «Informe escolar para alumnos extranjeros», exclusivamente cuando es manifiesto su desconocimiento de las dos lenguas oficiales: el catalán y el castellano. Elaborado por los centros y con el soporte de «Educatió Compensatòria» dicho informe preliminar recoge los datos del alumno, algunas veces imprecisos, y marca como dato clave la fecha de llegada al centro y los años que anteriormente ha estado escolarizado. Su fin es realizar el seguimiento del alumno en su proceso evolutivo de adaptación y posterior aprendizaje. Consta de unos apartados significativos como: adaptación, relación con los compañeros y con el profesorado; hábitos personales y, sobre todo, del dominio del lenguaje oral y de la supuesta habilidad del trazo de la escritura y la correcta direccionalidad.

Y como la necesidad primordial de todo ser humano, la base de la relación con sus semejantes es la comunicación a nivel oral se actúa en este sentido con prioridad y se programan, por medio de SEDED, unos primeros cursos intensivos de apoyo lingüístico –de unas treinta horas– que proporcionan las nociones básicas a nivel comprensivo de la lengua catalana. Posteriormente, un profesor especializado de «Atenció compensatòria» para alumnos de incorporación tardía, acudirá unas horas al centro para atenderles a nivel individualizado.

Tengamos en cuenta que el objetivo básico de atención a estos adolescente es su integración, difícil punto de equilibrio que hay que mantener entre los extremos de la segregación o una asimilación mal entendida. Al respecto, actualmente ciertos sectores cristianos piden se ampare su cultura, puedan practicar su religión, conservar su lengua y sus costumbres, si así lo desean, sin que todo ello sea un obstáculo.<sup>4</sup>

Por tanto, y a pesar de las dificultades que conlleva, se actúa con estos alumnos siguiendo una línea coherente de integración. Así, desde el primer momento se les incluye en el curso escolar que les corresponde por edad. La actual distribución de los contenidos curriculares en créditos facilita la opción de incidir en créditos comunes, variables y de refuerzo que vayan prioritariamente afianzando su aprendizaje lingüístico.

El Departamento de Lengua de los centros elabora, con el actual criterio del tratamiento a la diversidad del alumnado, unos «dossiers» individuales para los citados créditos. En los casos específicos de atención a magrebíes se proporciona a los profesores que se hacen cargo de ellos unas instrucciones con algunas características del árabe, como la opuesta direccionalidad de la escritura, la gran diferenciación del grafismo o la dificultad en el aprendizaje de las vocales y algunas consonantes al no discriminarlas suficientemente. También se puede recurrir al Centro de Recursos de la comarca que proporciona variado material pedagógico, desde un diccionario árabe-catalán a diversos materiales visuales de soporte.

En el caso de la zona en que hemos analizado esta problemática se ha producido un enorme incremento de estos alumnos con necesidad de atención específica. Tanto es así que hay centros en que se ha pasado de algún caso aislado a tener hasta dieciocho este curso escolar como ocurre en el I.B. «Vinyes Velles» de Montornés del Vallés. Igualmente en Granollers y sus alrededores se ha acrecentado el problema sin llegar a términos inquietantes. Como ejemplo tenemos el I.B. «Antoni Comellas» y el «Bel·lulla» con siete alumnos, el «Cellesti Batllera» con diez, «Carles Vallbona» con seis. Después la Escuela Municipal del Trabajo con tres y las Escuelas Pías con uno.

Creemos que merece la pena hacer observar que los informes previos y todo el proceso de acogida lo lleva a cabo un «Equipo de Atención Psicopedagógica». Éste coordina y canaliza los tramos preparatorios para la inclusión de estos jóvenes en los centros correspondientes donde la atención individualizada que requieren pueda optimizarse sin alcanzar serios desajustes de estructuras horarias. De este modo llegar a alcanzar parte de los objetivos propuestos al inicio de su incorporación a la enseñanza secundaria.

Es en este momento cuando entra en juego el esfuerzo humano del profesorado que se plantea como un nuevo reto la superación de las barreras lingüísticas que impiden la adaptación social y también económica de estos jóvenes.

Las estrategias para el aprendizaje de la lengua catalana como vehículo de integración en el sistema educativo son, según los centros, múltiples y variadas pero

siempre enriquecedoras, a pesar de vivir los primeros momentos como experiencias empíricas y con una falta acuciante de mayores recursos humanos.

El profesorado de Atención Compensatoria se ve, a menudo, apoyado por la cooperación de otros medios o personas, como un voluntario en el centro «Cellestí Batllera», o la dedicación de las horas de una prestación del Servicio Sustitutorio en el I.E.S. «Carles Vallbona». En el I.B «Vinyes Velles» de Montornès del Vallés la incorporación de estos jóvenes se ha intensificado en este curso escolar por lo que el S.E.D.E.D. ha concedido un programa extraordinario de ciento cuarenta horas repartidas en los cursos correspondientes ajustadas según el número de alumnos con estas necesidades específicas. En otros momentos, por ejemplo en el I.E.S., «Carles Vallbona» de Granollers, se aprovechó el excepcional recurso de la experiencia como logopeda de un miembro del Equipo de Atención Psicopedagógica para enseñar a hablar con bastante corrección la lengua catalana a una niña marroquí.

Ante la valoración de esta problemática nos encontramos que el I.E.S. «Cel·lestí Batllera» que es el centro de la zona en donde han dedicado más cursos de enseñanza a estos grupos minoritarios, valoran como factor negativo el excesivo número de alumnos de integración y los insuficientes medios en el soporte de urgencia. En ocasiones, tienen que valerse en los cursos de 1º y 2º de la E.S.O. de los maestros de Pedagogía Terapéutica. En cuanto al trabajo individual con los «dossiers» de cuentos elaborados por el Departamento de Lengua y Literatura lo consideran no básico y un recurso no aprovechable al máximo en su aplicación. No obstante, y pese a las dificultades se puede constatar algunos resultados favorables de estos esfuerzos como el de la joven Jamira que ya está cursando 1º de bachillerato.

Como factor importante para ubicar esta problemática, debemos tener en cuenta que esta llegada masiva de inmigrantes a determinadas zonas se produce sobre todo en comarcas marcadamente industrializadas y, a la vez, agrícolas con una fuerte demanda de mano de obra no cualificada. Además, el menor coste de la vivienda frente a los grandes núcleos urbanos facilita el asentamiento de esta nueva inmigración en zonas muy concretas, en donde de un curso escolar a otro se ve incrementado considerablemente el número de los citados alumnos.

En conclusión podemos señalar que los esfuerzos individuales que realizan ciertos sectores profesionales se ven a menudo desbordados frente a este nuevo problema, creciente y generalizado. Esto actualmente se suple con el entusiasmo individual del personal docente. Pero, ¿son suficientes estos esfuerzos? Tal vez sería necesario plantearse urgentemente la necesidad de una formación específica del profesorado que atiende a estos jóvenes para desarrollar procedimientos pedagógicos y herramientas de apoyo que faciliten su educación y su plena integración social. También sería necesaria una mayor presencia del personal de apoyo de «Atención Compensatoria» para no desequilibrar la estructura de los centros de enseñanza. Puesto que, como ocurre a menudo, estos alumnos se incorporan cuando el curso escolar correspondiente ya se ha iniciado y, por tanto, ya está elaborada la programación y calculado el personal docente que corresponde en función del baremo del número de alumnos.

Desafiando toda esta problemática sólo nos cabe esperar una correcta visión de futuro que permita afrontar, con los debidos medios, esta nueva inmigración que se está produciendo en Catalunya.

## Notas

1. «*Ciudadanos*» Pujol, que clausuró el I Congreso de la Juventud Gitana, pidió un cambio de mentalidad para comprender a esta etnia». En el citado artículo, el presidente de la Unión Romani, Juan de Dios Ramírez-Heredia, indicó que Catalunya ha sido pionera en la defensa y la promoción del pueblo gitano, y matizó que la idea del gitano nómada «ya es historia porque su tierra es hoy la tierra donde han nacido sus hijos». «La Vanguardia» 10 de noviembre de 1997.

2. Oriol Ramon i Mimó «*Conferència Mundial de Drets Lingüístics*» Ciemen (Centre Internacional Escarré per a les Minories Ètniques i les Nacions) Revista de Llengua i Dret, núm, 26 Desembre de 1996, Barcelona.

3. *Ibidem. Artículo 4º.*

4. «*Entrevista a Teresa Losada, experta en cultura islámica*». Dice la religiosa franciscana misionera de María: «En la sociedad civil se tiene en cuenta al inmigrante sólo en su aspecto laboral, en cuanto viene a ocupar un puesto de trabajo. Pero el inmigrante como persona, como hombre, abarca todo el abanico de la sociedad, es decir, incluye lo político, lo cultural, lo religioso, lo social. Y nosotros intentamos abarcar todas esas facetas. Sólo cuando no hay unas estructuras de acogida, en las nuevas generaciones de inmigrantes se da el fenómeno de la «reislamización» como está sucediendo actualmente en Francia. «La Vanguardia» 25 de enero de 1998.

# Coneixements, capacitats i actituds de l'ensenyant de llengua: conclusions del *Seminari sobre el perfil del professor de català per a adults*

*Jordi Esteban i Calm*

Consorci per a la Normalització Lingüística de Catalunya

*Montserrat Gimeno i Vidal*

Direcció General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya

## 1. INTRODUCCIÓ

### 1.1. Objectius de la comunicació

Aquesta comunicació pren com a punt de partida els *Seminaris* promoguts i organitzats des de la Direcció General de Política Lingüística amb la col·laboració de les entitats dedicades a l'ensenyament de la llengua als adults, des de l'any 1992 fins ara. Pretén, en primer lloc, deixar constància tant del treball que hi han fet els equips d'adults, de formadors de mestres i de professors de secundària per analitzar i debatre els temes sorgits del compromís de millora i actualització de l'ensenyament i l'a-

prementatge de la llengua, com de les conclusions a què han arribat en els debats organitzats amb aquest fi.

En segon lloc els autors de la comunicació es proposen aconseguir que les conclusions d'aquests fòrums –i especialment les que pertocquen al professorat de secundària– no s'esvaeixin sinó que serveixin de trampolí per avançar en qüestions tan permanents com són, per exemple, quina llengua cal ensenyar i aprendre aquí i avui, com adequar l'ensenyament a les característiques i als usos lingüístics dels alumnes adults, com ha de ser la formació del professorat i, sobretot, quin ha de ser el perfil de l'ensenyant de llengua.

Finalment, i amb la mateixa rellevància que els objectius anteriors, es pretén mostrar la metodologia de debat que ha guiat els *Seminaris* esmentats. Es vol donar a conèixer una manera de fer que parteix d'una realitat plural –diversitat de necessitats, d'àmbits professionals participants i de temes a debatre–, que utilitza formes varies d'intercanvi i de comunicació i que procura arribar a conclusions que siguin fruit d'un procés compartit, discutit i consensuat.

## 2. ELS SEMINARIS

### 2.1. La gènesi

Per tal de respondre a la necessitat manifestada en diverses ocasions d'un intercanvi i una interrelació molt més fluids entre les escoles de formació de mestres, les facultats de Filologia i el professorat de secundària i d'adults, la Direcció General de Política Lingüística, amb la col·laboració de diverses institucions educatives, va organitzar seminaris d'aprofundiment per dotar aquests col·lectius d'un fòrum comú que els permetés analitzar i renovar la seva tasca professional des de la condició que els unia a tots: el fet de ser ensenyants d'adults; des d'una preocupació comuna: l'ensenyament de la llengua per a ser usada, i amb un convenciment comú: que la comunicació i l'intercanvi entre els diversos àmbits els enriqueix a tots i feia més efectiva la tasca professional.

Concretament, el projecte d'organització dels seminaris va néixer com a resposta a diverses necessitats:

1. La conveniència de treballar temes que no podien ser tractats amb prou extensió i profunditat en unes *Jornades* generals, com són els aspectes curriculars de l'ensenyament de la llengua i la definició d'una formació permanent adequada.
2. La indispensable renovació de perspectives que comporta l'assumpció d'una orientació nova de l'ensenyament/aprenentatge de la llengua, que prové de la lingüística del text i de l'anàlisi del discurs.
3. L'interès a dotar-se de criteris metodològics basats en un enfocament de l'ensenyament que posi més l'èmfasi en l'ús i en les habilitats que en la descripció del sistema lingüístic.
4. La necessària actualització de la formació permanent dels col·lectius d'ensenyants dels diversos àmbits educatius davant d'aquestes innovacions tant epistemològiques, com programàtiques i didàctiques.



La constatació d'aquestes necessitats va donar forma a un procés de reflexió i de debat que va permetre recollir les aportacions temàtiques dels diversos àmbits professionals i assolir uns resultats sospesats i consensuats per tots i cada un dels components. Es van dur a terme tres seminaris: el *Seminari sobre Llengua i Currículum* (desembre 1993), el *Seminari sobre la Formació Permanent del Professorat* (febrer 1994) i el *Seminari sobre el Perfil del Professor de Català per a Adults* (febrer 1995).

## 2.2. Els destinataris

Com ja hem dit, els destinataris dels seminaris eren els professors de català que han d'ensenyar a col·lectius amb unes necessitats de formació lingüística comuna i que han d'aconseguir el nivell de suficiència en la llengua del país, és a dir, un domini receptiu i productiu suficient de l'ús de la llengua per expressar-se adequadament i correctament en les situacions comunicatives orals i escrites tant en àmbits familiars com socials.

Agrupem els ensenyants d'adults en tres grans grups:

**Professors d'adults**, encarregats d'impartir la diversitat de cursos de llengua destinats a la població adulta que no ha pogut aprendre el català en el procés d'escolarització i que el necessita per a les seves relacions socials, formatives o laborals.

**Professors de secundària**, encarregats de la formació de nois i noies de 16-18 anys. En els cursos de secundària és on es formen lingüísticament els futurs usuaris de l'entramat social.

**Formadors de formadors**, encarregats de la formació de futurs mestres i filòlegs que al seu torn hauran de formar els diferents usuaris de la llengua.

Tot i els elements comuns cal tenir molt en compte la didàctica específica de cada grup.

## 2.3. El procés i l'estructura

El procés que va servir de guia als tres seminaris va ser el mateix. Van variar solament els assistents i els continguts. Cal destacar la importància del treball previ de preparació i del suport organitzatiu que funcionava paral·lelament a la realització del seminari i que va permetre arribar a unes conclusions consensuades que en el seu moment van ser profitoses per als assistents i impulsores de noves activitats.

### A. Constitució de les comissions directives

1. Representants de les entitats organitzadores es constitueixen en **Comissió Organitzadora** amb capacitat decisòria i amb la finalitat de formular els objectius del seminari, designar la comissió tècnica que se'n farà càrrec, aprovar el pressupost i dotar-lo de recursos, proposar els participants i valorar-ne els resultats.

2. La **Comissió Tècnica**, formada per tres persones del Gabinet de Didàctica de la Direcció General de Política Lingüística, com a gestores de l'organització (direcció, coordinació i especialistes) i tres especialistes proposats per la Comissió Organitzadora amb la funció de dissenyar, dur a terme i fer el seguiment dels seminaris, és a dir, fer operatius els objectius, establir els continguts de treball, determinar l'estructura de funcionament de tot el procés de treball i preveure'n l'avaluació

## B. Disseny

1. *Recollida d'informació externa i lectures prèvies.* El procés de disseny del seminari s'inicia amb la recollida de les necessitats i opinions dels diferents col·lectius (qüestionaris previs o aportacions) i amb la lectura de treballs relacionats amb el tema de cada seminari.
2. *Descripció dels objectius, continguts i àmbits.* A continuació s'analitza el material i la comissió tècnica determina quin és el nucli central i quins apartats permetran desenvolupar-lo amb profunditat. Es defineixen els objectius i les línies temàtiques (tres o quatre subtemes).
3. *Definició de l'estructura i temporalització de les accions.* L'estructura central del seminari consta d'un procés de treball encadenat: una ponència central que emmarca el tema, una taula rodona per proposar les quatre línies de treball dels subtemes i suggerir qüestions per debatre i dos blocs de treball de grup, un per subtemes i l'altre per àmbits professionals. Al final la redacció conjunta de les conclusions i propostes per seguir endavant.
4. *Proposta de participants.* Les entitats col·laboradores trien els components més adequats per a cada seminari atès el gran nombre de col·lectius assistents i la limitació necessària que aquests fòrums han de tenir.
5. *Dotació pressupostària.* L'elaboració i aprovació dels pressupostos i l'assignació de la càrrega pressupostària entre les entitats col·laboradores acaba aquesta primera fase.

## C. Desenvolupament i estructura del seminari

### C.1. La preparació

1. *Convocar els participants.* Durant el procés de preparació la Comissió Tècnica informa a les persones que hi participaran sobre els continguts i les diverses formes de participació.
2. *Elaborar dossiers.* Confegeix un dossier que recull documentació sobre els aspectes més rellevants per lliurar als assistents.
3. *Preparar la ponència i la taula rodona.* Es convoquen reunions amb els ponents i les persones que participaran a la taula rodona per tal d'intercanviar opinions i preparar l'exposició conjunta i les propostes de debat.
4. *Preparar moderadors i secretaris.* Se seleccionen i es preparen les persones que recolliran la informació de tots els actes dels seminaris mitjançant la modera-

ció de treballs de grup o el resum de les exposicions i intervencions de la ponència i de la taula rodona.

5. *Altres aspectes d'infraestructura.* S'estudien les característiques del lloc on es faran els seminaris per tal de preveure tots els aspectes organitzatius i tècnics (espais, horaris, so, suports administratius, etc.). Es preveuen llocs de restauració i pernoctació, mitjans audiovisuals, etc.

### C.2. *El procés progressiu del seminari*

1. *Acollida.* L'acollida comporta, a més dels tràmits de secretaria, l'assignació a un grup de treball temàtic i el lliurament d'informació.
2. *Ponència.* Una persona especialista obre el seminari amb una exposició que té per funció orientar les qüestions que s'han de tractar, donar pistes de treball i ampliar la informació. En acabar, hi ha un torn de paraules per als participants.
3. *Taula rodona.* En un segon acte conjunt es presenta una taula rodona en què hi participen especialistes de cada sector professional i tracten dels diversos subtemes i plantegen els interrogants que obriran els debats de grup. Els assistents també tenen un torn obert de paraules.
4. *Grups de treball per continguts.* La divisió del tema central en subtemes permet que els assistents, prescindint de l'àmbit professional a què pertanyen, s'agrupin per interessos temàtics i participin en un debat entre iguals moderat per una persona especialista.  
*Elaboració de les conclusions per temes.* Cada grup té el compromís de reflectir per escrit el desenvolupament de les seves reflexions i la redacció de les conclusions, que seran llegides i comentades en una sessió conjunta.
5. *Grups de treball per àmbits.* Els assistents treballen per grups professionals a partir de les conclusions temàtiques anteriors. La reflexió es dirigeix aleshores a l'aplicació dels diferents subtemes a les característiques i condicions de cada sector professional.  
*Elaboració de les conclusions per àmbits.* Com al treball per temes, cada grup recull per escrit les aportacions fetes i redacta les seves conclusions i propostes, que són llegides seguidament al conjunt dels assistents.
6. *Elaboració de les conclusions i propostes generals.* La Comissió Tècnica, amb el suport dels secretaris i moderadors de grups, redacta les conclusions generals, que són presentades en un últim acte que inclou les propostes de treball que s'han de dur a terme en el futur.

### C.3. *El suport organitzatiu com a element d'efectivitat de l'estructura*

A la Comissió Tècnica correspon la tasca d'obtenir un rendiment òptim del procés mitjançant la seva presència activa i la recollida sistemàtica i per escrit dels suggeriments, idees, interrogants i propostes que es generen. Sintetitza les aportacions que se li han lliurat i les retorna als grups de treball perquè serveixin de base per a

noves reflexions. Compta amb la col·laboració dels presentadors i secretaris de la ponència i de la taula rodona i dels coordinadors i secretaris dels grups de treball, amb els quals es reuneix per tal de rebre suggeriments i redactar les conclusions i les propostes. Finalment, recull i estructura les aportacions individuals fetes abans del seminari, en el seu inici i abans de cada treball de grup, i les suma al conjunt de les aportacions esmentades. Aquest treball, que potser pot passar desapercebut, dóna efectivitat al conjunt i serveix de base sòlida a altres reflexions i actuacions posteriors.

#### *C.4. La valoració*

Durant el seminari, mitjançant trobades d'organitzadors i col·laboradors, es fa una avaluació contínua de l'assoliment dels objectius proposats. En l'últim acte els assistents responen una enquesta de valoració tant del contingut com de la metodologia.

#### D. Elaboració de l'informe

La Comissió Tècnica emet un informe valoratiu que lliura a la Comissió Organitzadora, tancant així el procés iniciat.

### 3. CONTINGUT I CONCLUSIONS DELS SEMINARIS

Coincidint amb el temps en què els especialistes de la Reforma Educativa, en l'àrea de llengua, concentraven l'atenció dels professionals de l'ensenyament primari i secundari en una qüestió essencial –els programes i les seves orientacions didàctiques– i en una necessitat ineludible –la formació del professorat–, a les conclusions de les *Jornades sobre Llengua i Ensenyament* de 1992, s'havia fet palesa la necessitat d'un major aprofundiment en els aspectes curriculars i programàtics i en la formació permanent del professorat de català per a adults. D'aquestes valoracions va néixer l'organització del *Seminari sobre Llengua i Currículum* i del *Seminari sobre la Formació Permanent del Professorat* el contingut, els objectius i les conclusions dels quals mostrem a continuació.

#### 3. 1. El *Seminari sobre Llengua i Currículum*

Per tal de respondre a l'objectiu d'oferir un marc de reflexió per a l'establiment de directrius i l'elaboració de propostes renovadores, les reflexions del Seminari es van orientar a l'entorn de quatre aspectes centrals, considerats d'actualitat pels interrogants que havien generat entre els diversos col·lectius d'ensenyants a l'hora de programar els continguts tant conceptuals com procedimentals o actitudinals de l'ensenyament de la llengua a adults:

(A) **La lingüística del text.** La seva aportació i el seu lloc en l'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

(B) La funció i el lloc de **la normativa** en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua.

(C) L'ensenyament de la llengua adreçat a l'ús.

(D) L'ensenyament i l'aprenentatge de **la llengua oral**, sobretot en els usos formals.

Els participants dels diferents àmbits –adults, escoles de mestres, professorat de secundària i facultats de Filologia– van reflexionar per mitjà dels debats temàtics sobre les múltiples preguntes que emergien dels eixos centrals esmentats: quins gèneres textuais caldria prioritzar; quins han de ser els models de llengua que s'han d'ensenyar; com integrar gèneres d'ús social i models literaris; quin coneixement de la normativa és necessari i suficient per comprendre i produir textos amb qualitat; quin ha de ser el model de llengua oral que ha de tenir el professor; com aprofundir en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal; com haurien de ser els projectes lingüístics dels centres educatius; com es pot promoure l'ús de la llengua catalana dins i fora de l'aula, etc.

A tall de resum de les nombroses aportacions que hi va fer el professorat de secundària assistent, es podria dir que les conclusions i propostes finals van ser les següents:

1. La conveniència d'organitzar trobades de formadors per tractar de l'adequació dels programes als punts treballats en el *Seminari*, especialment a l'ús de la llengua, per tal d'homogeneïtzar criteris d'avaluació i discutir el model de llengua a ensenyar.
2. La promoció de la intercomunicació entre els professionals mitjançant els canals ja existents (com les revistes *COM/Ensenyar Català als Adults*, *Interraula*, *Textos*, *Articles*, *Butlletí dels Departaments de Filologia catalana*, etc.), per conèixer les línies de recerca existents.
3. La utilitat d'una elaboració i administració conjunta de proves de diagnòstic inicial.
4. La importància del reciclatge dels formadors de formadors en l'àrea de llengua.
5. La conveniència de seguir el desenvolupament dels dissenys curriculars de l'ensenyament obligatori des dels departaments universitaris de Didàctica de la Llengua.
6. La necessitat d'adequar la formació lingüística i literària de les facultats de Filologia a les necessitats dels futurs docents de secundària.
7. La possibilitat d'orientar l'actual formació permanent del professorat de secundària cap a la recerca.
8. La promoció de la formació del professorat de llengua en lingüística del text i en l'enfocament de l'ensenyament de la llengua adreçat a l'ús.
9. La conveniència d'elaborar materials específics que ajudin a mostrar com es pot aplicar el nou currículum d'ensenyament secundari.
10. La revisió dels mecanismes d'accés a la funció docent, ja que es creu que haurien de ser més rigorosos i estrictes pel que fa a l'expressió en català.

L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral van ser considerats temes d'importància cabdal pels professors de secundària, els quals, per una banda, van destacar la necessitat dels alumnes d'adquirir una competència oral suficient per desenvolupar-se en situacions més formals, i per l'altra, van subratllar la complexitat que comporten la integració de les habilitats lingüístiques, el nombre d'alumnes per aula i l'aplicació d'una metodologia activa i comunicativa.

Entre les conclusions sobre la llengua oral, remarquem les que es refereixen als mitjans perquè en els àmbits escolars de les aules i de l'administració dels centres es parli totalment en català; a la conveniència d'incloure la llengua oral en les avaluacions no solament dels professors de l'àrea de llengua, sinó de tot el professorat; a la necessitat de formació en ensenyament de l'oral, i a la difusió de mostres de materials ja elaborats que treballin l'oralitat a partir de les directrius del programa de la Reforma.

De la constatació de les necessitats de formació en ensenyament de la llengua oral, sobretot en registres formals, va sorgir la iniciativa d'organitzar unes Jornades sobre aquest tema, que es van dur a terme al mes de juny de 1995.

### **3.2. El Seminari sobre la Formació Permanent del Professorat**

No és estrany, com es deriva en les conclusions relacionades fins aquí, que quan s'aprofundeix en els aspectes curriculars de l'ensenyament de la llengua se subratlli la relació de causa-efecte amb una altra instància de la renovació docent: la formació. El *Seminari sobre la Formació Permanent del Professorat* dut a terme al febrer de 1994 recull les inquietuds dels ensenyants de llengua d'adults relacionades amb la formació i centra el debat en tres blocs temàtics d'importància:

- A.- El **concepte i la finalitat** de la formació permanent
- B.- El **contingut**
- C.- La **planificació i l'avaluació** de la formació

Les conclusions que el professorat de secundària assistent va acordar són, bàsicament les següents:

#### **1. Sobre el concepte i la finalitat de la formació permanent**

La formació permanent del professorat de secundària ha de donar la capacitat professional que no dona la universitat; ha de posar l'èmfasi en els aspectes de l'aprenentatge, en allò que es vol com a resultat en els alumnes, en les eines necessàries per al coneixement i la motivació dels alumnes, etc.; ha de tenir en compte la perspectiva de l'àrea, partint de la matèria (àmbit del coneixement que el professor/a domina), i ha de provocar una preocupació més gran i desvetllar l'hàbit de reflexió sobre la pràctica docent per fer veure que aprendre llengua és més complex que aprendre ortografia i anàlisi morfosintàctica. S'hauria de plantejar una formació inicial (d'inducció) a l'estil del MIR dels metges. Cal connectar la formació permanent

amb la necessitat d'augmentar la cultura docent de centre i el treball en equip. El professor de secundària s'ha de sentir part del conjunt del professorat d'un centre.

## 2. Respecte del contingut

La formació permanent del professorat s'ha de centrar en la didàctica de la llengua i la literatura, que és l'eix vertebrador de tota la resta de la formació permanent; ha d'impulsar l'actualització del professorat en lingüística del text, pragmàtica, psicolingüística, etc.; i cal que proposi activitats per ensenyar i aprendre llengua oral, tant per al professorat com per a l'alumnat, sense perdre de vista la globalitat de l'aprenentatge lingüístic.

Caldria reflexionar sobre el contingut de «cultura» en el cas de la formació permanent. Podria incloure la literatura i aclarir quins són els «clàssics» que cal ensenyar. Però cal tenir en compte que aspectes de geografia, història, art... de Catalunya i dels Països Catalans els ensenyen professors d'altres àrees. De totes maneres, el professor de llengua ha de tenir l'àmbit nacional com a referent i emprar com a suport els continguts de cultura nacional.

## 3. Respecte de la planificació i avaluació de la formació permanent

Cal partir de les necessitats dels professorat. El punt de partida per a la detecció de necessitats ha de ser la pràctica docent i el pensament del professorat. Cal preveure diferents tipus i modalitats de formació permanent per al professorat al llarg de la seva vida professional; els cursos, tot i que són una modalitat important, haurien de ser complementats amb altres formes d'activitat formativa. Caldria disposar de cursos professionals, com revistes, espais d'intercanvi d'experiències, etc.

Per a una millora de la formació permanent, els professors fan les propostes següents:

1. La universitat s'hauria de plantejar la modificació del currículum equilibrant aspectes de llengua i literatura.
2. La universitat i l'administració, d'acord amb els criteris anteriors, s'hauria de replantejar el contingut i la metodologia de la capacitació professional (CAP, etc.).
3. S'hauria de connectar la recerca amb la pràctica docent: vincular l'ensenyament universitari i els recursos per a la recerca amb l'ensenyament de secundària.
4. El professorat hauria de tenir iniciatives per a trobades de debat i intercanvi, en diferents indrets i sobre temes diversos. Es podrien proposar a col·legis professionals, ICE, etc.
5. S'hauria de plantejar la publicació d'una revista professional per a professors de llengua i literatura. Es demana que, si cal replantejant-la, continuï la publicació de *COM/Ensenyar Català als Adults*.

Les reflexions anteriors van conduir els col·lectius participants cap a una conclusió general unànime, proposada pels formadors de formadors: la conveniència d'organitzar un tercer seminari que estudiés quin és el perfil del professor de llengua per tal de poder establir objectius de formació inicial i permanent adequats, i l'establiment d'un temps preparatori destinat a recollir les aportacions concretes de tots i cadascun dels àmbits presents sobre aquesta qüestió.

### 3.3. El Seminari sobre el Perfil del Professor de Català per a Adults

La comissió organitzadora –amb la col·laboració de diversos professionals de l'ensenyament– va preparar un qüestionari que es va distribuir als diferents centres de treball. La primera part oferia tres blocs generals (continguts, capacitats i actituds) amb un seguit d'apartats oberts perquè es poguessin recollir totes les matisacions, suggeriments i ampliacions possibles. Una segona part estava dirigida específicament al professorat de secundària i plantejava tres preguntes referides al paper dels altres professors respecte de la llengua, a l'àrea de llengua de secundària i a la valoració de la Reforma (vegeu annex).

Mitjançant una metodologia de treball que permetia recollir totes i cadascuna de les reflexions, des del primer disseny del *Seminari* fins a l'última conclusió, i que considerava tan important el resultat com el procés que l'havia generat, es van recollir moltes i diverses aportacions: les prèvies a la redacció de l'enquesta, les que van fer els col·lectius i persones que la respongueren, les presentades individualment a l'inici del seminari, les redactades pels grups de treball temàtic i les elaborades pels tres àmbits professionals convocats. Per donar-ne raó completa caldria un espai molt més ampli que el d'una comunicació.

A tall d'exemple es presenten algunes de les respostes a les preguntes que es van fer al professorat de secundària:

A. En relació al paper dels altres professors que no ensenyen matèries lingüístiques:

«Partint de la base que tot professor/a és professor/a de llengua, qualsevol ensenyant té un paper important perquè ofereix constantment uns models de llengua oral i escrita i perquè li cal treballar, des dels continguts de la seva matèria, les habilitats d'expressió i comprensió dels alumnes per assolir els resultats que n'espera.»

«Qualsevol mestre és un punt de referència cultural molt important per a l'alumne.»

«No caldrien tantes hores de llengua si tot el professorat entenguera que l'expressió de les idees és tasca de tots.»

«També dels altres professors depèn que els coneixements lingüístics adquirits siguin aplicats a les tasques habituals de comprensió i expressió oral i escrita.»



B. En relació als avantatges i inconvenients d'una àrea única de llengua:

«L'avantatge de no repetir tantes matèries i de poder actuar per blocs comparatius en els apartats gramaticals, lèxics i literaris. L'avantatge també de poder aprofundir en les habilitats de cada llengua on l'alumne presenti més mancances. L'inconvenient de coordinar professors que seguien fins ara criteris de seminaris diferents.»

«Amplia la perspectiva del català i de l'espanyol. L'espanyol és la llengua amb què mantenim un veïnatge que, tot i no ser sempre gratificant per al català, sembla enriquidor, almenys quant als fenòmens lingüístic-literaris: interferències lingüístiques, llengües en contacte, bilingüisme, difusió i minorització... Una situació que cal conèixer per esmenar-la.»

«Serà bo per no repetir informació des de les dues llengües i literatures i per unificar criteris, conceptes i terminologia (concepte de llengua i dialecte, designacions de funcions sintàctiques, etc.). Hi haurà dificultats degudes a l'aïllament tradicional dels seminaris, al poc hàbit de treball en equip i a les connotacions ideològiques que sovint envolten l'ensenyament del català i del castellà.»

C. En relació als canvis que aporta la Reforma a l'ensenyament de la llengua:

«Hi ha un canvi d'enfocament general, més funcional i comunicatiu, que farà canviar les programacions, el paper del professorat i de l'alumnat i les seves relacions, els materials didàctics, les activitats, les avaluacions... Tot per a un ensenyament més pràctic, útil i significatiu. Hi haurà moltes dificultats per arribar a aconseguir aquestes fites, però la feina és molt important ja que la llengua és una matèria instrumental, bàsica per a l'èxit en l'aprenentatge de qualsevol altra matèria.»

«Espero que la llengua deixi de ser una assignatura sotmesa a judici final per esdevenir un mer instrument a l'abast del jove. El perfeccionament d'aquest instrument haurà de ser l'objecte i l'objectiu de la matèria. És necessària una comprensió de claustre (de PEC) perquè la llengua travessi com a centre d'interès que és, tot el currículum de l'alumnat.»

«És un impuls de renovació que cal entendre dins del procés continuat de millora i desenvolupament de l'ensenyament. Ni abans de la Reforma no hi havia res, ni després estarà tot solucionat.»

En segon lloc, algunes reflexions fetes a l'inici de les jornades de reflexió per persones assistents:

«Ens cal tenir *competència lingüística*: perfecte domini de l'ús de la llengua catalana, és a dir, de la gramàtica implícita; coherència en la pròpia expressió oral i escrita; capacitat d'inferir observacions metalingüístiques a partir dels actes de parla i de transferir-les a d'altres de possibles, etc. També necessitem una *competència comunicativa*: tenir consciència de tots els elements que intervenen en els actes de parla, en especial en la interacció a l'aula; respectar i saber fer ús de les convencions de la pragmàtica del discurs; tenir voluntat de

fer-se entendre i d'acceptar les aportacions alienes, etc. Una *competència literària*: conèixer o tenir familiaritat amb el món de la literatura; tenir sensibilitat per la literatura i l'art en general; dominar el codi lingüístic tant en la seva dimensió estètica com comunicativa; ser entusiasta de la lectura, tenir-ne l'hàbit, ser curiós, obert, etc. I una *competència didàctica*: posseir recursos variats per implicar i motivar els alumnes; conèixer els problemes i els interessos dels nois i noies de l'edat corresponent als eventuais alumnes, etc.»

«El punt de partida per reflexionar sobre el perfil del professorat de català hauria de ser la didàctica de la llengua. Allò que diferencia un professor de llengua de qualsevol altre professional –escriptor, corrector, etc.– és el fet que l'ha d'ensenyar o, més ben dit, ensenyar a aprendre-la. Aleshores, els coneixements sobre normativa, lingüística teòrica o història de la llengua, per posar uns exemples, hi han de ser, però no són suficients per ser professor de llengua.»

Resumidament, les conclusions a què van arribar els professors de secundària, foren les següents:

1. S'accepten bàsicament tots els aspectes assenyalats al qüestionari pel que fa als coneixements específics del professor de llengua. Es demana que la universitat introdueixi les diferents disciplines necessàries per a aquest perfil bàsic.
2. Quant als coneixements i a les capacitats didàctiques s'indica que cal vetllar perquè en l'organització del futur postgrau de formació inicial del professorat d'ensenyament secundari hi siguin presents les matèries pedagògiques i de psicolingüística.
3. El perfil del professorat d'ensenyament secundari hauria de ser global, no parcial, ja que se'ns demana ser professors de llengua i literatura. La formació universitària ha de tenir en compte aquest fet.
4. Un dels elements necessaris per a l'ensenyament és el coneixement i l'ús de les noves tecnologies. Caldria plantejar-se també la formació en aquest camp.
5. Caldria que hi hagués un apropament entre la universitat i l'ensenyament secundari per eliminar prejudicis. Per això caldria aconseguir que els professors de didàctica hagin estat professors d'ensenyament secundari i que hi continuïn vinculats; consegüentment, que els professors de secundària puguin accedir més fàcilment a la docència universitària.
6. En la formació permanent caldria que tingués un lloc específic la reflexió didàctica.
7. El professorat de llengua i literatura a l'ensenyament secundari necessita una sèrie de mitjans i recursos bàsics per poder-se desenvolupar professionalment i dur a terme la tasca que la societat li demana. Per això demana a l'administració: més recursos humans; preveure la figura del professor ajudant; mantenir i augmentar les llicències per estudis i les reduccions horàries de classe (per fer recerca); aules específiques i ben dotades; materials didàctics de suport; materials informàtics, etc.
8. En els capítols de capacitats i actituds, els professors consideren que cal aprofundir en la capacitat de treballar en equip tant amb els altres professors de llengua i literatura com amb la resta del professorat.

#### 4. CONCLUSIONS

Josep Tió, professor de l'escola de mestres de Vic, va dir als assistents a una taula rodona del primer *Seminari* que els múltiples interrogants plantejats en aquests fòrums eren ja per si sols algun tipus de resposta. Joan Solà, catedràtic de Llengua Catalana de la Universitat de Barcelona que hi va assistir, va comentar en un *Parlem-ne* del diari *Avui* (16 de gener de 1994) que «malgrat els interrogants, la gent estava animada, pacífica, engrescada, intensament atenta. El símptoma més inapel·lablement positiu era que ningú, absolutament ningú, no feia el posat d'esperar que caigués manà de cap núvol celestial: senyal que tenim uns professionals excel·lents». L'assentament sobre la realitat tal com és i la voluntat de participar en la millora i el desenvolupament de l'ensenyament de la llengua han estat el punt d'ancoratge i la corda que ha unit els esforços de professionals de gairebé tots els àmbits territorials catalans –Catalunya, País Valencià, Mallorca i Catalunya Nord– i de sectors professionals propers i distants alhora (vegeu annex), per arribar a unes conclusions que tenen, a més del valor del contingut, la força de ser el fruit d'una interrelació, d'uns debats i d'uns acords llargament i profundament treballats.

Aquest consens en la reflexió no hauria estat possible sense un procediment en espiral que partia sempre de la diversitat d'anàlisis i de la pluralitat de criteris, que passava pel debat i el diàleg, i que arribava a unes conclusions que servien alhora de base per a noves anàlisis, nous diàlegs i noves conclusions. Ni tampoc hauria estat possible sense una recollida sistemàtica de totes les aportacions de cada punt del procés per alimentar el següent.

Ens ha portat fins aquí la voluntat que aquest esforç sigui conegut pels professionals de l'ensenyament secundari que continuen avui en aquesta línia de recerca i de reflexió i, seguint el procediment esmentat, serveixi de base per a nous treballs.

**Apartats del qüestionari previ al Seminari sobre el Perfil  
del Professor de Llengua**

**Primera part (general)**

Llengua	Literatura	Cultura	Pedagogia i psicolingüística aplicada
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Teories i conceptes de lingüística general</li> <li>. Gramàtica descriptiva</li> <li>. Gramàtica normativa</li> <li>. Pragmàtica (ús i comunicació)</li> <li>. Sociolingüística</li> <li>. Dialectologia</li> <li>. Aspectes històrics</li> <li>. Fraseologia</li> <li>. Didàctica de la llengua</li> <li>. Semiótica de la comunicació (mitjans audiovisuals)</li> <li>. Lingüística aplicada</li> <li>. Nivell de competència oral i escrita</li> <li>. Relació amb altres sistemes de signes</li> <li>. Traducció (interpretació)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Expressió oral i escrita</li> <li>. Teoria literària</li> <li>. Història de la literatura</li> <li>. Literatura comparada</li> <li>. Relacions entre llengua i literatura</li> <li>. Comentari de textos</li> <li>. Literatura infantil i juvenil</li> <li>. Tallers de creació literària</li> <li>. Experiència i saber inter-disciplinari</li> <li>. Els gèneres menors: cinema, TV</li> <li>. Traducció i interpretació</li> <li>. Panorama de la literatura actual</li> <li>. Literatura universal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Crítica literària</li> <li>. Relacions entre literatura i altres arts</li> <li>. Història</li> <li>. Història de la llengua</li> <li>. Geografia</li> <li>. Art</li> <li>. Cultura popular</li> <li>. Cultura general ben formada</li> <li>. Dinamització cultural</li> <li>. Informàtica aplicada a l'ensenyament</li> <li>. Societat i economia</li> <li>. Filosofia i pensament</li> <li>. Antropologia cultural</li> <li>. Coneixements científics bàsics</li> <li>. Política lingüística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Teories de l'aprenentatge</li> <li>. Mètodes d'ensenyament de llengües</li> <li>. Teoria i pràctica de les habilitats lingüístiques</li> <li>. Programació i avaluació</li> <li>. Tècniques i recursos didàctics</li> <li>. Organització de l'aula</li> <li>. Ensenyament i aprenentatge de la llengua primera i segona</li> </ul>

**2. Capacitats**

Respecte al treball del professorat	Respecte a la relació amb l'alumnat	Respecte a la relació amb el centre de treball
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Autoformació</li> <li>. Qualitat oral i escrita</li> <li>. Coordinació amb el professorat</li> <li>. Competència avaluativa</li> <li>. Presa de decisions didàctiques</li> <li>. Crítica i autocrítica</li> <li>. etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Promoció de l'autonomia de l'aprenent</li> <li>. Saber escoltar els alumnes</li> <li>. Foment del treball cooperatiu</li> <li>. Foment de l'esperit crític</li> <li>. etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Integració i participació</li> <li>. Coneixement de l'entorn social</li> <li>. Treball coordinat (línia educativa, criteris, etc.)</li> <li>. Autoorganització</li> <li>. etc.</li> </ul>

### 3. Actituds

<b>Respecte a l'activitat professional</b>	<b>Respecte als alumnes</b>	<b>Respecte a la normalització lingüística</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Professionalitat</li> <li>. Voluntat de formació contínua</li> <li>. Autoformació</li> <li>. Voluntat de recerca lingüística i didàctica</li> <li>. etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Respecte</li> <li>. Explicitació dels objectius</li> <li>. Atenció a la singularitat</li> <li>. Motivació</li> <li>. Autoritat</li> <li>. etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Coneixement de la realitat lingüística</li> <li>. Creació d'ambient favorable a l'ús del català</li> <li>. Promoció de l'ús en àmbits i registres diversos</li> <li>. etc.</li> </ul>
<b>Respecte a l'estament docent</b>	<b>Respecte a si mateix</b>	<b>Respecte als altres professors</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Col·laboració activa</li> <li>. Actitud crítica</li> <li>. etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Sentit de treball</li> <li>. etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Disponibilitat</li> <li>. Coordinació interdisciplinar</li> <li>. etc.</li> </ul>
<b>Respecte a la cultura nacional</b>	<b>Respecte a la matèria</b>	<b>Respecte al país</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Visió de la llengua com a vehicle d'una cultura pròpia</li> <li>. Sensibilitat per tots els nivells de cultura catalana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Rigor professional</li> <li>. Amplitud de perspectives</li> <li>. etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Sentit constructiu</li> <li>. etc.</li> </ul>

#### Segona part (per al professorat de secundària)

1. Quin paper té en l'ensenyament de la llengua el professorat d'altres matèries?
2. La llengua catalana, la llengua castellana i la literatura formen una àrea única en l'ensenyament secundari. Quins avantatges i quins inconvenients pot comportar aquest enfocament?
3. Quins canvis esperes que porti la Reforma a l'ensenyament de la llengua?

Estructura dels seminaris					
Participants ↓ Procés →	Constitució	Disseny	Preparació	Realització	Valoració
Entitats col·laboradores	Designen la comissió organitzadora	Proposen assistents	Aporten recursos	Hi participen	Valoren els resultats Estableixen noves actuacions
Comissió Organitzadora	Designa la comissió tècnica Formula els objectius i el contingut central	Aprova el pressupost	Segueix i avalua el procés	Hi participa	Rep la informació de la comissió tècnica Valora el resultat global Proposa noves actuacions.
Comissió Tècnica	Estableix el contingut de treball Determina els procediments Preveu l'avaluació Escull els col·laboradors	Recull informació Defineix i explica el contingut i els objectius Determina l'estructura i la temporalització del seminari Escull especialistes Proposa <i>ratios</i> de participació	Proposa reflexions prèvies als participants Elabora dossiers informatius Es reuneix amb ponent i membres de taula rodona Orienta els coordinadors Atén els aspectes tècnics, espacials i organitzatius	Segueix el procés del seminari Atén les propostes i suggeriments Recull les aportacions Redacta les conclusions	Recull i estructura la informació generada Fa el resum de les valoracions Emet un informe complet
Especialistes		Aporten iniciatives	Preparen les exposicions	Són els ponents temàtics Participen en els treballs	Participen en la valoració
Persones coordinadores i secretàries			Preparen els grups de treball	Coordinen grups de treball Recullen informació Col·laboren en la redacció de les conclusions	Participen en la valoració
Assistents <ul style="list-style-type: none"><li>• Formadors de formadors</li><li>• Professorat d'adults</li><li>• Professorat de secundària</li></ul>			S'inscriuen Reben informacions de contingut i propostes d'aportació individual o de grup	Fan aportacions individuals Prenen la paraula en els actes generals Participen activament en els treballs de grup Prenen compromisos.	Avaluen mitjançant una enquesta
Suport tècnic i administratiu			Dissenyen recursos i elements tècnics Administren inscripcions	Acullen els assistents Realitzen el suport tècnic i administratiu	Participen en la valoració tècnica

## Institucions i entitats convocades als seminaris

### 1. *Institucions membres de la Comissió Organitzadora de les Jornades sobre Llengua i Ensenyament*

Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística  
Consorci per a la Normalització Lingüística  
Departament de Benestar Social. Direcció General de Formació d'Adults  
Universitat de Barcelona. Escola de Formació de Professorat d'EGB  
Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació  
Estudis Universitaris de Vic. Escola de Mestres Jaume Balmes  
Universitat de Lleida. Escola Universitària de Mestres  
Universitat Rovira i Virgili. Escola Universitària de Professorat d'EGB  
Universitat de Girona. Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Ramon Llull. Escola de Formació de Mestres Blanquerna

### 2. *Altres institucions convocades*

Departament de la Presidència. Escola d'Administració Pública de Catalunya  
Departament d'Ensenyament. Subdirecció General de Formació Permanent  
Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació  
Universitat de Barcelona. Servei de Llengua Catalana  
Universitat Autònoma de Barcelona. Gabinet de Llengua Catalana  
Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació  
Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'Educació  
Universitat Politècnica de Catalunya. Servei de Llengües i Terminologia  
Universitat de València. Servei de Normalització Lingüística  
Universitat de Perpinyà. Centre de Recursos per a l'Ensenyament del Català  
Govern d'Andorra. Direcció General d'Educació  
Obra Cultural Balear  
Ministeri d'Educació i Ciència (Mallorca). Centre de Professors  
Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya  
Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya  
Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona





# Innovaciones en el currículo de asturiano para la Educación Secundaria

*Xosé Antón González Riaño*

Universidad de Uviéu. Academia de la Llingua Asturiana

## 1. INTRODUCCIÓN

Como ya planteamos en la pasada edición de este Seminario, la Lengua Asturiana es, desde el punto de vista educativo, una área curricular de carácter voluntario. Responde así al planteamiento que el asturiano (o bable) tiene en el artículo 4º del Estatuto de Autonomía de Asturias:

*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 la voluntariedad en su aprendizaje*

Como vemos, el Estatuto no consagra la oficialidad del asturiano, pero sí prescribe su promoción en la enseñanza. Esta promoción permite amplias posibilidades para que la lengua asturiana se incluya dentro del sistema educativo en Asturias, pero teniendo en cuenta que nuestra comunidad no detenta las competencias en educación, el Principado de Asturias y el M.E.C. vienen firmando convenios de coope-

ración para hacer efectiva esta enseñanza. De este modo, el marco legal específico en el 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 (1994)* que, entre otras cosas, establece:

### 1. EDUCACIÓN PRIMARIA

- *La Lengua Asturiana se impartirá en todos los cursos de esta etapa desde primero a sexto y con un horario máximo de 2/3 horas semanales.*
- *La enseñanza de la Lengua Asturiana habrá de programarse y evaluarse con los mismos criterios, incluidos los de promoción, que el resto de enseñanzas del currículum y se registrará en el expediente académico y en el Libro de Escolaridad del alumno.*

### 2. EDUCACIÓN SECUNDARIA

- *La Lengua Asturiana, en el ámbito de la Educación Secundaria, podrá impartirse en todos los cursos de la misma con el carácter de materia optativa, con las mismas condiciones y requisitos que rigen actualmente para la inclusión de materias optativas en el currículum.*
- *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.*

De acuerdo con estas posibilidades legales, la presencia educativa de la Lengua Asturiana se ha ido constituyendo como una realidad de innegable implantación en la etapa de la Educación Primaria. De hecho, esta enseñanza alcanza aproximadamente al 75% de los centros públicos y con un índice de aceptación ampliamente mayoritario. Diversos factores han contribuido a esta generalización; entre otros: clima especialmente favorable hacia la asignatura por parte del profesorado de esta etapa; excelentes resultados educativos de su puesta en práctica y cobertura pedagógica (publicación del Currículo de Primaria; existencia de materiales curriculares para el alumno en todos los niveles, etc.)

Este diagnóstico, sin embargo, no es de aplicación a la presencia de la Lengua Asturiana en la Educación Secundaria, de modo que en esta etapa seguimos moviéndonos en un plano exclusivamente experimental y entre grandes carencias. En este sentido, la elaboración del Currículo de Lengua y Literatura Asturianas para la Educación Secundaria Obligatoria, junto con la próxima asunción por parte del Principado de competencias plenas en educación, así como la inminente regulación de la enseñanza del asturiano a través de una ley del Principado, han de ser factores decisivos para la implantación efectiva de los estudios de Lengua Asturiana en este periodo educativo.

## 2. CARACTERÍSTICAS FORMALES DEL PROYECTO

La propuesta curricular de Lengua y Literatura Asturianas para la Educación Secundaria Obligatoria ha sido elaborada por un equipo de expertos (en el que se integran profesores de asturiano de todos los niveles educativos), coordinados por el profesor Atienza Merino de la Universidad de Oviedo.

Se trata de un extenso documento, ampliamente debatido entre los docentes y avalado por el dictamen técnico de una Comisión creada ex-profeso por la Dirección Regional de Educación, por lo que sólo queda el trámite de su publicación oficial en el B.O.P.A. (Boletín Oficial del Principado de Asturias).

Desde el punto de vista formal, sorprende, en primer lugar y como ya se indicó, la amplitud de la propuesta (sobre todo si la comparamos con el planteamiento curricular de la Lengua Castellana y Literatura en la E.S.O.). Del mismo modo, la estructura y organización del currículo de asturiano presenta características específicas. Así, podríamos comentar, entre otras:

### *(a) Aspectos teórico-metodológicos*

El documento plantea una explicitación de conceptos esenciales, con nula o muy poca presencia en otros currículos de lenguas: definición del concepto de lengua y de literatura, desarrollo de la definición de acto de habla, componentes de la competencia comunicativa, relaciones entre lengua y cultura, el asturiano como producto, instrumento y molde cultural, etc.

### *(b) Planteamiento de los Objetivos Generales*

El currículo de asturiano integra en una misma formulación los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es decir, cada objetivo lleva implícito un contenido de tipo conceptual (por ejemplo: «conocer los recursos expresivos no verbales»), un contenido procedimental (p.e: «identificarlos y utilizarlos en los intercambios comunicativos donde complementan, corroboran, contradicen o reemplazan el discurso verbal») y un contenido actitudinal (p.e: «apreciando la ventaja que ello supone en la negociación de significados»). Este objetivo tendría, entonces, esta formulación lineal: «Conocer los recursos expresivos no verbales, e identificarlos y utilizarlos en los intercambios comunicativos donde complementan, corroboran, contradicen o reemplazan el discurso verbal, apreciando la ventaja que ello supone en la negociación de significados».

### *(c) Organización de los contenidos*

Quizá sea éste uno de los apartados del documento que más se aleja del currículo de castellano. En efecto, frente a la conocida distribución de contenidos en 1. Usos y formas de la comunicación oral, 2. Usos y formas de la comunicación escrita, 3. La lengua como objeto de conocimiento, 4. La literatura y 5. Sistemas de co-

municación verbal y no verbal (con su consiguiente clasificación en conceptos, procedimientos y actitudes), en el planteamiento curricular del asturiano se opta por considerar distintos niveles de descripción de los contenidos. Son los siguientes:

—Primer nivel: situaciones de comunicación.

Se consideran 4 ámbitos, entendidos como áreas de interacción social o unidades de vida relativamente autónomas y estables en las que han de desenvolverse los individuos cotidianamente: a) ámbito personal, b) familiar, c) escolar, d) social.

—Segundo nivel: operaciones comunicativas y actos de habla.

Las situaciones de comunicación se concretan en operaciones comunicativas y en los actos de habla que las resuelven. Una operación comunicativa sería, por ejemplo, la «compra en mercados, tiendas y grandes almacenes», los actos de habla serían «saludar», «pedir información», «negociar el precio», etc.

—Tercer Nivel: instrumentos.

Se consideran para cada uno de los ámbitos del primer nivel, los elementos que configuran una competencia comunicativa plena. Son éstos los elementos fónicos y ortográficos, morfosintácticos y discursivos, léxicos y referenciales y sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos.

—Cuarto Nivel: bloques y tipos de contenidos de los ámbitos.

Cada uno de los cuatro ámbitos que configuran el primer nivel se articulan en 5 bloques de contenidos:

1. Usos y formas de la comunicación (oral y escrita, verbal y no verbal).
2. Aspectos socioculturales.
3. Reflexión sobre la lengua.
4. La literatura.
5. Reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

Como en el caso del currículo de castellano, cada bloque se organiza en forma de conceptos, procedimientos y actitudes.

#### *(d) Criterios y actividades de evaluación*

En este apartado se indica, de una manera pormenorizada, la capacidad o capacidades que se quieren desarrollar y evaluar, el contenido sobre el que se focaliza la evaluación, la funcionalidad o finalidad de la evaluación de la capacidad, la descripción del procedimiento a emplear y la descripción del nivel de éxito en términos de comportamientos verbales y/o no verbales mínimos esperados.

### 3. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS Y/O CONCEPTUALES

Si como hemos visto, el Currículo de Asturiano para la E.S.O. presenta, con respeto al de castellano, numerosas innovaciones desde el punto de vista formal, éstas no lo son menos desde la perspectiva de sus planteamientos teóricos. Citaremos algunas de las más llamativas.

Por empezar por la *concepción de la lengua*, en el documento se añaden a las ya clásicas funciones de comunicación, representación y regulación de la conducta, la de «acceso a una cultura» y la de «producción y negociación de significados».

Por lo que respecta a estas dos últimas, se considera, por un lado, que la apropiación de una lengua no es un fin en sí mismo, sino el mecanismo para interactuar socialmente en un medio cultural determinado, es decir, para ser «culturalmente competente» y se parte, por otro, de que una lengua es un instrumento de producción y de negociación de significados entre interlocutores que actúan en un contexto o situación de comunicación determinados y cada uno de los cuales puede tener competencias verbales y no verbales distintas y estar diversamente determinado desde el punto de vista ideológico, cultural o psicológico.

En lo referente a la *literatura*, el currículo subraya que ésta constituye un acto de comunicación en el que la función más destacada y relevante es la estética, que determina, en último término, que una obra sea o no literaria. Sin embargo, la importancia de esta función estética (o poética) no quiere decir que la literatura no cumpla también con otras funciones como la representacional o sociocultural, puesto que, desde el momento en que forma parte del patrimonio de una comunidad lingüística, la literatura es un elemento de creación y de transmisión de la cultura de esa comunidad, a través de sus aportaciones estéticas, intelectuales y comunicativas.

Sentadas estas bases, el documento aborda la *concepción de la lengua y la literatura asturianas* indicando de una manera inequívoca que la lengua asturiana es el producto, quizá más representativo, de la cultura popular y colectiva de los asturianos y, paralelamente, instrumento de construcción de esa cultura y, como consecuencia, signo de identidad cultural. La literatura asturiana, por su parte, también ocupa un lugar sobresaliente dentro del patrimonio cultural y lingüístico de Asturias y ha de entenderse como el resultado de un proceso histórico-lingüístico-cultural en el que se puede distinguir una variedad de sensibilidades estéticas de reflejos de situaciones sociales, de personalidades individuales o colectivas, de formas de expresión, de tendencias de pensamiento, etc.

En último término, desde el punto de vista de *las finalidades de la inclusión de la Lengua y la Literatura Asturianas en el Currículo de la E.S.O.*, se argumenta, además de que es la lengua propia de la comunidad, la ayuda que proporciona para:

1. Afianzar el uso del asturiano en todos los ámbitos de interacción de los alumnos.
2. Acelerar la construcción de los procesos psicológicos superiores.
3. Mejorar la autonomía lingüística de los hablantes.
4. Conocer y apreciar la literatura asturiana como factor de dominio de la lengua y cultura propias.
5. Descubrir la cultura asturiana y profundizar en ella.

6. Construir de modo plural y no monolítico la identidad cultural asturiana y, dentro de ella, la identidad de cada sujeto.
7. Alcanzar los objetivos generales de etapa por lo que hace referencia al conocimiento, aprecio y respeto de las lenguas y variantes lingüísticas del Estado.
8. Impulsar la integración total de la comunidad asturiana en el marco de Europa y el cumplimiento de los acuerdos internacionales.

Está claro, finalmente, que la ausencia de la lengua asturiana del currículo contribuiría a su retroceso en el uso social. Y a la inversa: su enseñanza es un importante factor de reconocimiento social y normalización de esta lengua.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Según nuestra opinión, estamos ante un documento exhaustivo, innovador y de gran valor no sólo para el profesorado de asturiano en la etapa de secundaria, sino para cualquier docente o estudioso preocupado por el rigor y la coherencia en el planteamiento de las enseñanzas lingüísticas.

Dentro de las indudables novedades que aporta, es preciso destacar su adscripción a las teorías de desarrollo curricular que vienen denominándose de corte interpretativo-simbólica (o, incluso, críticas), algunas de cuyas líneas hacen referencia a que:

1. La enseñanza es la labor de reconceptualización de la cultura y el conocimiento para adecuarlos al mundo de los alumnos y, al tiempo, una actividad ética, dado que divulga valores o ideales sociales a través de la puesta en práctica de procesos de mejora.
2. Los procesos de aprendizaje tienen como explicación de base las corrientes psicológicas de carácter cognitivo, en las que se subraya la importancia de los procesos generados y la interrelación entre el mundo escolar y el mundo socio-ambiental de los alumnos.
3. La evaluación se entiende como una actividad a desarrollar en los contextos cotidianos de enseñanza-aprendizaje y con un objetivo que va más allá de la comprobación de unos resultados, para fijarse en aquellos aspectos que ayudan al alumno a construir conocimientos de una manera autónoma. Etc.

Se trata, por otra parte, de un currículo cuyo enfoque inequívocamente comunicativo (y/o cultural) se ve fuertemente afianzado, no sólo por explicitar múltiples operaciones comunicativas y los correspondientes actos de habla que las desarrollan, sino por resaltar la importancia de considerar, didácticamente, la totalidad de elementos que configuran una plena competencia comunicativa: 1. el elemento lingüístico (conocimiento y uso del sistema lingüístico), 2. el elemento textual o discursivo (empleo de diferentes reglas de estructuración en función del tipo de discurso), 3. el elemento referencial (conocimiento de diversos ámbitos de experiencia codificados por la lengua), 4. el elemento estratégico (estrategias comunicativas adecuadas al interlocutor, contexto, intenciones del intercambio lingüístico, etc.), 5. el

elemento sociocultural (dominio del trasfondo cultural inherente a toda lengua) y 6. el elemento sociolingüístico (capacidad para entender desde una perspectiva sociocultural el porqué de unos usos lingüísticos concretos, en unas circunstancias determinadas y con unos actores dados).

Por último, el currículo confiere una gran autonomía al docente que lo ha de poner en práctica, puesto que su núcleo fundamental, el apartado de contenidos, permite abordar desde distintos niveles y perspectivas la labor de planificación docente del área, desde los proyectos curriculares hasta las programaciones de aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATIENZA MERINO, J.L. (1997): «Estructura y fundamentación teórica de los currículos de asturiano», en VV.AA: *Al rodiu del Currículum*, Ed. A.L.I.A., Uviéu.
- GONZÁLEZ-QUEVEDO, R. (1994): *Antropoloxía Llingüística. Cultura, Llingua y Etnicidad*, Ed. A.L.I.A., Uviéu.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X.A. (1994): *Interferencia Lingüística y Escuela Asturiana*, Ed. A.L.I.A., Uviéu.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X.A. y SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (1996): *La escolarización de la lengua asturiana: su incidencia en el rendientu educativo*, Editora del Norte, Mieres.
- IGLESIAS CUEVA, X.R. (1997): «Midíes alministratives pa la xeneralización de la Llingua Asturiana na Educación Secundaria», en VV.AA: *Al rodiu del Currículum*, Ed. A.L.I.A., Uviéu.
- LLERA RAMO, F. (1994): *Los asturianos y la lengua asturiana. Estudio Sociolingüístico para Asturias-1991*, Consejería d'Educación, Cultura y Xuventú del Principáu d'Asturies, Uviéu.
- Principáu d'Asturies (1994): *Llingua Asturiana. Currículo d'Educación Primaria*, Serviciu de Publicaciones de la Consejería d'Educación y Cultura, Uviéu.
- Principáu d'Asturies (1997): *Lengua y Literatura Asturianas. Currículo para la Educación Secundaria Obligatoria* (material fotocopiado), Uviéu.
- S.O.E.V. del M.E.C.-Asturias: *Investigación sobre la escolarización de la Llingua Asturiana: su incidencia en el currículum escolar* (material fotocopiado), Uviéu.
- TOLIVAR ALAS, L. (1983): «Aspectos jurídicos de la enseñanza del asturiano», *Lletres Asturianas-31*, Ed. A.L.I.A., Uviéu.
- VV.AA. (1992): *La Llingua Asturiana nel marcu de la L.O.G.S.E*, Ed. A.L.I.A., Uviéu.
- VV.AA. (1996): *Llibru Blancu de la Recuperación y Normalización Llingüística n'Asturies*, Ed. X.P.D.L.I.A., Uviéu.



# Interferencias discursivas en hablantes bilingües catalán-castellano: uso oral y escrito

*Grupo INTERALIA\**

Universitat Pompeu Fabra

El trabajo que vamos a presentar a continuación examina algunos aspectos de las interferencias del catalán en el castellano de hablantes bilingües. La presente comunicación es la continuación de una serie de estudios sobre errores procedentes de la producción de estudiantes bilingües en las materias lingüísticas de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra;<sup>1</sup> estos estudios tienen como objetivo analizar el fenómeno de la interferencia en un sector específico de la población universitaria que se declara bilingüe y que ha sido escolarizada en ambas lenguas. Se trata de estudiantes de primer y segundo curso de la licenciatura de Traducción e Interpretación, cuya producción lingüística en castellano analizamos con el fin de detectar y determinar los rasgos de la interferencia catalán-castellano.

El material que hemos analizado para llevar a cabo este estudio procede tanto de las pruebas de acceso a la licenciatura como de las asignaturas en las que se imparten conocimientos sobre castellano. De forma sucinta, podemos decir que dicho material se ha extraído de cuatro tipos distintos de producción:

- (a) Pruebas de acceso a la Facultad.
- (b) Producción libre oral y escrita de las asignaturas de Discurso Oral y Escrito.
- (c) Test de conocimiento de la norma del castellano y ejercicios de las asignaturas de Uso Normativo del Español.
- (d) Ejercicios de las asignaturas de traducción catalán-castellano.

La razón por la que se emplean cuatro tipos de prueba es porque el grado de espontaneidad en el uso de la lengua varía en todas ellas, desde las producciones muy libres de las pruebas internas de acceso y las asignaturas de discurso a las producciones muy guiadas de los ejercicios de traducción, donde la presencia del texto catalán influye mucho en el resultado.

En esta comunicación nos centraremos básicamente en los problemas relacionados con el discurso, que suelen ser los menos tratados y los más escurridizos. Sin embargo, antes haremos un breve repaso de las interferencias de otro tipo que detectamos en nuestros alumnos y de las que ya nos hemos ocupado en trabajos anteriores.<sup>2</sup>

Con el fin de simplificar la exposición, agruparemos los errores en cuatro grandes apartados: cuestiones de ortografía, de léxico, de sintaxis y de discurso.

## 1. ORTOGRAFÍA

No siempre resulta sencillo determinar cuándo los problemas de ortografía que presentan nuestros alumnos son atribuibles a una interferencia del sistema catalán y cuándo se pueden explicar meramente por un desconocimiento general de la normativa española. Sin embargo, existe un número de casos que se repiten de forma recurrente en los que la influencia de la norma catalana parece clara. Estos ejemplos se agrupan en problemas relacionados con la acentuación y con la confusión de grafías.

### 1.1. Acentuación

En la acentuación, se observan básicamente dos tipos de fenómenos. El primero de ellos se debe a una diferencia fonológica en la estructura silábica de las dos lenguas que estudiamos. En efecto, mientras en catalán la combinación /i, u/ seguida de /a, e, o/ es heterosilábica, en español esta combinación tiende a ser homosilábica. De este modo, palabras como *família* o *gracias* no se deben acentuar en castellano y sí en catalán, pero las encontramos acentuadas en las producciones escritas que hemos analizado (es decir, se ha aplicado al castellano la norma ortográfica del catalán). Del mismo modo, palabras como *hacia*, que en castellano se deberían acentuar, las encontramos en los textos sin acento.

Un segundo grupo de problemas relacionados con la acentuación lo constituye el uso en castellano de tildes diacríticas incorrectas que sí se aplican en catalán o la desaparición de tildes diacríticas en ejemplos que deberían ir acentuados, cuando en catalán dicha tilde no existe. Se trata de ejemplos como *és*, *són*, *sinó* o *tu* (pronombre tónico).

## 1.2. Grafías

Las grafías que con más frecuencia se confunden por influencia de la ortografía catalana son *b/v*, *s/x*, *mm*, etc. Ante este tipo de errores, no obstante, hay que ser cauto al valorar el papel que desempeña el conocimiento del catalán, puesto que algunas de estas confusiones (por ejemplo, *b/v*) son también frecuentes en zonas no catalanohablantes. Sin embargo, parece claro que la interferencia de la norma catalana actúa en aquellos estudiantes que demuestran un grado alto de dominio de la ortografía castellana, pero que cometen errores en palabras en las que la grafía catalana diverge de la castellana, como ocurre en *gobierno*, *haver*, *dever*; *extrangero*, *taxas*, *estraño*; *immovilizar*, etc.

También, y como consecuencia de una interferencia de la norma ortográfica catalana, se producen confusiones en la segmentación de ciertas unidades, como *des de*, *sobretudo* o los pronombres enclíticos (ej. *Pedir-me*).

## 2. LÉXICO

En lenguas tipológicamente tan próximas como el castellano y el catalán no siempre resulta posible trazar de forma nítida la frontera que separa los respectivos componentes léxicos, puesto que existe un nutrido número de ejemplos en los que una voz de una de las lenguas existe en la otra pero su uso está muy restringido o es un arcaísmo. En este trabajo distinguiremos los calcos que son sólo formales de los casos en los que hay un cambio de significado, aunque, como se podrá apreciar, algunos de los ejemplos que presentamos en la tipología serían susceptibles de recibir una explicación distinta si no fuera porque nos hallamos ante las producciones lingüísticas de unos estudiantes universitarios que, en general, adolecen de cierta pobreza léxica y que, además, están fuertemente influidos por el catalán.

### 2.1. Calcos formales

Las interferencias en el módulo léxico no siempre producen un cambio de significado sino que pueden reducirse a un calco formal. Cuando esto ocurre, podemos hallar en el texto una palabra que no es propiamente incorrecta sino arcaica; en otras ocasiones, documentamos voces de baja frecuencia de uso o cuya aparición está restringida a ciertos registros; finalmente, a veces, el calco genera una forma inexistente en castellano. Se trata de ejemplos como los que reproducimos a continuación:

- Palabras anticuadas: *loanza*, *cansamiento*, *durada*, etc.
- Baja frecuencia de uso o cambio de registro: *desquejar*, *abajar*, *emperero*, etc.
- Palabras inexistentes: *inversemblantes*, *seriosamente*, *parentivo*, etc.

## 2.2. Calcos semánticos

En algunos casos, la transferencia léxica implica un cambio de significado, porque la forma existe en castellano, pero tiene en esta lengua un sentido distinto que en catalán; de este modo, se produce una restricción, ampliación o desplazamiento del significado. Se trata de ejemplos como *gana* (significando 'hambre'), *testimonio* (en castellano, *testigo y testimonio*), *convidar* (cubriendo el significado de *convidar e invitar*), etc.

## 3. CUESTIONES DE SINTAXIS

Agrupamos las cuestiones relacionadas con la sintaxis en dos grupos: los calcos sintácticos y las interferencias relacionadas con la frecuencia de uso. En los primeros, se traslada al castellano una estructura sintáctica catalana; en los segundos, se sobreutiliza una construcción que existe pero que es infrecuente en castellano.

### 3.1. Calcos sintácticos

Los calcos sintácticos del catalán se agrupan alrededor de cuatro grandes fenómenos:

- (a) *Orden de palabras*: tanto en el orden de ciertas unidades léxicas como en el orden de constituyentes que se deriva de la estructura informativa de la oración, se aprecian ciertas diferencias entre el castellano y el catalán que afloran en el uso de los estudiantes en ejemplos como los siguientes:  
*No lo entenderás nunca, eso* (dislocación a la derecha anómala)  
*Eso vale más no pensarlo* (por «más vale»)
- (b) *Estructuras partitivas*: en ocasiones, una dislocación anómala como la del ejemplo anterior se asocia con el uso de estructuras partitivas propias del catalán inexistentes en castellano:  
*No tienen nada, de tontos.*
- (c) *Doble negación e indefinidos negativos*: en catalán (por lo menos en registros formales escritos), los adverbios de polaridad negativa exigen la negación, incluso cuando están antepuestos al verbo. En nuestros estudiantes, este uso se extiende al castellano, de modo que podemos hallar ejemplos como los siguientes:  
*Tampoco no quiere llegar a ser pintor.*  
Estos mismos adverbios, además, se pueden utilizar en catalán como indefinidos en interrogaciones, hecho imposible en castellano que, sin embargo, documentamos en las producciones de nuestros alumnos:  
*¿Hay ningún libro que trate de este tema?*
- (d) *Preposiciones en los complementos directos*: un último calco sintáctico que hemos podido detectar se refiere al uso incorrecto de las preposiciones en los complementos directos. Así, encontramos tanto preposiciones innecesarias

para introducir los infinitivos como ausencia de la preposición *a* en los complementos directos de persona:

*Decidí de hacerlo.*

*Puigroig denomina su jefe mi maestro.*

### 3.2. Interferencias relacionadas con la frecuencia de uso

Los ejemplos de interferencias en el nivel de la sintaxis relacionadas con la frecuencia de uso que de un modo más recurrente detectamos en la producción de nuestros alumnos se pueden agrupar en tres apartados.

- (a) *Queísmo*: aunque el queísmo no es ajeno al castellano, en las producciones de nuestros estudiantes éste es un fenómeno que documentamos con una frecuencia muy elevada. Son ejemplos de queísmo *el hecho que, darse cuenta que*, etc.
- (b) *Abuso de ciertas formas relativas*: del mismo modo, hallamos un sobreuso de ciertas formas relativas existentes aunque poco usuales en castellano, como *cosa que* o *el cual*:  
*Esto ha hecho que pierda práctica del castellano, cosa que...*  
*Un gobierno el cual decidió.*
- (c) *Vacilaciones en el uso de las preposiciones*: finalmente, se aprecian de forma habitual vacilaciones en el uso de las preposiciones en ejemplos como *contribuyó en crear, puso el dedo al lado derecho, fui con coche*, etc.

## 4. CUESTIONES DISCURSIVAS

Como hemos indicado al principio, vamos a detenernos en ellas, sobre todo, porque han sido las menos tratadas. La razón de ello cabe situarla en la resistencia que manifiestan tanto en su detección como en su análisis; con frecuencia, son sutiles, poco evidentes e, incluso, escurridizas.

Normalmente el tipo de juicio que emitimos ante una producción en la que, por así decirlo, «chirría» una unidad discursiva es: «Hay algo que falla», «No suena bien»... Pero o bien no sabemos decir exactamente qué es lo que falla o bien, en el caso en que estemos en condiciones de reconocer al *culpable*, no sabemos explicar con exactitud el porqué.

En esta sección pretendemos esbozar, en primer lugar, unas hipótesis sobre las posibles causas de esas interferencias y detenernos brevemente, a continuación, en el caso de los denominados *elementos deícticos*, en concreto el uso de la serie neutra de los demostrativos, como ejemplo del análisis que proponemos.

A la vista de los datos, sugerimos tres hipótesis sobre las causas de interferencia en las unidades sintáctico-discursivas,<sup>3</sup> que se exponen en las siguientes subsecciones.

#### 4.1. Semejanza fónica de los elementos que constituyen la unidad entre catalán y castellano

Ejemplo 1:      cast.: con tal (de) que (condicional)  
                  cat.: per tal que (final)

Origen: Test de normativa.  
          *Todo vale con tal que salga bien al final.*

Los estudiantes prefirieron el valor final (*para que*) de la construcción frente a la opción que presenta valor condicional (*si sale*), que es la única sancionada en las obras de referencia. En producción libre no se han detectado casos, ni tampoco en traducción, probablemente porque no se cuenta entre sus estructuras *activas o disponibles* y la evitan.

#### 4.2. Problemas de traducción de un elemento por otro con distinta capacidad conectiva

Ejemplo 2:      cat.: *però* (adversativo con cierta libertad de colocación)  
                  cast.: *pero* (adversativo exclusivamente en posición inicial de cláusula)  
                      *empero* (arcaico, en desuso)  
                      *sin embargo* (adversativo, con libertad de colocación)

Origen: Producción libre escrita:  
          *La imagen que tengo de mi infancia es, pero, de la Garriga*  
          *La oralidad, pero, tiene algunas características que la diferencian de la escritura.*

Origen: Traducción:  
          *Que no se me malinterprete, pero.*  
          *La cara paradójica del caso, pero, es que sea ahora la lingüística la disciplina corruptora de las otras.*  
          *La segunda parte, pero, fue totalmente diferente*  
          *El hecho, pero, de que su cuñado Ramón Cervera*

Origen: Pruebas de acceso:  
          *Fidel, pero, escapó a México.*  
          *Esta vez, pero, recibirá la ayuda del bloque del Este.*

Ejemplo 3:      cat.: *per això* (adversativo, con posibilidad de dislocación)  
                  cast.: *por eso* (causal, posición inicial)

Origen: Traducción:  
          *Los galbanianos, por eso, no tenían ni un pelo de tontos...*

Origen: Producción libre escrita:  
*La crítica, por eso, fue de lo más duro.*

En este ámbito, en la producción de los estudiantes, hemos consignado problemas de colocación de *pero*, así como una ampliación de su valor posicional y tónico (equivalente a *sin embargo* o al ya desusado *empero*). Algo parecido ocurre con la unidad causal *por eso*, que invade el dominio semántico adversativo y deja de funcionar como extraoracional (que es el uso más adecuado en castellano no bilingüe) para desempeñar una función discursiva.

El fenómeno de interferencia detectado consiste, pues, en la extensión del uso del conector *però* catalán para recubrir funciones que en castellano desempeñan dos formas distintas, lo que provoca un desequilibrio funcional.

#### 4.3. Extensión o reducción del campo de referencia

**Ejemplo 4:** El sistema de deícticos.

Para tratar este tema –y por simplicidad expositiva–, nos centraremos en la serie neutra, representada por *esto/eso/aqu(ello)*. Algunos ejemplos anómalos, propios del sistema bilingüe catalán-castellano, nos servirán de punto de arranque:

Origen: Producción libre oral:

- a. A: *...y otro trimestre termine a las 8 o a las 6 o no tenga que ir a clase. Como mínimo, si tienes todos los trimestres iguales, pues ya te puedes organizar para todo el año...*  
B: *Pero esto lo hacen a propósito, a mí que no me digan...*
- b. A: *es que a lo mejor en la vuestra son un poco más bordes.*  
B: *No, esto, no.*
- c. A: *A mí me encanta viajar y todo esto, pero cuando empiezas a pensar que son tres meses...*

Origen: Producción libre escrita:

*Sí, no te equivocas, como se veía venir han vuelto a ingresar al padre de Juan, supongo que por esto todavía no te ha escrito*

Origen: Traducción:

1. cat.: *Capital que, als començaments de la carrera professional, significa tot: l'esforç laboral realitzat sota les ordres del patró, el préstec familiar, i fins i tot el dot de la muller. Es per això que, atès el risc, i malgrat que hi haja confiança entre el socis...*
2. cast.: *Por esto, teniendo en cuenta el riesgo...*

La anomalía de estos datos muestra que la adecuada elección del deíctico no radica tan sólo en la noción de «distancia», a la que, con frecuencia, apelan las gramáticas para dar cuenta de la diferencia entre los tres términos deícticos propios del castellano, sino también en el modo oral o escrito en el que tales elementos se pro-

ducen. Nos explicaremos: un hablante que parte de un sistema deíctico que divide en dos el campo de referencia, como hace el catalán, sin duda encontrará dificultades al tener que dividir ese mismo campo en tres partes. Pero no sólo eso; si además se encuentra con que la propia lengua –el castellano– establece distinciones a otro nivel, el del *modo*, tal como lo entienden Gregory y Carroll (1978), sin duda la elección del término adecuado resultará aún más complicada.

Descriptivamente hablando, mientras que en catalán el sistema bipartito de los deícticos neutros (*això/allò*) se usa tanto en el modo oral como escrito en cualquiera de los ámbitos de referencia (discursivo o extralingüístico), el castellano reduce su sistema tripartito (*esto/eso/aquello*) a dos términos (*esto/eso*) en la referencia discursiva del modo oral (compárense los cuadros 1 y 2). En suma, en el modo oral del castellano, propiamente sólo se puede hablar de dos términos de distinción. Este es un hecho que responde a la evolución misma del sistema y que apenas encontramos descrito en las gramáticas de referencia.

Cuadro 1

SISTEMA CASTELLANO	Modo oral	Modo escrito
Deíxis fórica (discursiva)	2 términos <i>esto/eso</i>	3 términos <i>esto/eso/aquello</i>
Deíxis mostrativa (extralingüística)	3 términos <i>esto/eso/aquello</i>	3 términos <i>esto/eso/aquello</i>

Cuadro 2

SISTEMA CATALÁN	Modo oral	Modo escrito
Deíxis fórica (discursiva)	2 términos <i>això/allò</i>	3 términos <i>això/allò</i>
Deíxis mostrativa (extralingüística)	3 términos <i>això/allò</i>	3 términos <i>això/allò</i>

Sobre este parámetro interno, se superpone otro externo, el sistema de división en dos del campo deíctico del catalán, para dar lugar al sistema reducido bilingüe, de suerte que no queda espacio en él para el segundo término de distinción *eso* (véase el cuadro 3).



Cuadro 3

SISTEMA BILINGÜE	Modo oral	Modo escrito
Deíxis fórica (discursiva)	2(o 1) término(s) <i>esto (aquello)</i>	2 términos <i>esto/aquello</i>
Deíxis mostrativa (extralingüística)	2 términos <i>esto/aquello</i>	2 términos <i>esto/aquello</i>

## 5. CONCLUSIONES

Para acabar, quisiéramos proponer unas conclusiones a modo de reflexión sobre el último aspecto. Las articulamos en tres niveles:

1. Particular: la idea general que queremos transmitir es que no estamos ante un problema *sólo* de calco de un sistema por otro (factor externo), sino también de tendencia o de evolución de la lengua misma (factor interno) y que el resultado, en el sistema bilingüe, es una confluencia de ambos.
2. Didáctico: estos hechos hay que tenerlos en cuenta en la planificación didáctica. No basta con decir a los estudiantes: «Pasamos de un sistema de dos a uno de tres... y compóntelas como puedas». Tampoco sirve decir: «Consulta las gramáticas», porque tampoco van a encontrar explicaciones suficientemente satisfactorias. Si queremos que los estudiantes sean diestros en ambos sistemas —y en el caso de nuestros estudiantes eso es tanto más claro cuanto que deben hacer de ambas lenguas su instrumento de trabajo—, debemos sensibilizarlos ante este tipo de cuestiones.
3. Teórico-lingüístico: el tipo de producciones analizadas, que sólo aparecen en contextos bilingües, suscita interrogantes sobre cuestiones de los sistemas lingüísticos que, en otro caso —en el de la situación monolingüe—, hubieran pasado desapercibidas. Prueba de ello es que los estudiosos de la materia, los gramáticos, no se han ocupado hasta ahora de ellas. Por ello lo intentamos nosotros.

## Notas

\* El Grupo INTERALIA (Grupo de investigación sobre interferencias en el castellano, UPF) está formado por Encarnación Atienza, Paz Battaner, Aurora Bel, Laura Borrás, Lourdes Díaz, Carmen Hernández, Empar Hurtado, Carmen López, Roser Martínez y Sergio Torner.

1. Hemos presentado los resultados más notables de estos estudios en los siguientes congresos: —«Casos de interferencia lingüística castellano-catalán en el discurso escrito (castellano) de estudiantes universitarios: elementos discursivos», presentado en el XXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística, Zaragoza, 1995.

—«Interferencias catalán-castellano en estudiantes universitarios bilingües», presentado en el III Congreso Internacional de Traducción, Bellaterra (Barcelona), 1996; se ha publicado en Atienza *et al.* (1998).

—«Una tipología de interferencias catalán-castellano a partir de las producciones escritas de estudiantes universitarios», presentado en el IV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica, Barcelona, 1996; se ha publicado en Atienza *et al.* (1997).

2. En Atienza *et al.* (1998) ofrecemos una categorización de las interferencias de distinto tipo que hemos detectado en nuestros alumnos, así como un número importante de ejemplos para ilustrar los distintos tipos que proponemos. Por ello, en el presente trabajo nos limitaremos a reseñar las interferencias más frecuentes.

3. Las denominamos así, y no sencillamente discursivas, por la dificultad que entrañan cuando se intenta delimitar su alcance: oracional o extraoracional.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCINA, Juan y José Manuel BLECUA, 1975. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ATIENZA, Encarna *et al.*, 1997. Una tipología de interferencias catalán-castellano a partir de las producciones escritas de estudiantes universitarios. En Francisco J. Cantero *et al.* (eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad de Barcelona, pp. 577-582.
- ATIENZA, Encarna *et al.*, 1998. Interferencias catalán-castellano en estudiantes universitarios bilingües. En *Actes del III Congrés Internacional sobre Traducció*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 600-620.
- CARBONERO, Pedro, 1979. *Deixis espacial y temporal en el sistema lingüístico*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador, 1986 (recop.). *Gramática española*. Madrid: Arco/Libros.
- GARRIDO, Joaquín, 1997. *Estilo y texto en la lengua*. Madrid: Gredos.
- GREGORY, M. y S. CAROLL, 1978. *Lenguaje y situación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MOLINER, María, 1967. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- PAYRATÓ, Lluís, 1985. *La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Curial Edicions Catalanes-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PUEYO, Miquel, 1991. *Llengües en contacte en la comunitat lingüística catalana*. Valencia: Biblioteca de Lingüística Catalana, Universitat de València.
- RAE, 1992. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RENÉ Appel y Pieter MUYSKEN, 1987. *Language contact and bilingualism*. Londres: Arnold.



# Parlar en L1 per escriure en L2

*Oriol Guasch, Anna Camps*

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
Universitat Autònoma de Barcelona

## 1. ÚS DE LA L1 EN ELS PROCESSOS D'ESCRITURA EN L2

L'estudi dels processos d'escriptura en segones llengües ha pres com a punt de referència el de l'escriptura en llengües primeres i s'ha plantejat dues qüestions centrals: 1) com l'escriptura en L2 és afectada pel grau de domini de les habilitats d'escriptura i el coneixement de la llengua, i 2) si s'apliquen a la L2 les habilitats d'escriptura desenvolupades per a la L1.

La conclusió general de les recerques ha estat que desenvolupem amb la llengua amb què aprenem a escriure unes úniques habilitats que apliquem a les diferents llengües que coneixem. Així doncs, els processos de composició dels textos d'un productor seran els mateixos en els seus aspectes bàsics, escrigui amb la llengua que escrigui. Ara bé, les condicions en què es duren a terme aquests processos els condicionaran i crearan diferències en la seva realització concreta.

Els factors bàsics que poden singularitzar l'activitat de composició escrita en L2 respecte de la que es du a terme en L1 són dos: el grau de coneixement de la llengua en què s'escriu i la presència de la L1. Aquesta presència es manifesta de dues maneres: a través dels fenòmens d'interferència de la L1 en la L2 que se solen trobar en els productes dels escriptors, i a través de l'ús de la L1 en les operacions de producció en L2. En aquest article ens centrarem en aquesta darrera qüestió. El nostre objectiu

serà d'observar els usos de la L1 i la L2 en les situacions d'escriptura grupal en relació a les operacions que es duen a terme en els processos de composició.

L'ús de la L1 en l'aprenentatge de segones llengües ha estat vist tradicionalment pels estudiosos i pels ensenyants com una pràctica a evitar. Ara bé, sembla que la prevenció tradicional respecte d'aquest ús no és sempre prou justificada. En el cas de l'escriptura, per exemple, té sentit de plantejar el seu possible caràcter facilitador des del moment en què els estudis sobre el processament de l'escriptura en L2 distingeixen clarament com el domini d'aquesta llengua (language proficiency) i de les habilitats d'escriptura condicionen de manera específica i diferenciada la capacitat dels productors per produir textos (Cumming, 1989).

Les recerques sobre la funcionalitat de l'ús de la L1 en l'escriptura en L2 no arriben a conclusions unívocues i ofereixen una gamma de resultats que és interessant que repassem. Les que presentem a continuació pretenen de representar les posicions més significatives sobre aquesta qüestió.

Lay (1982) observa que com més s'usa la L1 en el procés de composició en L2 millor són els productes pel que fa al seu contingut i a la seva organització i conclou que: a) l'ús de la L1 és més probable i més útil en els estadis inicials de l'aprenentatge de la L2: quan n'augmenta el domini, la necessitat d'ús de la L1 disminueix; b) l'ús de la L1 és més esperable en les composicions centrades en temes lligats a la L1 (pertanyents al món cultural de la L1 o coneguts a través de la L1); c) l'ús de la L1 facilita la recerca d'informació en l'escriptura sobre temes no coneguts.

Cumming (1989) constata que la L1 és emprada per escriptors inexperts francòfons escrivint en anglès (L2) per generar contingut, independentment del tema que tracten. Aquest ús també es produeix entre escriptors experts, però no només per generar idees sinó també per comprovar l'adequació del lèxic emprat.

Friedlander (1990) afirma l'avantatge de la planificació en L1, encara que el producte final hagi de ser en L2, quan el tema està lligat directament a la L1. En funció d'això, formula la hipòtesi que l'accés a la informació emmagatzemada en situació de bilingüisme és possible tant a través de la L1 com de la L2 i que l'accés a la informació recollida en situació de monolingüisme és més eficaç i rendible a través de la L1.

Jones i Tetroe (1987), sense negar-les, matisen aquestes afirmacions. Conclouen que l'ús de la L1 en la producció en L2 no està lligat directament amb el processament dels continguts específics dels escrits sinó més aviat amb els comentaris dels productors sobre les intencions retòriques o sobre l'organització de la tasca. Constataren, a més, que l'ús de la L1 disminueix si en les consignes d'escriptura els trets estructurals i els objectius dels seus escrits es plantegen en anglès als escriptors.

Akyel (1994) arriba a conclusions molt diferents de les precedents. Observa que la llengua emprada en la planificació no influeix en la qualitat de les produccions dels estudiants amb un domini alt de la L2 independentment del tema sobre què escriuen, i que l'ús de la L1 condiona negativament la planificació dels textos dels estudiants de nivell baix independentment, també, del tema que tractin.

Els resultats contradictoris d'aquestes recerques són deguts, per una banda, a les diferències entre les mostres analitzades pel que fa al seus entorns culturals i educacionals, que comporten actituds diferents respecte de l'ús de la L1 en la composició; i per l'altra, a la posició diferent dels aprenents respecte de la L2: mentre que en els

estudis de Lay, Friedlander i Cumming l'anglès és una segona llengua present en l'ambient, en el d'Akyel és una llengua estrangera no ambiental.

La diversitat de les conclusions no ens impedeix, però, d'arribar a conclusions útils per al nostre treball. En primer lloc, sembla clar que la L1 sovint és present en els processos de composició escrita en L2. En segon lloc, es confirma que aquesta presència pot ser útil en determinades condicions de producció per evitar la sobrecàrrega cognitiva si no es té la capacitat de formalitzar en L2 prou coneixements sobre l'estructura del text o sobre el tema que es tracta. I en tercer lloc, s'apunta que el marc pedagògic i el context sociolingüístic de l'aprenentatge poden modular el caràcter d'aquesta presència i el grau de necessitat que en senten els productors.

## 2. UNA EXPERIÈNCIA D'ESCRITURA GRUPAL EN UN CONTEXT DE LLENGÜES EN CONTACTE

La prioritització del català en l'escolaritat obligatòria a Catalunya no obsta perquè la norma de preeminència del castellà que caracteritza les relacions entre catalanoparlants i castellanoparlants en la vida social sigui present, encara que amb matisos significatius, també a l'escola (I.Vila, 1995; X.Vila, 1996). El català ha esdevingut llengua acadèmica i com a tal és emprada en els usos formals a l'aula i en els intercanvis amb els mestres, però els escolars que no la tenen com a llengua pròpia l'abandonen sovint fora dels usos que acabem d'esmentar, i els que la tenen com a pròpia solen convergir cap al castellà quan interaccionen amb companys i companyes de llengua castellana.

En l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura, les activitats d'escriptura grupal, estudiades a bastament per a la L1 (Di Pardo i Freedman, 1988; Camps, 1994) i per a la L2 (Murray, 1992; Kowal i Swain, 1994; De Guerrero i Villamil, 1994 i 1996; Bouchard, 1995), són considerades de gran interès pel seu caràcter facilitador dels processos de composició i pels efectes que poden tenir sobre el seu aprenentatge.

En l'escriptura en L2 en una situació de contacte de llengües com la de Catalunya la interacció grupal per a la composició dels escrits presentarà algunes particularitats interessants respecte de les llengües que hi són emprades. En la gestió grupal d'aquests processos se superposaran dues menes de variables que incidiran en els usos de la L1: els factors de caràcter sociolingüístic, referits a la interacció entre els components del grup, i els factors lligats al processament de l'escriptura, referits a la relació dels escriptors amb el text que produeixen. Així, es pot esperar, d'una banda, que l'ús d'una llengua o l'altra depengui de les normes generals d'ús lingüístic: en el nostre cas, l'acomodació cap al castellà. I, de l'altra, i en funció de l'activitat que es du a terme, que aquesta acomodació sigui mediatitzada per les exigències derivades de les operacions d'escriptura.

Aquests plantejaments donen una perspectiva nova a les observacions més usuals sobre la presència de la L1 en els processos de composició en L2. En el nostre context tindrà més sentit que ens plantejem d'observar els mecanismes que regeixen la tria de llengües en la interacció per a la composició i el seu valor conversacional que no el caràcter facilitador o entorpidor de la presència de la L1. El nostre estudi se centrarà, en funció d'aquest punt de partida, en l'observació de la incidèn-

cia de les exigències derivades de les operacions d'escriptura en els canvis de llengua en la conversa.

### 3.1. Mostra analitzada

Analitzarem la interacció en la producció d'un text en català (L2) d'escolars de llengua materna castellana de l'últim curs de l'educació primària (11/12 anys) enquadrats des dels 4 anys en un programa d'immersió lingüística a l'escola Sant Miquel de Cornellà.

L'activitat d'escriptura que analitzarem va consistir en la redacció grupal d'una història de ficció a partir d'un capítol d'una autobiografia, projecte d'escriptura que constituïa un dels temes centrals del curs en l'àrea de llengua. L'activitat es va articular en quatre sessions en què, a través d'activitats de diversa mena, la mestra va guiar la producció del text. Nosaltres ens fixarem en la interacció entre els aprenents, que es va produir en la primera d'aquestes sessions, en què els alumnes havien de redactar un guió de la història a partir d'un qüestionari molt simple preparat per la mestra...

La nostra mostra està formada per 2 grups de 3 alumnes escollits entre els 18 components del grup classe: a) grup castellà (C): conformat per tres alumnes de llengua familiar castellana, dues nenes i un nen; i b) grup mixt (M): conformat per un nen i una nena de llengua familiar castellana, i un nen de llengua familiar catalana. Aquests alumnes van ser triats en funció de criteris d'ús lingüístic (les seves respostes a una enquesta sobre la percepció dels propis usos del català i del castellà en diferents àmbits) i agrupats pensant en l'eficiència del treball grupal. Així, es van escollir els de llengua habitual castellana que afirmaven de fer-ne més ús en tots els àmbits i d'emprar, per tant, menys el català; i el de llengua habitual catalana que complia amb les condicions simètriques. A partir d'aquesta mostra la mestra va conformar els grups segons el seu coneixement dels nens i nenes.

Així mateix, aquests escolars van passar proves de coneixement de llengua catalana i enquestes sobre les seves actituds lingüístiques que permeten d'afirmar que ni la capacitat d'ús de les dues llengües ni les seves actituds lingüístiques no són variables que distingeixin de manera significativa els dos grups.

### 3.2. Anàlisi de les dades

Les dades que s'analitzen són la transcripció de la conversa, enregistrada en magnetòfon, entre els components de cada grup per respondre al qüestionari que els presenta la mestra. La durada de l'enregistrament és d'aproximadament 30 minuts per grup. No s'hi tenen en compte els passatges en què els alumnes dialoguen amb la mestra o amb el recercador, perquè no són components del grup i perquè, en sintonia amb les normes d'ús esperables, els alumnes hi empen sistemàticament el català.



### 3.2.1. Categories d'anàlisi

En la nostra recerca pretenem d'estudiar l'ús de les llengües que s'empren en el procés de composició grupal en L2, partint de la hipòtesi que les diverses activitats de redacció seran un factor determinant del canvi de codis. Ens interessarà, per tant, de delimitar les activitats de composició que s'expliciten en la conversa o que es duen a terme a través seu i de parar atenció a la llengua en què es vehiculen. Observarem, doncs, dos paràmetres independents per als quals haurem d'establir categories independents: a) l'activitat de composició, i b) la llengua emprada en la conversa.

#### (a) L'activitat de composició

L'establiment d'una taxonomia per a l'anàlisi de les converses ha pres com a referència les categories i alguns dels criteris d'anàlisi elaborats per Daiute i Dalton (1988) en un estudi sobre les característiques de la interacció en la composició escrita en grup. Els criteris de categorització, però, encara que remeten a una taxonomia externa i prèvia a l'activitat que s'analitza, s'han definit i organitzat finalment en funció de les particularitats de les activitats que s'han manifestat en la interacció.

Les categories d'anàlisi finalment establertes han estat les següents:

*Textualització.* Hem inclòs en aquesta categoria les formulacions de text intentat (Camps, 1994), és a dir, les propostes de text escrit formulades en funció dels receptors del text, però enunciades oralment en la interacció grupal per posar-les a consideració del grup i del mateix enunciadador abans de donar-los forma gràfica. Aquestes propostes de text en uns casos apareixen com una simple formulació d'unes idees per a l'escriptura, i en d'altres sota la forma de text dictat per un company a un altre que l'escriu, de text subvocalitzat per l'escrivent o de repetició del que ha expressat un company.

*Lectura.* Inclou les intervencions que són fruit de la lectura del text produït, del guió per a la composició i dels capítols de l'autobiografia que els serveixen de punt de partida, independentment de la funció que s'atorgui a aquesta lectura en els processos de composició.

*Contingut.* S'inclouen en aquesta categoria les intervencions referides a l'explicitació com a tals dels continguts que es pretén vehicular en el text. Entenem per propostes de contingut les formulacions orals de les idees per posar-les a la consideració dels companys de grup, dirigides, per tant, a aquests companys i no als receptors del text que s'està composant. Mentre que les propostes de contingut, destinades a interlocutors presents, solen tenir trets d'oralitat; les propostes de text, destinades a interlocutors no presents i a ser transcrites gràficament, presenten els trets propis de la llengua escrita.

*Comentaris.* En aquest apartat hi classifiquem, per una banda, totes les intervencions que es refereixen de manera explícita al text produït, al text intentat que està essent escrit o als textos auxiliars com a objectes lingüístics que es poden analitzar i avaluar, i, per l'altra, les intervencions que expliciten els procediments de composició en els seus diferents nivells. Aquesta categoria és molt àmplia i diversa, però no hem cregut convenient de fer-hi distincions en una primera aproximació quantitativa.

va a la nostra mostra. Deixem aquestes distincions per a una aproximació qualitativa posterior.

*Altres.* Aquest apartat recull les intervencions referides al manteniment de la conversa per ella mateixa, les que tracten de temes no relacionats amb l'activitat de composició i les que són parcialment o totalment incomprensibles.

#### (b) Llengües emprades en la conversa

Les llengües emprades en la conversa són:  *català* (ct) i  *castellà* (cs). No hi ha cap problema per classificar la majoria d'intervencions segons la llengua en què s'han produït. Cal, però, tenir en compte alguns casos especials que es donen amb freqüència:

—  *Català i castellà* (st). En algunes intervencions són emprades totes dues llengües. Sovint són casos classificats a les categories  *Comentaris* o  *Continguts*, en què una cita en català del text és integrada en un comentari en castellà.

—  *No distingible* (nd). Les semblances lèxiques i sintàctiques entre català i castellà provoquen molts casos problemàtics en què l'únic element de decisió per distingir la llengua d'una producció és la pronúncia. Com que els escolars de la mostra parlen un català fonèticament molt castellanitzat, aquest factor no sempre és prou útil per poder decidir la llengua que empren en algunes intervencions. Aquest és el motiu que ha fet imprescindible l'ús d'aquesta categoria.

—  *No pertinent* (np). Casos en què, pel tipus d'intervenció produïda (exclamació, rialla...) o perquè la intervenció no s'entén, no és pertinent de voler distingir la llengua que s'hi empra.

#### 3.2.2. Unitats d'anàlisi

No té sentit de prendre el torn de paraula com a unitat perquè dins d'un torn es pot fer referència a una multiplicitat d'activitats diferents. És clar també que en alguns casos la referència a una activitat s'allarga més enllà d'un torn de paraula. Com que en el nostre treball pretenem de relacionar les activitats de composició amb la llengua en què es formalitzen en la conversa prendrem com a unitat d'anàlisi l'expressió verbal que acompanya o a través de la qual es realitza una activitat de composició diferenciada de les immediatament anteriors i posteriors. A aquesta unitat l'anomenarem  *intervenció*. Un torn de paraula podrà estar compost per intervencions diverses, i un  *intervenció* es podrà allargar més enllà d'un torn de paraula.

## 4. RESULTATS

L'aplicació a l'anàlisi dels protocols amb què treballem de les categories que hem presentat queda recollida en les xifres dels quadres següents. En el primer s'hi presenten, per a cada categoria referida a la llengua emprada en la conversa, el nombre d'intervencions (n.i.) en xifres absolutes i percentualment segons l'activitat de com-

posició a què pertanyen. Hi podem veure, doncs, com la presència de cada llengua es distribueix entre les diferents activitats

**Quadre 1**  
Ús de les llengües en la interacció per a la composició

<i>M</i>	<i>Textualit.</i>		<i>Lectura</i>		<i>Contingut</i>		<i>Comentaris</i>		<i>Altres</i>		<i>Total global</i>	
	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%
CT	76	58.5	17	13.1	13	10.0	15	11.5	9	6.9	130	100
CS	5	4.0	0	0.0	23	18.3	63	50.0	35	27.8	126	100
ST	1	20.0	0	0.0	2	40.0	2	40.0	0	0.0	5	100
ND	13	14.1	0	0.0	3	3.3	9	9.8	67	72.8	92	100
NP	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	27	100	27	100
Total	95	25.0	17	4.5	41	10.8	89	23.4	138	36.3	380	100

<i>M</i>	<i>Textualit.</i>		<i>Lectura</i>		<i>Contingut</i>		<i>Comentaris</i>		<i>Altres</i>		<i>Total global</i>	
	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%
CT	28	66.7	10	23.8	2	4.7	1	2.4	1	2.4	42	100
CS	0	0.0	0	0.0	97	50.0	39	20.1	58	29.9	194	100
ST	0	0.0	0	0.0	2	66.6	1	33.3	0	0.0	3	100
ND	0	0.0	0	0.0	3	6.5	3	6.5	40	87.0	46	100
NP	0	0.0	0	0.0	1	3.8	0	0.0	25	96.1	26	100
Total	28	9.0	10	3.2	105	33.8	44	14.1	124	39.9	311	100

En el segon es parteix dels mateixos valors absoluts, però els percentatges que s'hi consignen corresponen a la distribució, per a cada activitat de composició, de les categories de llengua emprada. Hi observem, per tant, com dins de cada activitat hi predominen una llengua o l'altra.

**Quadre 2**  
Ús de les llengües en cada activitat de composició

<i>M</i>	<i>Textualit.</i>		<i>Lectura</i>		<i>Contingut</i>		<i>Comentaris</i>		<i>Altres</i>		<i>Total global</i>	
	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%
CT	76	80.0	17	100	13	31.7	15	16.9	9	6.5	130	34.2
CS	5	5.3	0	0	23	56.1	63	70.8	35	25.4	126	33.2
ST	1	1.0	0	0	2	4.9	2	2.2	0	0.0	5	1.3
ND	13	13.7	0	0	3	7.3	9	10.1	67	48.6	92	24.2
NP	0	0.0	0	0	0	0.0	0	0.0	27	19.6	27	7.1
Total	95	100	17	100	41	100	89	100	138	100	380	100

<i>M</i>	<i>Textualit.</i>		<i>Lectura</i>		<i>Contingut</i>		<i>Comentaris</i>		<i>Altres</i>		<i>Total global</i>	
	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%	<i>n.i.</i>	%
CT	28	100	10	100	2	1.9	1	2.3	1	0.8	42	13.5
CS	0	0.0	0	0.0	97	92.4	39	88.6	58	46.8	194	62.4
ST	0	0.0	0	0.0	2	1.9	1	2.3	0	0.0	3	1.0
ND	0	0.0	0	0.0	3	2.9	3	6.8	40	32.3	46	14.8
NP	0	0.0	0	0.0	1	0.9	0	0.0	25	20.1	26	8.4
Total	28	100	10	100	105	100	44	100	124	100	311	100

No duem a terme una exploració exhaustiva d'aquestes dades. Pararem atenció només a les que permetran d'arribar a conclusions respecte de les qüestions que ens hem proposat d'observar.

#### 1. *Tipus d'activitats de composició predominants a cada grup*

L'atenció a les files *Total* del quadre 1 ens permet d'observar algunes particularitats sobre la manera específica com se solucionen a cada grup els problemes de composició. Tots dos dediquen una quantitat molt aproximada de conversa a temes i ac-

tivitats alienes a la composició (un 36.3% el grup M i 39.9% el grup C a la categoria *Altres*) i, per tant, una quantitat molt aproximada de conversa a la resolució dels problemes d'escriptura. Però per resoldre aquests problemes l'atenció principal se centra en activitats diferents a cada grup: el grup mixt (M) prioritza la *Textualització* (25% M contra 9% C) i el *Comentari* (23.4% M contra 14.1% C) i el grup castellà (C) prioritza l'atenció al *Contingut* (33.8% C contra 10.8% M). Aquestes dues maneres diferents d'acarar la resolució dels problemes de composició poden ser degudes a causes diverses que no tractarem aquí.

## 2. Usos del català i el castellà

Les columnes *Total global* del quadre 2 ens permeten d'observar diferències importants en la quantitat d'ús de les dues llengües en els dos grups. Mentre que al grup C l'ús del castellà és gairebé cinc vegades el del català (62% castellà, 13% català), en el grup M català i castellà tenen percentatges d'ús molt semblants (33.2% castellà, 34.2 % català). Per esbrinar si aquestes diferències es relacionen amb la manera específica de resoldre els problemes de composició, observarem com s'empren les llengües en les diferents activitats de composició que es desenvolupen a través de la interacció per a l'escriptura.

Si extraiem del quadre 1 els percentatges d'ús de les llengües segons les activitats de composició i els agrupem en dos blocs, un amb les activitats de producció i lectura de text i un altre amb la resta, tindrem:

Quadre 3

	M		C	
	català	castellà	català	castellà
Textualització + Lectura	71.6% dels usos totals del català	4% dels usos totals del català	90.5% dels usos totals del català	0% dels usos totals del català
Contingut+Comentari+Altres	28.4% dels usos totals del català	95.8% dels usos totals del català	9.5% dels usos totals del català	100% dels usos totals del català

Aquestes xifres ens permeten d'observar que: a) a tots dos grups, encara que amb algunes diferències, el català apareix de manera molt majoritària lligat a les activitats de *Textualització* i *Lectura*, espais en què el castellà gairebé no és present; i b) a tots dos grups el castellà predomina de manera clara a les activitats d'explicitació de *Contingut*, *Comentaris* i *Altres*, activitats en què el català hi té una presència molt menor.

Sembla, doncs, que les característiques de les activitats condicionen l'ús d'una llengua o l'altra, però que aquest condicionament és de tipus diferent segons el caràcter de les activitats a què ens referim. La *Textualització* porta a l'ús del català de manera indefugible perquè és aquesta la llengua en què han de prendre forma lin-

güística els continguts elaborats. Hauria pogut produir-se el fenomen que la textualització en català fos el resultat de la traducció d'una textualització prèvia en castellà, però el domini prou aprofundit del català que tenen els productors del nostre estudi fa que no es plantegin aquest recurs com una estratègia facilitadora de l'activitat de composició. La *Lectura* porta, també, a l'ús del català perquè es produeix sempre o bé sobre de textos auxiliars en aquesta llengua o bé sobre esborranys del text que s'està produint.

L'atenció al quadre 2, on es recullen les dades sobre l'ús de les llengües segons les activitats, reforça el que acabem d'apuntar. En la columna referida a la *Textualització* observarem que al grup C aquesta activitat es produeix en català en el 100% dels casos i que en el grup M en el 80% (aquest percentatge podria arribar al 90% si hi afegíssim les intervencions classificades a ND (llengua no distingible), propostes de text constituïdes per sintagmes o mots aïllats coincidents formalment i gairebé fonèticament en les dues llengües).

L'ús del català apareix, doncs, en aquestes dues activitats com un constrenyiment pràcticament indefugible i com un indicatiu de canvi en el context discursiu perquè en proposar un text o en llegir-lo: a) canvien els interlocutors perquè la proposta de text va dirigida, d'una banda, a interlocutors presents als quals s'atorga no el paper de productors sinó el de receptors intermedis (podem dir el mateix pel que fa a la lectura), i, de l'altra, a interlocutors no presents en la situació de producció, els futurs lectors del text; b) canvia la relació del text amb la situació de producció perquè es passa d'un discurs conversacional a un intent de discurs monològic; c) canvia l'activitat lligada a la producció i els seus objectius.

## 5. CONCLUSIONS

Les consideracions que hem fet fins aquí ens permeten de plantejar, en el context observat i per a la nostra mostra, les següents conclusions:

1. Es confirma la funcionalitat de la L1 en la interacció grupal per a l'escriptura en L2. En una situació de contacte de llengües, en què la L1 i la L2 són llengües ambientals, aquesta funcionalitat té un caràcter específic ben diferent de les situacions de producció en què la L2 és l'única llengua ambiental o en què no és una llengua ambiental sinó una llengua estrangera. Mostra d'aquesta especificitat és que aquesta L1 és presa com a llengua base de la comunicació i que la producció en L2 és possible amb molt poca presència d'aquesta llengua en la interacció per a la composició.
2. A falta de recerques més exhaustives, es plausible de considerar que els canvis en l'ús de la L1 i la L2 en la interacció per a l'escriptura no són aleatoris sinó que es produeixen fonamentalment en funció de les activitats lligades a les operacions d'escriptura que es duen a terme. Així, malgrat que la llengua base de la interacció sigui la L1, l'escriptura col·laborativa porta a l'ús obligatori de la L2 en la interacció en les activitats lligades a la *Textualització* (la formulació oral de propostes de text escrit, el dictat de propostes de text, la subvocalització del text que s'escriu) i a la *Lectura* del text que s'ha escrit o de textos auxi-

liars en L2. Aquest fet explica que la presència major o menor de la L2 en els processos de composició en els grups que hem analitzat depengui en part de la manera com acaren la solució dels problemes d'escriptura: el grup amb més activitat de textualització i lectura té més presència de la L2 en la interacció que el grup que dedica menys temps a aquestes activitats.

3. En les activitats no lligades estrictament a una llengua determinada (les classificades a les categories *Contingut*, *Comentaris* i *Altres*) l'ús major o menor de la L2 en la conversa dependrà de variables no relacionades directament amb les activitats d'escriptura com poden ser les normes socials d'ús d'una i altra llengua. Resta per observar si la presència d'un parlant habitual de la L2 en un dels grups de la nostra mostra és una d'aquestes variables.
4. Des del punt de vista de l'ensenyament de la llengua escrita aquests resultats són paradoxals: mostren com la L1 facilita la producció escrita en L2, però també com la producció en L2 és possible amb un ús molt parcial d'aquesta llengua. Aquest fet no qüestiona, al nostre entendre, ni la utilitat didàctica ni la conveniència de la composició grupal en situacions com la que estudiem però cal que sigui tingut en compte pels ensenyants en la planificació de les seves estratègies d'intervenció a l'aula i per mesurar la incidència real de les activitats d'escriptura en L2 en l'adquisició d'aquesta llengua.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AKYEL, A. (1994). «First language use in EFL writing: planning in Turkish vs. planning in English», *International journal of Applied linguistics*, 4 : 169-196
- BOUCHARD, R. (1995) «L'interaction comme outil d'analyse: l'étude du processus rédactionnel en langue étrangère», *Interactions*, 1.
- CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CUMMING, A. (1989). «Writing Expertise and Second Language Proficiency», *Language Learning*, 39: 81-141.
- DAIUTE, C. et DALTON, B. (1988) «'Let's Brighten It Up a Bit': Collaboration and Cognition in Writing» a B.A. RAFOTH, D.L. RUBIN (eds) *The Social Construction of Written Communication*. Norwood, Ablex: 249-269
- DE GUERRERO, M. et VILLAMIL, OS. (1994). «Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision», *The Modern Language Journal*, 78: 484-496.
- DI PARDO, A. et FREEDMAN, S.W. (1988) «Peer response groups in the writing classroom: theoretic formulations and new directions», *Review of Educational Research*, 58 (2): 119-149
- FRIEDLANDER, A. (1990). «Composing in English: effects of a first language on writing in English as a second language» a KROLL, B. *Second language writing*. Cambridge, Cambridge University Press: 109-125
- JONES, C. et TETROE, J. (1987). «Composing in a second language» a MATSUHASHI, A (ed). *Writing in real time: modelling production processes*. Norwood, Ablex: 34-57
- KOWAL, M. et SWAIN, M. (1994) «Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness», *Language Awareness*, 3 (2): 73-93
- LAY, N. (1982). «Composing processes of adult ESL learners», *TESOL Quarterly*, 16
- MURRAY, DE. (1992) «Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction» in NUNAN, D. (ed), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press: 100-117.
- VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona, Horsori Editorial
- VILA, X. (1996) *When classes are over. Language choice and language contact in bilingual education in Catalonia*. Thèse doctoral. Vrije Universiteit Brussel
- VILLAMIL, O.S. et DE GUERRERO, M. (1996). «Peer revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies and Aspects of social Behavior», *Journal of Second Language Writing*, 5 (1): 51-75.



# El projecte LINGUAPAX

*Josep Holgado*

Centre UNESCO de Catalunya

## 1. PRESENTACIÓ DEL PROJECTE

La XXIVa. Conferència General de la Unesco, celebrada l'any 1987, va adoptar la resolució 5.7, en la qual invitava el director general a elaborar un **projecte internacional de desenvolupament de l'ensenyament d'idiomes i literatures estrangeres per promoure la comprensió mútua i la cooperació entre els pobles**. Aquest projecte té el nom de **Linguapax**.

Per dur a terme aquest projecte a Catalunya, i a l'Estat Espanyol, el Departament d'Ensenyament del govern de la Generalitat de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill i el Centre Unesco de Catalunya van firmar al curs 1990-91 un acord de col·laboració per formar un equip de professors que es comprometés a elaborar un material didàctic per a les escoles amb la finalitat d'experimentar-lo.

Els apartats principals del projecte són:

### 1.1. Objectius

S'ha partit del següent objectiu general:

«Ajudar a fer evident la creixent interdependència del món on vivim, fomentant la comprensió i la solidaritat internacionals a través de l'ensenyament-apre-

nentatge de les llengües estrangeres i les ciències socials entre els alumnes de 12 a 16 anys.»

L'aprenentatge d'una llengua estrangera és una oportunitat que, si s'aprofita, pot afavorir el canvi, l'adquisició de nous valors, pautes i codis comunicatius radicalment diferents. Aquesta ha estat des del principi l'aspiració del projecte Linguapax.

En un apartat d'objectius més específics i d'acord amb la *resolució sobre l'educació per a la comprensió, la cooperació i la pau internacionals i l'educació relativa als drets humans i a les llibertats fonamentals (UNESCO, 1974)*, amb l'aplicació del projecte Linguapax es persegueixen els següents objectius:

- La comprensió i el respecte cap a tots els pobles, les seves cultures, civilitzacions, valors i pautes de vida, incloses les cultures ètniques, tant nacionals com d'altres nacions, internacionals.
- El reconeixement de la interdependència mundial creixent dels pobles i les nacions.
- La capacitat de comunicar-se amb els altres.
- El coneixement no només dels drets, sinó també dels deures que tenim els individus, els grups socials i les nacions entre si.
- La conscienciació de la necessitat de solidaritat i cooperació internacionals.
- La predisposició de cadascú/na a l'hora de resoldre problemes de la seva comunitat, del seu país i de tot el món.

## 1.2. Metodologia

Aplicació del mètode socioafectiu, és a dir, de l'aprenentatge a través d'empaties generades per experiències viscudes, orientades a fomentar l'aparició de conductes prosocials.

L'enfoc socioafectiu vol combinar la transmissió d'informació amb la vivència personal per aconseguir l'aparició d'una actitud afectiva. Es tracta d'aprendre a partir d'una emoció empàtica buscant l'aparició de conductes prosocials (les que fomenten la cooperació, el desig de compartir, de simpatitzar, etc.). L'empatia, és a dir, el sentiment de correspondència i concordància amb l'altre pressuposa seguretat i confiança en un mateix, així com l'habilitat comunicativa verbal i no verbal. Per aconseguir-la, es crea un clima en el qual cada persona, com a individu d'un grup, viu una situació empàtica: la senti, l'analitzi, la descrigui i sigui capaç de comunicar la vivència proporcionada.

És important tenir en compte que el/la alumne/a participa totalment en el procés, encara que de fet no li seria possible quedar-se'n al marge. El/la professor/a és l'animador/a, l'observador, el secretari, el moderador, ... Naturalment si no s'entusiasma amb l'activitat, no serà capaç de portar-la a terme, perquè aquest enfoc demana, més que mai, una participació total. El/la professor/a haurà de decidir el joc, el text, la dinàmica adient per als alumnes.

Quant a l'avaluació interessa, sobretot, que l'activitat realitzada serveixi d'element de reflexió, tant a nivell individual com col·lectiu, de l'experiència viscuda i permeti trobar possibles modificacions de la realitat, si és necessari.

### 1.3. Contingut

L'experimentació de LINGUAPAX a Catalunya va començar el curs 1991-92. Es van elaborar activitats didàctiques concretes, cadascuna amb diverses activitats pràctiques, recursos per aplicar-les, objectius específics, orientacions didàctiques i referències bibliogràfiques. Es combina el treball de coneixements cognoscitius, actituds (valors i pautes de conducta, ...) i habilitats (procediments, tècniques, ...).

El material ha estat inicialment articulat al voltant de cinc unitats de treball sobre problemes globals (interdependència, alimentació, conflictes, estereotips, medi ambient) per a l'ensenyament de les llengües estrangeres i ciències socials.

Les cinc unitats previstes per iniciar l'experiència són:

#### *Unitat 1. Vivim en un sol món, plural, divers, interdependent, injust*

L'objectiu d'aquesta unitat és conèixer i aprofundir en el concepte de la interdependència en el seu sentit més ampli. Aprendre a acceptar el fet diferencial i a saber reflexionar sobre els temes que ens permetin entendre millor quina és la situació actual del món.

#### *Unitat 2. Convivim amb els altres: cooperació i conflicte*

Partint de situacions reals, en les quals el protagonista és el conflicte, intentar resoldre les anomenades situacions i ser capaços de treballar amb els altres de manera cooperativa i solidària.

#### *Unitat 3. Imatges, percepcions i estereotips: amics i enemics a casa, al barri, al poble o ciutat, al planeta*

«Som, diferents», per la qual cosa, una vegada analitzades diferents circumstàncies on es mostra la diferència, l'objectiu d'aquesta unitat és bàsicament practicar el diàleg i la tolerància que ens porti a acceptar aquest pluralisme tan enriquidor.

#### *Unitat 4. Els drets de la terra: els problemes del medi ambient*

Tenint en compte la situació actual del planeta Terra, en general, i analitzant alguns aspectes concrets de la problemàtica medioambiental, l'objectiu d'aquesta unitat és fomentar actituds crítiques i positives encaminades a afavorir un desenvolupament sostenible.

#### *Unitat 5. El restaurant del món: l'alimentació i la fam*

L'objectiu d'aquesta unitat és el de prendre consciència del problema de la fam i de l'alimentació, no com un fet aïllat sinó com un element més de la problemàtica general de les relacions nord-sud, essent la gana un dels fenòmens característics de la pobresa.

La presentació del material didàctic és molt global. D'aquesta manera el professorat de l'etapa de secundària obligatòria (12-16) pot trobar un material adient per poder treballar amb el seu alumnat. Al principi de cada unitat es reflecteixen els objectius generals de llengües estrangeres i de ciències socials que es volen aconseguir en el seu desenvolupament.

No existeixen nivells de dificultat, només suggeriments de com portar a terme l'explotació de les activitats, és a dir, segons cada activitat si es considera més adequat iniciar el treball des de llengua estrangera –francès o anglès–, llengües nacionals –català, castellà, gallec– o des de ciències socials; però deixant la porta oberta de tal manera que cada grup de professors –de llengua i de ciències socials bàsicament– decideixi el més adient per al seu grup. Cada unitat de treball consta d'unes deu activitats. Cadascuna presenta: el material bàsic per poder-la realitzar, les matèries que poden relacionar-se interdisciplinàriament, una proposta de desenvolupament, l'avaluació i el material de l'alumne (text, joc, esquema, etc.). L'avaluació seguirà sempre la proposta de l'enfoc socioafectiu –interessa saber com s'ha sentit l'alumne/a al llarg de l'activitat, què pensa de la situació «viscuda», si trobaria solucions a la problemàtica que ha conegut, ...

En resposta a les demandes del professorat i de l'alumnat que ha participat en el projecte s'estant elaborant noves unitats sobre les següents qüestions:

#### *Unitat 6. Quan viatjar no és un plaer: moviments de persones*

L'objectiu d'aquesta unitat és prendre consciència de les conseqüències que comporten els desplaçaments forçats de les persones i especialment conèixer les diferents aportacions etnicoculturals que han configurat les societats plurals i multiculturals d'avui dia.

#### *Unitat 7. Els drets fonamentals de la persona (títol provisional)*

L'any 1988 se celebrarà el cinquantè aniversari de l'elaboració de la Declaració Universal dels Drets Humans. En aquest context, la unitat pretén fomentar actituds de reflexió sobre els drets humans.

#### *Unitat 8. Els drets dels pobles (títol provisional)*

Juntament amb els drets individuals de la persona, es troben també els drets de les col·lectivitats i els pobles, per la qual cosa, aquesta unitat té per objectiu d'analitzar algunes circumstàncies específiques de la realitat dels grups de persones.

#### *Unitat 9. Organitzar-se per avançar (títol provisional)*

Les organitzacions de persones, en diferents nivells, representen una de les forces més grans de què disposa la societat civil per fer sentir la seva veu en un món cada vegada més global i dominat per les grans empreses. Aquesta unitat pretén fomentar l'associacionisme entre la gent jove.

#### 1.4. Temporalització

*Curs 1990-91.* Presentació i difusió del projecte a través de les **Escoles Associades a la Unesco**. Lliurament de la *Unitat 1*.

*Curs 1991-92.* Inici de la dinàmica de trobades trimestrals amb el professorat que experimenta el projecte a Catalunya. Lliurament de la *Unitat 2*.

*Curs 1992-93.* Edició d'un primer document d'avaluació de l'experiència titulat «*L'experiència del projecte Linguapax. Catalunya 1*». (dues edicions bilingües: castellà-català i francès-anglès). Lliurament de la unitat 3.

*Curs 1993-94.* Lliurament de les unitats 4 i 5.

*Curs 1994-95.* Treball interdisciplinar amb les cinc unitats creades.

*Curs 1995-96.* Treball interdisciplinar amb les cinc unitats creades.

*Curs 1996-97.* Procés de publicació dels materials resultants.

*Curs 1997-98.* Plantejament d'elaboració de noves unitats.

## 2. EL PROJECTE LINGUAPAX I LA REFORMA EDUCATIVA

De les novetats que ens proposa la Reforma Educativa ens fixarem exclusivament en uns quants aspectes: la divisió dels continguts en procedimentals, conceptuals i actitudinals; la promulgació del treball en equip i les propostes interdisciplinars.

Tos aquests aspectes es troben reflectits al projecte Linguapax. Quant al tema dels valors hem de tenir en compte que vivim en una societat on els valors com l'egocentrisme, la intolerància, la competitivitat, l'individualisme, ... augmenten dia a dia, i aquests poden ser justament els que obstaculitzin el context comunicatiu necessari per a la comprensió, la cooperació i la pau internacionals i fomentin els prejudicis i estereotips en funció de la raça, ètnia o nacionalitat. Davant d'aquesta realitat el fet comunicatiu que es produeixi en conèixer i comunicar-se en una altra llengua afavorirà el naixement i l'arrelament de valors com la tolerància, la solidaritat, la comprensió mútua, la justícia, etc.

Quant a les propostes interdisciplinàries, aquest projecte pretén ser i ho està sent malgrat les dificultats, que això comporta. En un principi quedava molt clar que les matèries en les quals es basava el projecte eren llengües estrangeres (francès o anglès) i ciències socials. A mesura que l'experiència ha anat avançant s'ha vist la necessitat d'ampliar-lo a d'altres matèries com: ciències naturals, educació visual i plàstica, música, educació física (jocs, expressió corporal), matemàtiques, etc.

El treball en equip apareix d'una manera implícita i explícita, ja sigui des de l'àmbit del professorat que haurà de reunir-se per decidir com enfocar l'aplicació del projecte i fer el seu seguiment, com des de l'alumnat que en comptades ocasions treballarà individualment, i quan així sigui, serà el primer pas d'un procés que va cap a una discussió en parella, un treball en grup, una posada en comú, etc.

## 3. VALORACIÓ DEL PROJECTE

Tant des de l'equip d'elaboració del material i de coordinació del projecte com des dels centres experimentadors – alumnes i professorat – l'avaluació és àltament positiva.

La dinàmica que es proposava en començar – encontres trimestrals de l'equip de coordinació amb els professors – tenia uns objectius molt definits: experimentar el material abans de portar-lo a les aules, recollir en forma de *fitxes d'avaluació* els resultats de les activitats experimentades i produir un *feed-back*.

La presència de diferents nivells educatius ha estat una realitat enriquidora. La majoria dels centres que han participat al projecte pertanyen al PEA (Pla d'Escoles Associades a la UNESCO).

Les llengües utilitzades han estat, de més a menys: castellà, anglès, català, francès i gallec.

La resposta de l'alumnat també ha estat molt positiva, ja que a les seves valoracions manifesten que Linguapax ha suposat una manera de treballar diferent i que els ha permès conèixer realitats molt diferents a la seva, encara que no per això han estat menys interessants. Per part del professorat, el desig de continuar per aquesta línia de treball és evident en nombroses ocasions.

L'experiència ha estat un èxit a Catalunya, èxit que s'ha d'atribuir als centres i a les persones que hi han participat.

L'aprenentatge comú ha estat real. Totes les persones que hi han participat han après molt les unes de les altres.

S'ha posat de manifest la viabilitat de continuar LINGUAPAX de manera global o parcial, aquí o en altres països.

És important que el projecte comporti accions concretes i compromisos. En aquest sentit, tant les relacions amb les autoritats educatives, com amb els centres, així com la possibilitat d'emmarcar les activitats en el context de les Escoles Associades, han posat de manifest un gran potencial.

# Lenguaje y éxito escolar en bilingües: un caso de desequilibrio entre lenguas en contacto

*Àngel Huguet Canalís, Judit Janés Carulla  
y Jordi Suïls Subirà*

Departament de Pedagogia i Psicologia. Universitat de Lleida

## INTRODUCCIÓN\*

Al debate generado a partir de los años sesenta en torno a la bondad de la educación bilingüe, siguió una reformulación de la cuestión inicial que se alejaba de los términos absolutos que hasta ese momento se habían utilizado. En concreto, se pasó a primar el análisis del porqué ciertos alumnos y alumnas debían ser escolarizados en su lengua materna para que el bilingüismo tuviese efectos positivos, y en otros casos podían ser escolarizados en una segunda lengua desde el inicio de su educación formal.

Con tal premisa, en el intento de explicar las relaciones entre el desarrollo de la primera y de la segunda lengua, fueron formuladas diferentes propuestas. Pero, es probablemente la *Hipótesis de Interdependencia Lingüística* (Cummins, 1979) la que actualmente mejor permite comprender el porqué, en determinadas condiciones, un cambio de lengua hogar/escuela no sólo no resulta perjudicial para el sujeto, sino que puede comportar mejoras tanto para su desarrollo lingüístico como cognitivo.

Como es sabido, en dicha hipótesis, se postula un desarrollo interdependiente entre lenguas, según el cual, en condiciones en que el entorno lingüístico del niño facilita la adquisición de habilidades en L1, la exposición intensa a la L2 será facilitadora en la adquisición de competencia en L2, sin que se perjudique además la competencia en L1. Contrariamente, en aquellos niños cuya habilidad en L1 no está suficientemente desarrollada en el momento de una fuerte exposición a la L2 es probable que esto impida el normal desarrollo de la L1, limitando al mismo tiempo el desarrollo en la L2.

Pero además, el propio Cummins (1980), distingue entre dos niveles de conocimiento lingüístico: uno llamado *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) que representa una capacidad básica de comunicación interpersonal, y otro de orden cognitivo-conceptual y académico denominado *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Mientras el primero descansa en elementos como la pronunciación, el vocabulario y la gramática que hacen posible la expresión y la comprensión con un soporte contextual; el segundo estaría compuesto por aspectos cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos referidos a la capacidad para procesar información y lenguaje descontextualizado. Lógicamente este segundo nivel resulta clave en la adquisición de habilidades académicas que requieren actuaciones independientes del contexto y cognitivamente exigentes. Dicho de otro modo, mientras la CALP se correspondería al conocimiento conceptual, la BICS haría más referencia a la capacidad comunicativa y, desde un punto de vista educativo, resultaría una condición necesaria pero no suficiente para el éxito académico.

Al llegar a este punto, entendiendo que el desarrollo lingüístico se halla íntimamente relacionado con el desarrollo cognitivo, y por extensión al éxito/fracaso escolar, la cuestión clave será conocer el nivel mínimo de desarrollo lingüístico que permita el acceso a los niveles más altos de competencia. Cummins (1981), basándose en la dicotomía BICS/CALP, distingue entre el uso del lenguaje en situaciones de comunicación interpersonal y en situaciones escolares; y en tal sentido considera que la competencia comunicativa debe conceptualizarse a lo largo de dos ejes de desarrollo. El primero se relaciona con el soporte contextual disponible para codificar o descodificar un mensaje cuyos extremos serían un mínimo y un máximo de soporte contextual, mientras en el uno los participantes pueden negociar el significado y el lenguaje recibe soporte gestual o señales paralingüísticas que facilitan su comprensión, en el otro la interpretación del mensaje depende exclusivamente de conocimiento lingüístico que como sabemos se halla implicado en la mayor parte de actividades escolares. El segundo supone un continuo que va desde el conjunto de tareas y actividades comunicativas en que los instrumentos lingüísticos se hallan ya automatizados, hasta otro que requiere de una alta participación cognitiva porque no están automatizados. Todo lo cual, traducido a un lenguaje socioculturalista (Vygotsky, 1962, 1979; Vila, 1987) supone que una vez dominada una habilidad determinada, independientemente del grado de implicación cognitiva que haya sido necesario para adquirirla, se abre la posibilidad de utilizarla no solamente con una función intersíquica sino intrapsíquica. En lo que se refiere al instrumento lingüístico, además de permitir la relación con los otros nos servirá para regular y planificar nuestras propias acciones (Barberà, 1996).

De este modo aparece claramente la relación entre desarrollo lingüístico y cogni-



tivo y, por tanto, se pone en evidencia la importancia que tiene el dominio y uso del lenguaje respecto al éxito/fracaso escolar. Tal hecho viene a remarcar la necesidad de valorar, especialmente en contextos escolares bilingües de comunicación en L2, las diferentes implicaciones que se dan al desarrollar tareas en situaciones contextualizadas o descontextualizadas. Es decir, no es lo mismo utilizar el lenguaje en situaciones de relación interpersonal con muchas posibilidades de éxito como consecuencia de poder negociar el significado con el interlocutor, que utilizarlo en situaciones en que su comprensión pasa inexorablemente por disponer de un buen conocimiento formal del instrumento lingüístico; y es evidente que para que los escolares lleguen a desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje en situaciones descontextualizadas, que requieren una alta participación cognitiva, el único camino es aprender a usarlo en situaciones comunicativas muy contextualizadas (Wells, 1981; Bruner, 1985), lo cual resulta especialmente relevante cuando se trate de programas educativos que comporten la enseñanza mediante una lengua diferente a la L1.

Con tal premisa, nos situamos en la Comunidad Autónoma aragonesa y, más concretamente en el Aragón catalanófono, donde diversos autores han constatado la existencia de una práctica bilingüe con debilitación del catalán (Aguado, 1987; Bada, 1990; Martínez, 1990, 1995; Huguet, 1992, 1994; Huguet y Jové, 1994; Huguet y Biscarri, 1995). Estos territorios constituyen así un ejemplo típico de desequilibrio entre lenguas en presencia, 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 lengua principalmente utilizada tanto por los medios de comunicación como en todo tipo de actividad formal (incluida la instrucción escolar).

Centrándonos en el ámbito educacional, las investigaciones allí realizadas (Aguado, 1987; Martínez, 1990; Huguet, 1995), parecen dar la razón a la argumentación teórica mantenida hasta aquí que relacionaría un marco sociolingüístico como el que se ha descrito y la ausencia de un tratamiento específico de las lenguas en presencia con un previsible fracaso escolar del alumnado ligado a su bajo nivel de desarrollo lingüístico. En concreto, Aguado (1987) encuentra diferencias significativas de rendimiento, entre monolingües y bilingües, tanto en lengua castellana como en matemáticas en 7º EGB. También Martínez (1990), analizando alumnado de 3º y 5º EGB, destaca una baja en el rendimiento lectoescriptor en los escolares aragoneses bilingües respecto de los monolingües.

En todo caso, debemos tener en cuenta que tales trabajos tuvieron lugar en momentos en los que el Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986 entre el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el Departamento de Cultura y Educación de la Diputación General de Aragón (DGA), con objeto de regular el programa de enseñanza de la lengua catalana en las comarcas orientales de Aragón, todavía era inexistente (Aguado, 1987), o se hallaba en sus inicios (Martínez, 1990). Un estudio más reciente (Huguet, 1995; Huguet y Vila, 1996, 1997), realizado en 6º EGB, ponía de manifiesto que aquellos escolares que voluntariamente habían asistido a clases de lengua catalana a lo largo de su escolaridad; además de una mejora en la competencia en dicha lengua, obtenían un beneficio añadido en competencia en lengua castellana, de tal manera que no existían diferencias significativas entre estos y sus coetáneos monolingües aragoneses. Por contra, en aquellos que no asistían a cla-

ses de lengua catalana, y no estructuraban mínimamente su propia lengua, se observaban diferencias significativas tanto con respecto a sus iguales monolingües como con sus compañeros que cursaban la asignatura de catalán.

A la luz de tales datos, el programa de enseñanza de la lengua catalana parece haber abierto una salida al problema del bilingüismo en el Aragón catalanófono, pero sus implicaciones sobre el rendimiento escolar deben ser todavía evaluadas. Una evaluación optimizadora que se hace hoy más necesaria que nunca ante la inminencia de hechos tan relevantes como la puesta en práctica del nuevo Estatuto de Autonomía, los trasposos en materia educativa previstos para 1998 o la implantación de la Reforma Educativa.

Con los antecedentes hasta aquí brevemente descritos, el presente estudio se orientó hacia los escolares de que habitan territorios bilingües aragoneses caracterizados por la presencia de dos lenguas en contacto (catalán y castellano). Un alumnado mayoritariamente catalanoparlante que, pasados diez años de la firma del Convenio MEC/DGA, ha tenido por primera vez la posibilidad de seguir durante toda su escolaridad un curriculum que contempla la enseñanza del catalán como asignatura.

En tal contexto, dado que las relaciones entre competencia lingüística y rendimiento escolar constituyen un marco teórico ampliamente corroborado, nuestra cuestión de base es: ¿habrán desarrollado suficiente conocimiento de la lengua castellana para poder trabajar los contenidos curriculares en dicha lengua? Más concretamente, en nuestra investigación, pretendemos analizar el nivel de éxito/fracaso escolar de este alumnado (evaluado mediante su conocimiento matemático) cuando es comparado con sus coetáneos aragoneses de lengua familiar castellana escolarizados en castellano y establecer, en el caso de que apareciesen diferencias, los factores (individuales, sociales o del curriculum) explicativos de las mismas. En este sentido, de acuerdo con las hipótesis en que se basa la educación bilingüe, deberían aparecer diferencias entre aquellos escolares que voluntariamente asisten a clases de catalán y aquellos que no lo hacen; es decir, si los primeros poseen un mayor conocimiento de castellano (Huguet, 1995; Huguet y Vila, 1996, 1997), ello se traducirá en un rendimiento matemático superior en cuanto que el lenguaje es, en definitiva, el vehículo mediador de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática (Barberà, 1996).

## METODOLOGÍA

### Sujetos

Nos centramos en la comarca aragonesa del Baix Cinca, donde se halla el 60% del alumnado que asiste a clases de lengua catalana en Aragón. Además, en dicha comarca existe una zona bilingüe y otra monolingüe (Martínez, 1995; Huguet, 1995) que hacía posible un contraste intracomarcal de ambos sectores.

Así, la muestra definitiva quedó así formada por 240 alumnos y alumnas de los que 163 se hallaban matriculados en escuelas de la zona bilingüe del Baix Cinca, de ellos 126 asistían a clases de catalán y 37 no lo hacían (debemos señalar que ese grupo era la primera promoción que había tenido la posibilidad de seguir durante toda su escolaridad un curriculum que contemplaba la enseñanza de la lengua catalana).

Los restantes 77 escolares seguían su escolaridad en la zona monolingüe del Baix Cinca. En todos los casos cursaban 2º de ESO.

### Instrumentos

Con la finalidad de controlar las variables que se muestran más relevantes en este tipo de estudios, hicimos que todo el alumnado cumplimentase un cuestionario que nos permitiera conocer la *condición lingüística familiar* (CLF) del alumno o alumna (catalán / bilingüe / castellano), el *nivel socioprofesional* (SSP) de las familias (alto / medio / bajo) y, en el caso del sector bilingüe, su *asistencia o no* (OPC) a clases de lengua catalana (sí / no).

Además, consideramos el *cociente intelectual* (CI), al que múltiples trabajos relacionan directamente con el rendimiento académico. En este caso, entre las pruebas elaboradas por Cattell, bajo la influencia de Spearman, se eligió la Escala 2-Forma A del Test de Factor «g» (Cattell y Cattell, 1990).

El instrumento utilizado para evaluar el *conocimiento matemático* (IAEP.TOT) fue la versión española de la prueba *Learning Mathematics* (Educational Testing Service, 1992).

### Procedimientos

Se informó a las escuelas de las razones del estudio, se solicitó su conformidad y se establecieron los días en que tendría lugar la pasación. Finalmente, el conjunto de instrumentos hasta aquí descrito se administró en el segundo trimestre del curso escolar.

Las pruebas fueron realizadas por los escolares de forma colectiva. Su aplicación y corrección corrió a cargo de profesionales entrenados a tal efecto.

## RESULTADOS

Con los primeros datos analizamos la existencia de diferencias significativas con relación al cociente intelectual entre los grupos de comparación. El análisis de varianza mostró la homogeneidad de las poblaciones.

A partir de aquí, los resultados obtenidos se exponen siguiendo tres apartados en los que se compara: el conocimiento matemático en relación con la asistencia o no a clases de catalán dentro de la zona bilingüe, el conocimiento matemático en la zona monolingüe respecto al alumnado del sector bilingüe que asiste a clases de catalán y, por último, el conocimiento matemático en la zona monolingüe respecto al alumnado que no asiste a clases de catalán.

### Conocimiento matemático con relación a la opcionalidad

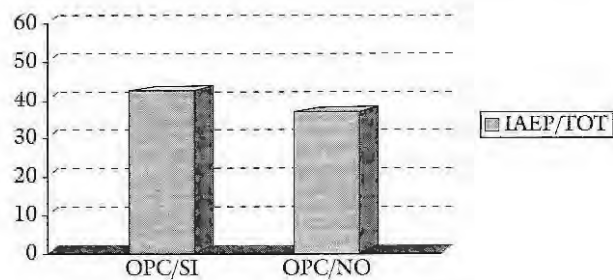
Del análisis de varianza, restringido al alumnado de la zona bilingüe, obtuvimos diferencias significativas en la puntuación total de la prueba con un valor de F 1,

161=14.162 ( $p=0.0002$ ), entre aquellos que asistían a clases de lengua catalana y aquellos que no lo hacían.

La Figura 1 muestra la media del conocimiento matemático total (IAEP.TOT) de los escolares del Aragón catalanoparlante en función de su asistencia o no a clases de catalán.

**Figura 1**

Comparación de las medidas del conocimiento matemático total (IAEP/TOT) de los escolares del Aragón bilingüe en función de su asistencia o no a clases de catalán



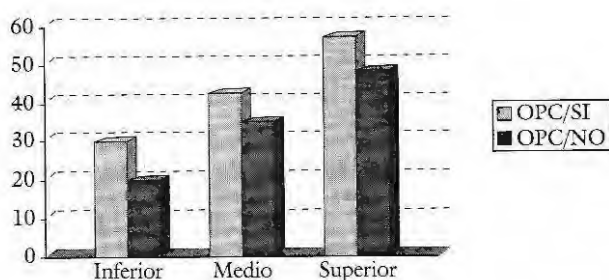
Los altos niveles de significatividad obtenidos confirman nuestras expectativas en el sentido de que, dentro del Aragón catalanófono, el alumnado que asiste a clases de catalán evidencia un conocimiento matemático superior al de sus coetáneos que no asisten a dichas clases.

Contra nuestra explicación se podría argumentar que el alumnado que no asiste a clases de catalán es el que tiene un CI más bajo (ya que ciertos «especialistas» recomiendan que no vayan a dichas clases para no aumentar el trabajo escolar) y, en consecuencia, su menor conocimiento matemático no está en relación con nuestra tesis de partida, sino con sus propias capacidades. Sin embargo, nuestros datos no apoyan estas afirmaciones. El análisis de la varianza, controlando el CI, demuestra que a igualdad de nivel de desarrollo intelectual las puntuaciones totales en la prueba de matemáticas son superiores en aquel alumnado que asiste a clases de lengua catalana.

En la Figura 2 mostramos los resultados del contraste realizados sobre conocimiento matemático total (IAEP.TOT) de los escolares del Aragón catalanófono en función de su CI.

**Figura 2**

Comparación de las medias del conocimiento matemático total (IAEP/TOT) de los escolares del Aragón bilingüe en función de su asistencia o no a clases de catalán, y controlando el C.I.



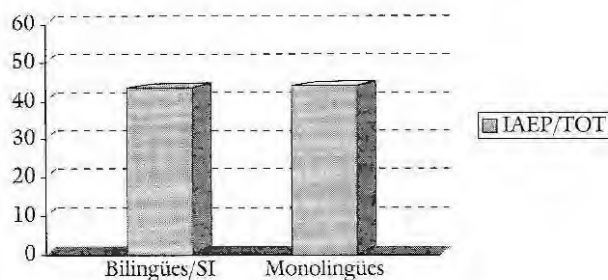
Tales datos ponen de manifiesto la conveniencia de asistir a clases de catalán independientemente del cociente intelectual de los sujetos. En este sentido debemos recordar ahora los trabajos de Genesse (1976) y Ribes (1992) que, aunque basados en programas de inmersión, han dado resultados semejantes.

### Conocimiento matemático en la zona monolingüe respecto al alumnado de la zona bilingüe que asiste a clases de catalán

Para contrastar este apartado se realizó un análisis de varianza entre las zonas del Aragón monolingüe y del Aragón bilingüe, pero en el último caso se restringió a aquel alumnado que asistía a clases de lengua catalana. En la Figura 3 pueden verse los resultados del contraste sobre el conocimiento matemático total (IAEP.TOT) entre ambos grupos.

**Figura 3**

Comparación de las medias del conocimiento matemático total (IAEP/TOT) de los escolares del Aragón bilingüe que SI asisten a clases de catalán y del Aragón monolingüe



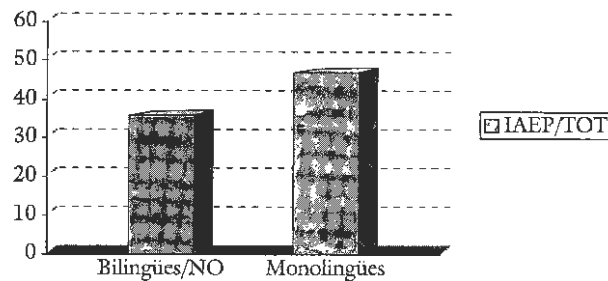
Como puede observarse en la Figura anterior, las diferencias son prácticamente inexistentes y no fueron significativas.

Estos datos nos llevan a hablar de homogeneidad en cuanto al rendimiento matemático entre los grupos comparados: es decir, que los escolares del grupo del Aragón monolingüe obtienen resultados similares a los obtenidos por los escolares del Aragón bilingüe que acuden a clases de lengua catalana.

#### Conocimiento matemático en el sector monolingüe respecto al alumnado del sector bilingüe que no asiste a clases de catalán

Siguiendo el mismo proceso que en el caso anterior, se realizó un análisis de varianza entre la zona del Aragón monolingüe y la del Aragón catalanófono, pero ahora en el área catalanoparlante se restringió a aquel alumnado que no asistía a clases de lengua catalana. Se obtuvieron diferencias significativas, en cuanto al conocimiento matemático total (IAEP.TOT), a favor del primer grupo con un valor de  $F_{1, 112}=16.304$  ( $p=0.0001$ ). En la Figura 4 pueden verse los resultados del contraste entre ambos grupos.

**Figura 4**  
Comparación de las medias del conocimiento matemático total (IAEP/TOT) de los escolares del Aragón bilingüe que NO asisten a clases de catalán y del Aragón monolingüe



Los datos obtenidos, al igual que en los casos anteriores, se ajustan plenamente a nuestro postulado de partida.

Tales resultados confirmarían nuestras perspectivas en el sentido de que los escolares del grupo del Aragón monolingüe obtienen resultados superiores, en cuanto a nivel de conocimiento matemático, que aquellos escolares del grupo del Aragón bilingüe que no asisten a clases de catalán.

## CONCLUSIONES

El estudio que hemos realizado sobre el rendimiento escolar, evaluado mediante el conocimiento matemático, de los escolares del Aragón catalanófono no debiera simplemente entenderse como un trabajo descriptivo en que se compara este conocimiento respecto a sus iguales del Aragón monolingüe, sino que nos aporta datos para comprender mejor las relaciones que se establecen entre la competencia lingüística de los bilingües.

En la introducción se vio un marco teórico que, lejos de mantener la idea de que las matemáticas son un lenguaje de símbolos ajeno a cualquier implicación del lenguaje verbal, defiende la importancia del desarrollo lingüístico en el desarrollo cognitivo y, por extensión, en el nivel de éxito/fracaso escolar.

Con tales bases, situados en el contexto del Aragón catalanófono, la cuestión a plantearnos era si estos escolares habrían desarrollado suficiente conocimiento de la lengua castellana para poder trabajar los contenidos escolares en dicha lengua.

En este sentido, trabajos realizados en la misma Franja aragonesa (Aguado, 1987; Martínez, 1990, 1995) ponían de manifiesto caídas en el rendimiento escolar previsiblemente ligadas a un bajo nivel de conocimiento lingüístico en los bilingües respecto a sus coetáneos monolingües.

Un trabajo posterior (Huguet, 1995; Huguet y Vila, 1996, 1997) confirmaba parcialmente tales expectativas. En concreto, en el mencionado estudio se observaba que una vez establecido plenamente el programa de enseñanza de la lengua catalana en las comarcas orientales de Aragón, aquellos escolares que voluntariamente habían asistido a clases de lengua catalana a lo largo de su escolaridad, además de una mejora en la competencia en dicha lengua, obtenían un beneficio añadido en competencia en lengua castellana de manera que no se observaban diferencias significativas entre estos y sus iguales monolingües. Contrariamente, en aquellos que no asistían a clases de lengua catalana, al no estructurar mínimamente su propia lengua, aparecían diferencias significativas que denotaban un menor conocimiento del instrumento lingüístico explicable teóricamente desde la Hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 1979).

La integración de esta hipótesis con la dicotomía BICS/CALP (Cummins, 1980), nos permite abordar los resultados de nuestro estudio.

Al situarnos ante un grupo lingüísticamente minoritario y de bajo prestigio sociocultural, como es la población catalanófona de Aragón, que llega a la escuela con un bajo nivel de L1 y ve su lengua materna sustituida por un sistema que presupone el conocimiento de la L2 y que por tanto no entra en negociar los nuevos significados. Como señala Vila (1985), la consecuencia es que no se produzca transferencia de capacidades de una lengua a la otra ni que se progrese en el uso del lenguaje por carecer de situaciones con soporte contextual en las que se llegue a dominar la L2. Lógicamente, si bien estos alumnos y alumnas pueden acceder a un nivel de desarrollo de la L2 suficiente para la comunicación interpersonal fuertemente contextualizada (BICS), no sucede lo mismo en cuanto a situaciones descontextualizadas y cognitivamente exigentes como las que suelen dominar la instrucción escolar (CALP).

Esto es en definitiva lo que explica nuestros resultados. Como se ha dicho, aquellos escolares que asisten a clases de catalán, al formalizar mínimamente el conoci-

miento en esta lengua, pueden transferir habilidades de una lengua a la otra y ello se traduce en resultados de conocimiento matemático equivalentes a los de sus iguales monolingües; y algo muy significativo es que, contrariamente a ciertas creencias, esos resultados son también válidos para el alumnado que presenta una capacidad intelectual más baja. Por contra, quienes no asisten a dichas clases, al no encontrar sentido a las actividades que se realizan en una lengua en que no pueden negociar significados; no les resulta posible transferir conocimiento entre las lenguas y no llegan a niveles mínimos de catalán ni de castellano, lo que se manifiesta en una caída del rendimiento escolar puesto que es el castellano la lengua que vehícula los contenidos curriculares.

Por último, a modo de conclusión al trabajo expuesto, nos parece oportuno incluir una propuesta general de intervención psicoeducativa que se adentre en las perspectivas de la educación bilingüe en los territorios aragoneses de habla catalana. Diversos factores apuntan hacia un reconocimiento del catalán como lengua propia de Aragón, junto al castellano. En tal caso, resulta lógico pensar en la potenciación de modelos educativos que hagan posible alcanzar niveles paritarios de conocimiento de la lengua propia y de la lengua castellana. Ante tal reto, un tratamiento didáctico de las lenguas en la educación infantil que evite la actual ruptura entre la lengua del hogar y la lengua de la escuela y una progresiva introducción de la lengua catalana como vehículo de la instrucción, parecen las vías más adecuadas hacia modelos de educación bilingüe que reflejen más fielmente la realidad sociolingüística del Aragón catalanófono.

#### **Nota**

\* La investigación fue realizada con una Ayuda de Investigación concedida por el Instituto de Estudios Altoaragoneses (IEA).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T. (1987). «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.
- BADA, J.R. (1990). *El debat del català a l'Aragó (1.983-1.987)*. Calaceit: Edicions del migdia.
- BARBERÀ, E. (1996). «La función del lenguaje en la educación matemática», *Cultura y Educación*, 4, 93-102.
- BRUNER, J. S. (1985). *La parla dels infants*. Vic: Eumo.
- CATTELL, R.B. y CATTELL, A.K.S. (1990). *Test de Factor «g». Escalas 2 y 3* (6 ed.). Madrid: TEA
- CUMMINS, J. (1979). «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251.
- CUMMINS, J. (1980). «The Cross Lingual Dimensions of Language Proficiency. Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue». *Tesol Quaterly*, 14 (2), 175-187.
- CUMMINS, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. En California State Department of Education. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University
- Educational Testing Service (1992). *Learning Mathematics*. Washington: IAEP.
- GENESSE, F. (1976). «The role of intelligence in second language learning». *Language Learning*, 26, 267-280.
- 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). «Evaluación del conocimiento lingüístico de los escolares de la Franja Oriental de Aragón: incidencia de algunos factores», *Revista de Educación*, 308, 217-227.
- HUGUET, A. y BISCARRI, J. (1995). «Actitudes lingüísticas de los escolares en el 'Baix Cinca': incidencia de algunos factores», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 163-175.
- HUGUET, A. y 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.
- HUGUET, A. y VILA, I. (1996). El conocimiento de catalán y castellano de los escolares de 6º de EGB de la Franja Oriental de Aragón. En M. Siguan (Coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona: ICE/Horsori.
- HUGUET, A. y VILA, I. (1997). «Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística en escolares bilingües». *Infancia y Aprendizaje*, 79, 21-34.
- MARTÍNEZ, J. (1990). «El aprendizaje lectoescritor en el medio bilingüe aragonés: repercusiones escolares de la diglosia». *Revista de Investigación Educativa*, 8 (15), 7-18.
- MARTÍNEZ, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.

- RIBES, D. (1992). *Els programes d'immersió al català: avaluació d'alguns aspectes del rendiment escolar*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad de Barcelona.
- VIGOTSKY, L.S. (1962). *Thought and language*. Nueva York: Wiley.
- VIGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VILA, I. (1985). *Reflexions sobre l'educació bilingüe llengua de la llar i llengua de l'instrucció*. Barcelona: Departament d'Ensenyament – SEDEC.
- VILA, I. (1987). *Vigotski: La mediació semiòtica de la ment*. Vic: Eumo.
- WELLS, G. (1981). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

# La motivación hacia el aprendizaje del inglés dependiendo del modelo lingüístico

*David Lasagabaster*

Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

En esta comunicación se pretende analizar el diferente grado de motivación hacia el aprendizaje del inglés por parte de escolares de Vitoria-Gasteiz, capital de la Comunidad Autónoma Vasca, dependiendo del modelo lingüístico en el que estaban cursando sus estudios. En nuestra comunidad existen en la actualidad tres modelos lingüísticos: en el modelo A el castellano es la lengua de instrucción y el euskera únicamente se imparte como asignatura, en el modelo B tanto el euskera como el castellano son utilizados como lenguas vehiculares, y en el modelo D el euskera es la lengua de instrucción y el castellano tan sólo aparece como asignatura. En todos estos modelos la lengua extranjera, el inglés, aparece solamente como asignatura.

Gardner (1985) distinguió cuatro componentes a la hora de estudiar la relación entre la motivación y el aprendizaje de segundas lenguas: el objetivo, la intensidad o esfuerzo, la actitud hacia el aprendizaje de la L2, y el deseo de lograr el objetivo.

Partiendo de este modelo, y con la intención de observar si el hecho de estar cursando los estudios en un modelo lingüístico o en otro redundaba en una mayor motivación hacia el aprendizaje del inglés, 126 alumnos/as de entre 13 y 14 años (42 su-

jetos de cada uno de los tres modelos) completaron un cuestionario en el que se trataban los cuatro componentes anteriormente citados.

## 1. INTRODUCCIÓN

La motivación se podría definir en términos generales como el conjunto de factores que determinan el deseo de una persona de hacer algo (Richards, Platt & Platt, 1992). Ésta es una de las variables más estudiadas en relación con el aprendizaje de segundas lenguas y está considerada como clave en dicho proceso de aprendizaje. El grado de motivación mostrado por los/as escolares es uno de los factores más fiables en relación con el logro en la L2, y de hecho existe un amplio reconocimiento en cuanto al importante papel que ésta puede jugar (Bernaus, 1994; Cenoz, 1991; Gardner & Lambert, 1959; Giles & Byrne, 1982).

Las distintas razones que pueden impulsar a un sujeto al aprendizaje de una L2 han conducido a la distinción de dos tipos de orientación en relación con la motivación: la orientación integradora y la orientación instrumental. La primera hace referencia a la orientación que se produce cuando el sujeto desea aprender la L2 para comunicarse con sus hablantes, lo que le permitirá acercarse a la comunidad de hablantes de la L2 y a su cultura. La orientación instrumental, por su parte, tiene lugar cuando a través del conocimiento de la L2 el sujeto tiene como finalidad la obtención de reconocimiento social y/o de ventajas económicas. En un primer momento, Gardner y Lambert (1972) partieron de la hipótesis de que los individuos con una orientación integradora obtendrían a la larga mejores resultados en la L2, pero al desarrollar sus investigaciones en un mayor número de contextos se percataron de que en ocasiones la orientación instrumental puede resultar incluso más efectiva. No obstante, Burstall (1975) observó que el aprendizaje del francés como L2 en un contexto escolar estaba influenciado por ambas orientaciones, ya que el progreso de los sujetos sometidos a estudio estaba condicionado tanto por su deseo de lograr buenos resultados en francés como asignatura escolar como por el interés mostrado por la cultura y las gentes francesas. Clément & Kruidenier (1985), por su parte, identificaron nueve tipos diferentes de orientación, lo que complica aún más la cuestión.

Además, debemos considerar que el grado de motivación del alumnado puede cambiar a lo largo del tiempo, por ejemplo por influencia de factores externos. Ellis (1994) señala asimismo que factores «internos», como por ejemplo la confianza en sí mismo, puede resultar más importante que la motivación integradora o instrumental.

## 2. LA MOTIVACIÓN SEGÚN GARDNER (1985)

Como ya hemos visto la motivación ha sido una de las variables más estudiadas en relación con el aprendizaje en general y al aprendizaje de segundas lenguas en particular. Aunque existe un gran acuerdo sobre la importancia del papel que la motivación desempeña en el aprendizaje de segundas lenguas, este acuerdo desaparece cuando se trata de sus componentes, algo totalmente comprensible si se tiene en cuenta el nivel de abstracción que conlleva este concepto (Ellis, 1985). Uno de los

modelos más aceptados es el propuesto por Gardner (1985), quien al estudiar la relación entre la motivación y el aprendizaje de segundas lenguas distinguió cuatro componentes:

- (a) **Objetivo:** el conjunto de razones que impulsan a un sujeto a aprender una lengua. En nuestro estudio no incluiremos este primer componente ya que los alumnas y alumnos no eligen, es algo que les viene dado, al ser la asignatura de inglés parte del currículo.
- (b) **Intensidad o esfuerzo:** hace referencia al esfuerzo que cada sujeto realiza para aprender la L2. Este componente se suele medir por medio de cuestionarios en los que se pregunta por el esfuerzo realizado en clase, la intención de mejorar, el esfuerzo realizado fuera del horario escolar, etc.
- (c) **Actitud hacia el aprendizaje de la L2:** se trata de observar la actitud que el sujeto muestra con respecto al aprendizaje de la L2. Este componente es asimismo medido por medio de cuestionarios. Ellis (1985) encuentra reseñable el hecho de que haya estudios en los que la actitud y la motivación aparecen como un mismo elemento, mientras que en otros aparecen diferenciados, como en el caso de Larsen-Freeman y Long (1991). En este modelo aparece como uno más de los componentes que determinan la motivación y que tienen una relación muy fuerte con el aprendizaje de la L2.
- (d) **Deseo de lograr el objetivo:** Gardner (1985) destaca que a pesar de que dos personas pueden mostrar una intensidad motivacional pareja, a una de ellas la experiencia le puede resultar más grata que a la otra. En este caso nos centraremos en la motivación interna (deseo personal) y no en la externa (exámenes, exigencia paterna, etc).

Este estudio tratará de estudiar el efecto de la escolarización en diferentes modelos lingüísticos en la motivación hacia el aprendizaje del inglés, partiendo de los componentes propuestos en este modelo.

### 3. HIPÓTESIS

En lo que al estudio de la motivación se refiere, Gardner (1979), Clément y Kruidenier (1983) y Ellis (1985), entre otros/as, coinciden en señalar que el contexto social en el que tiene lugar el aprendizaje de la L2 juega un papel de suma importancia, lo que se puede reflejar en diferentes actitudes por parte de sujetos bilingües y monolingües. Lambert y Tucker (1972) observaron que la actitud de los sujetos que cursaban sus estudios en un programa de inmersión hacia las dos lenguas presentes en el currículo (inglés y francés) era muy positiva, no así la del grupo de control formado por francófonos hacia el inglés. Aunque existen muchas investigaciones en relación con la motivación mostrada hacia el aprendizaje de una segunda lengua, el número de éstas desciende considerablemente cuando se trata de una tercera lengua, como se pretende en este estudio.

En el sistema educativo vasco existen en la actualidad tres modelos lingüísticos:

- **Modelo A:** el castellano es la lengua vehicular y el euskera tan sólo se imparte como asignatura (4 ó 5 horas por semana). El alumnado tiene el castellano como L1.
- **Modelo B:** tanto el euskera como el castellano son lenguas vehiculares. La L1 del alumnado es generalmente el castellano, aunque también hay alumnos/as con euskera como L1.
- **Modelo D:** el euskera es la lengua vehicular y el castellano aparece solamente como asignatura (4 ó 5 horas semanales). La L1 del alumnado puede ser tanto el euskera como el castellano.

En los tres modelos el inglés se imparte únicamente como asignatura (alrededor de 4 horas semanales). Partiendo del contexto teórico anterior y de las peculiaridades de nuestro entorno este estudio plantea la siguiente hipótesis: *el alumnado de los modelos B y D mostrará una mayor motivación hacia el aprendizaje del inglés que el alumnado del modelo A*. En una ocasión, un alumno de modelo A me preguntó que por qué tenía que aprender euskera e inglés cuando nos podemos entender en castellano. Ésta es una pregunta que no me puedo imaginar saliendo de los labios de un alumno o alumna de los modelos B y D, quienes utilizan dos lenguas en su vida diaria (cuando menos en el ámbito escolar). Éste fue el punto de partida de este estudio.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. La muestra

Los/as participantes fueron 126 alumnos/as de 6 colegios, 42 sujetos de cada uno de los tres modelos lingüísticos. Todos ellos y ellas tenían entre 13 y 14 años, con una edad media de 13,27. Los tres grupos fueron emparejados por edad, sexo, inteligencia, curso escolar y estatus socioeconómico. El estudio se realizó en Vitoria-Gasteiz, capital de la Comunidad Autónoma Vasca, y una zona eminentemente castellanoparlante.

### 4.2. Instrumentos

En un primer momento, los sujetos completaron un cuestionario en el que se le solicitaba información personal (sexo, edad, estatus socioeconómico, etc.) y una serie de preguntas relacionadas con el inglés. El uso de cuestionarios es el modo más habitual de estudiar la motivación. Romaine (1989) destaca que éstos comportan una serie de ventajas. Una de ellas es la de su fácil aplicación y recogida, lo que permite trabajar con un mayor número de participantes que si nos sirviésemos de la observación o de entrevistas. Además, dependiendo de su diseño, los resultados son más sencillos de analizar y comparar que en el caso de preguntas abiertas. Muy frecuentemente, como en nuestro caso, estos cuestionarios se basan en la escala Likert (Hamers & Blanc, 1989) de evaluación, en la que se presenta una serie de preguntas sobre las que el sujeto mostrará su posicionamiento en un «continuum» que co-

mienza con *Mucho* y termina en *Muy poco*. La puntuación de cada uno de los «ítems» va de uno a cinco, de modo que el uno corresponde a la posición menos favorable y el cinco a la más favorable.

Siguiendo los presupuestos de Gardner (1985), la actitud se midió por medio de dos preguntas (¿Te gusta la clase de inglés? ¿Te interesa lo relacionado con Gran Bretaña, Irlanda y los Estados Unidos de América –sus costumbres, sus gentes, su música, sus deportes, etc.–?), el esfuerzo por medio de otras dos preguntas (¿Crees que trabajas todo lo que puedes en la clase de inglés? ¿Sueles hacer los deberes de inglés?), y el deseo de una única pregunta (¿Quieres aprender a hablar bien en inglés?).

Además, también se realizó el Test de Matrices Progresivas de Raven, con el objeto de medir la habilidad cognitiva no-verbal.

#### 4.3. El método

Ambas pruebas se realizaron en clase y en grupo. Una vez se recogieron las respuestas, éstas fueron codificadas de modo que se pudiese proceder a su tratamiento estadístico por medio del programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

### 5. RESULTADOS

Los resultados de los tres modelos lingüísticos en relación con cada uno de los componentes del modelo motivacional de Gardner (1985) fueron los siguientes:

Tabla 1

	<i>Modelo A</i>	<i>Modelo B</i>	<i>Modelo D</i>	<i>F</i>
Actitud	6,92	6,80	6,07	3,592*
Esfuerzo	7,47	8,28	7,57	3,356
Deseo	9,04	9,14	9,38	0,797

\* $p < 0,05$

En relación a la actitud el modelo A logra las puntuaciones más altas, seguido por los modelos B y D. Además, estas diferencias resultan significativas, como muestran los análisis T-test, ya que tanto el modelo A ( $t(82)=2,43$ ,  $p<0,01$ ) como el modelo B ( $t(82)=2,20$ ,  $p<0,05$ ) obtienen diferencias significativas con respecto al modelo D.

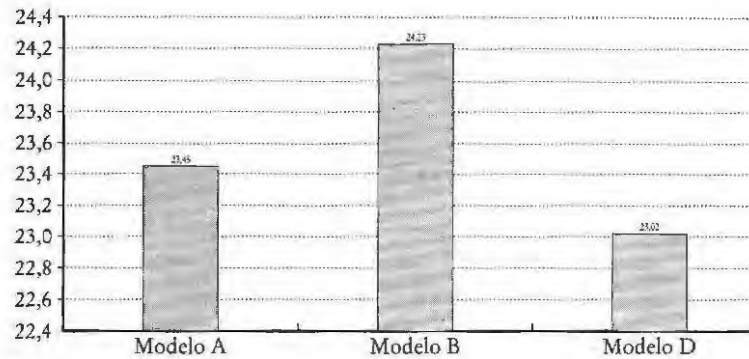
En el caso del componente esfuerzo, es el modelo B el que logra la mejor puntuación, siendo el modelo A el que alcanza la puntuación más baja. En cualquier caso, las diferencias entre los tres modelos no resultan en ningún caso significativas.

Debemos hacer constar que puesto que el componente «deseo» era el único que contaba con una sola pregunta para su evaluación (mientras que los otros dos com-

ponentes se midieron por medio de dos preguntas), las puntuaciones logradas se multiplicaron por dos, lo que nos permitía sumar los tres componentes en una misma escala a la hora de obtener la puntuación global para la variable motivación. En este caso, es el modelo D el que logra la puntuación más alta, seguido por el modelo B y finalmente el A, sin que se observara diferencia significativa alguna.

Las puntuaciones para el total de la variable motivación, una vez sumados los tres componentes, aparecen reflejadas en este gráfico:

**Gráfico 1**  
Motivación (Gardner, 1985)



A pesar de que el alumnado del modelo B es el que muestra un mayor grado de motivación, seguido por el del modelo A, y con los alumnos y alumnas del modelo D como los menos motivados, las diferencias existentes entre los tres modelos no resultan ser significativas en ningún caso.

## 6. CONCLUSIONES

No existe ninguna duda sobre el hecho de que la motivación es un factor de mucho peso en el aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, el modo en el que ésta afecta dicho aprendizaje está todavía por aclarar, puesto que los estudios realizados únicamente muestran dicha relación, sin especificar cuál es la dirección. No existe una unanimidad en cuanto a si es la motivación la que influye en el aprendizaje o si es el aprendizaje exitoso el que conlleva una mayor motivación (Ellis, 1985). En cualquier caso, los estudios examinados en el contexto teórico (Clément y Kruidenier, 1983; Ellis, 1985; Gardner, 1979; Lambert y Tucker, 1972) invitaban a hipotetizar una mayor motivación con respecto al aprendizaje de lenguas por parte de los sujetos de los modelos bilingües, modelos B y D, en comparación con los sujetos monolingües del modelo A.

Sin embargo, nuestra hipótesis no se ha visto refrendada, ya que no se han producido diferencias significativas en el grado de motivación hacia el aprendizaje del



inglés del alumnado dependiendo del modelo lingüístico en el que cursaban sus estudios. Esto se puede deber a que en estos estudios normalmente se analizaba la motivación hacia las dos lenguas presentes en cada contexto, la lengua minoritaria y la mayoritaria, y era entonces cuando los sujetos monolingües mostraban una menor aceptación de la lengua minoritaria. En nuestro caso, tratándose de una lengua internacional de gran importancia y que no está presente en el contexto, la motivación de los sujetos monolingües es similar a la de los bilingües. Nuestros resultados coincidirían con los de otros estudios como los de Anisfeld y Lambert (1961) o Burstall (1978) en los que no se producían diferencias cuando se trataba de contextos formales de aprendizaje en los que la L2 (L3 en nuestro caso) no estaba presente en el contexto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANISFELD, E. & LAMBERT, W. (1961) Social and psychological variables in learning Hebrew. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 63, 524-529.
- BERNAUS, M. (1994) Motivation and acquisition of a third language at the age of four. APAC of News. Barcelona.
- BURSTALL, C. (1975) Factors affecting foreign-language learning: a consideration of some relevant research findings. *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 8, 5-125.
- BURSTALL, C. (1978) Factors affecting foreign language learning: a consideration of some recent research findings. In V. Kinsella (ed.) *Language teaching and linguistics: surveys*.
- CENOZ, M. A. (1991) Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3. Tesis doctoral. Donostia: Universidad del País Vasco.
- CLÉMENT, R. & KRUIDENIER, B. G. (1983) Orientations in second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning* 33, 273-291.
- CLÉMENT, R. & KRUIDENIER, B. G. (1985) Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology* 4, 21-37.
- ELLIS, R. (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GARDNER, R. C. (1979) Social psychological aspects of second language acquisition. In H. Giles & R. St. Clair (eds.) *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- GARDNER, R. C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. (1959) Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13, 266-272.
- GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. (1972) *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GILES, H. & BYRNE, J. L. (1982) An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 1, 17-40.
- HAMERS, J. F. & BLANC, N. (1989) *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAMBERT, W. E. & TUCKER, G. R. (1972) *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- RICHARDS, J. C., PLATT, J. & PLATT, H. (1992) *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Essex: Longman.
- ROMAINE, S. (1989) *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

# Reflexions sobre el model implícit de llengua en el currículum del professorat. Multilingüisme i nova complexitat a l'aula

*Joana Lledó*

Direcció General d'Educació. Comunitat Autònoma de les Illes Balears

*Miquel Llobera*

Universitat de Barcelona

## 1. PLURILINGÜISME

L'ensenyament de llengües passa per moments en els quals els conceptes de llengua i d'aprenentatge demanen una revisió.

El fet que una part dels alumnes presents a les aules no tenen la llengua pròpia de l'àmbit geogràfic com a llengua principal; el fet que sovint els ensenyants han de fer front a situacions on la llengua dels alumnes duu aparellada una cultura amb trets ben diferents de la de l'entorn; el fet que un domini restringit de l'anglès és tan necessari com ho és el d'alguns aspectes concrets de la llengua pròpia –és impossible no saber un mínim d'aquesta llengua i entrar en el món de la comunicació electròni-

ca i tenir accés al riquíssim món de les comunicacions massives— canvia radicalment la posició de la llengua en el món de l'educació.

La primera afirmació a fer consisteix a dir que l'alfabetització i la formació actual ja no és possible que sigui monolingüe. En àmbits on a més la llengua pròpia ha estat molts anys minoritzada, l'alternativa de formació bilingüe és igualment una fal·làcia, si entenem per bilingüe una proposta que pretén que la població sigui simètricament competent en les dues llengües. Avui en dia ni la composició de les aules, ni les necessitats educatives permeten pensar que les coses siguin així de simples.

Em sembla a més que ja no podem pensar que els alumnes afegeixen competències lingüístiques paral·leles com si la L1 no fos alterada pel coneixement de la L2 i que els coneixements que ens calen per poder fer servir aquestes dues llengües no fossin alterats pels coneixements adquirits d'una tercera llengua.

A partir de secundària, molts d'alumnes, per fer un treball de qualsevol àrea en català, possiblement necessitin recórrer a l'anglès per captar informació disponible a qualsevol pàgina de web, base de dades, o per fer gran part de feines del sector terciari o en iniciar estudis universitaris, etc. És, per tant, evident que la idea de l'escola on s'aprèn únicament la llengua de la societat (amb un l'afegit que era la llengua estrangera) s'ha acabat.

Tots els aquí presents sabem que aquest estat de coses viu uns moments ràpids de transformació: És probable que la definició curricular actualment vigent (Ministeri d'Educació i Ciència, 1992), en alguns aspectes hagi quedat endarrarida: Dades anecdòtiques tots en podem aportar, des del problema lingüístic de la presència creixent d'infants d'origen magrebí a La Pobla, gairebé al centre de Mallorca, fins a la presència dins un aula de secundària a Santa Perpètua de la Mogoda, Barcelona, on és un fet la incorporació de deu magrebins amb nivells molt diferenciats de competència en català i en castellà, i a més quatre somalins que parlen un anglès rudimentari però molt funcional per comunicar-se amb aquest professor. A molts de grups d'educació infantil de pobles hi trobam situacions com les següents: A El Capdellà, a l'extrem ponent de Mallorca, en un mateix grup d'alumnes d'educació infantil no n'hi ha cap que tengui el català com llengua pròpia, ni tampoc el castellà: són parlants de llengua anglesa, alemana o holandesa i amb els quals la professora inicialment no pot comunicar-se ni en català ni en castellà. A Pollença, a l'altre costat de l'illa, trobam un altre grup d'infants d'educació infantil en el qual els que són d'origen anglès o alemany ultrapassen la tercera part.

Així, de la dicotomia català-castellà hem passat ràpidament a haver de considerar situacions plurilingües i pluriculturals Coste, Daniel et al (1997) que fa molt poc eren casos excepcionals.

I aquesta situació no és particular del nostre entorn. Podem llegir articles, comunicacions i llibres que descriuen situacions que es repeteixen a països desenvolupats que han atret nombrosos immigrants. Leo Van Lier (1997), que va obrir aquest simposi, té un bon nombre d'articles on el tema de fons és la increïble diversitat present a les aules de Califòrnia —on els angloparlants i els parlants de castellà no són més que una part del conjunt; hauríem d'afegir-hi el falsos parlants de castellà, que sovint tenen com a llengua pròpia alguna llengua americana —quinze o vint milions de mexicans no tenen el castellà com L1, i formen part d'un grup que

intenta emigrar; els asiàtics de tots els orígens que parlen tant llengües Han com llengües Tai... A més de les llengües eslaves, semítiques etc., o els casos de les gran ciutats europees que atreuen quantitats importants de persones que parlen altres llengües i que tenen uns horitzons culturals que no permeten una fàcil comprensió del seu entorn. Barcelona mateix és un exemple de la radical diversitat a moltes de les escoles de la ciutat vella.

Les preguntes que ens plantegem no tenen resposta eficaç, i no obstant els ensenyants han de fer front amb la seva pràctica quotidiana a aquesta situació tan complexa.

## 2. CONCEPTE DE LLENGUA I INCIDÈNCIA A L'AULA

Si hem de recórrer a la lingüística el clima ara dominant pot ser il·lustrat per aquestes afirmacions de De Beaugrade (1997) en contra dels excessos de teorització dels lingüistes:

La campanya quimèrica i afavoridora en pro de "nocions profundes" han desviat l'atenció de molts lingüistes tan teòrics com aplicats dels temes realment urgents tals com són els problemes generalitzats de comunicació a les nostres societats cada vegada més globals, més multiculturals i multilingüals (Cf. Halliday, 1994; Pennycook 1994; Beaugrade 1997). Hauríem de dirigir els nostres esforços cap a unes teories amb orientacions pràctiques que són profundes i importants, no únicament perquè estan al servei de la retòrica i els interessos d'un marc de lingüística teòrica que estigui per sobre dels altres, sinó perquè donen compte de la rica diversitat de les llengües i de les seves connexions amb la societat i amb les cultures, incloent-hi els processos d'aprendre a parlar i d'aprendre a parlar millor.

Aquesta crítica de De Beaugrade ens duu a reconsiderar la llengua en una dimensió que té moltes conseqüències a l'aula.

L'aprenentatge lingüístic, que té una base probablement de predisposició pròpia de la condició d'humans, està molt lligat a un aprenentatge de caire social, és a dir, és mitjançant la interacció que es desenvolupa la capacitat lingüística dels infants i també de les persones més adultes que aprenen les segones llengües en contextos anomenats "naturals", de fora de l'aula. La interacció permet bastir coneixements que es van interioritzant i que fan desenvolupar hipòtesis i regles mentals de funcionament que regeixen l'ús de la llengua i, per tant, de les llengües en general. Les classes de llengua, de L1 o de L2, no poden estar en contradicció amb aquestes característiques de l'aprenentatge lingüístic i en conseqüència han de desenvolupar capacitats, tant pel que fa a la llengua escrita com a la llengua oral. Han d'afavorir a més una interacció constant entre alumnes i professors i entre alumnes (treballant en parelles, en petits grups, etc.), sense excloure la interacció entre lectors i autors a través de textos.

Aquesta exigència d'interactivitat sovint s'enfronta a problemes derivats del nombre d'alumnes per aula, de la manca de distinció entre les activitats per donar informació d'aquelles que han de permetre operativitzar la informació –coneixement declaratiu/coneixement procedimental, de la manca de disciplina a l'aula, etc.

Totes aquestes mancances, però, no eviten el caràcter inevitable de col·laboració en el procés de desenvolupament lingüístic.

Per tal que aquest procés segueixi unes pautes adequades convé que el que es fa a les classes tenguí sentit per a tots el participants: per al professorat i per a l'alumnat. La manca de sintonia entre el que té sentit per a uns i per als altres se sol traduir en malentesos i manca de motivació.

Així, sempre que sigui convenient, convé dur a terme activitats que connectin amb fora de l'aula (per exemple, en lloc de desenvolupar una 'redacció' –tipologia discursiva típicament escolar des de mitjan primària– completar un conte al qual manquen dos o tres paràgrafs; en comptes d'activar la descripció a partir de propostes intencionadament connectades a la realitat però, en definitiva, abstractes, fer desenvolupar textos possibles on apareixen descripcions –com fulletons on es presenten nous productes, etc.).

Aquesta pràctica significativa, Coll (1987), implica un tipus de treball que sol evitar els exercicis sense projecció a l'ús i en canvi afavoreix la realització de tasques més àmplies, fetes amb la consideració del context discursiu i social i amb la col·laboració dels alumnes i ensenyants. Per dur a terme aquestes tasques sovint es combina el treball de llengua oral i de llengua escrita, tant pel que fa a la comprensió com a l'expressió.

La col·laboració és indispensable per dur a terme un aprenentatge interactiu i significatiu i així afavorir actituds on la competitivitat juga un paper reduït enfront de l'esperit de treball en grup i de millora col·lectiva de les produccions lingüístiques. Cal desenvolupar formes de participació en la presa de decisions, que el professor accepti les iniciatives dels alumnes i que col·labori, si és necessari, en el seu desplegament.

Pel que fa a la L1 convenen propostes que induïxin els alumnes a expressar-se tant per escrit com oralment una mica més enllà del que ja saben, tot i que inevitablement cometran errors d'ús de la llengua ja que hauran d'utilitzar registres que no els són del tot acostumats, lèxic que els és poc familiar i usos que no són d'ús quotidià. Sabem, però, que l'obsessió per l'error freqüentment ha marcat de manera tradicional l'ensenyament de llengües. Pel que fa a l'aprenentatge de les L2 és quasi inevitable que l'alumne desenvolupi un sistema lingüístic inestable que s'ha denominat interllengua, Selinker, (1971), en Licerias (1991) i que no coincideix amb la llengua objecte d'aprenentatge: la presència d'errors nous sovint és senyal d'un procés d'aprenentatge. L'important és que es percebi un progrés, una evolució, i que molts d'aquests errors que s'aniran esmenant amb l'ús no es consolidin o «fossilitzin».. Desenvolupar l'atenció a les formes, des de l'ortografia als connectors que permeten articular discursos, és una tasca que es fa al llarg de tot el sistema educatiu i que també ha de fer-se en cada una de les llengües que s'ensenyen. Això permet de forma coordinada i integrada adquirir el domini d'una sèrie de conceptes metalingüístics que permeten contrastar la producció lingüística pròpia amb les exigències formals.

El tractament de l'ortografia, fonologia i gramàtica no ha de fer perdre de vista que la llengua és sobretot un sistema semiòtic i que serveix alhora per comunicar-se i per articular informació. La llengua és, per tant, no únicament un sistema formal de regles, sinó, sobretot, un sistema molt més ampli de comunicació, que articula i desenvolupa processos cognitius que facilitaran altres aprenentatges, sobretot lingüístics, i que s'organitza en discursos, en els quals els interlocutors expressen els tipus de relacions que tenen entre ells i la informació que volen intercanviar. Així, el

llenguatge, sempre que sigui possible, ha de ser tractat de manera contextualitzada i fent referència a les situacions reals de comunicació abans esmentades. Cal desenvolupar en els alumnes estratègies per fer front a la imprevisibilitat dels discursos dels interlocutors i estratègies de predicció apropiades en les activitats lectores. La variabilitat de les produccions individuals o dels grups han de ser valorades positivament i s'ha d'afavorir l'eficàcia comunicativa oral dels alumnes tant en L1 com en el cas de L2 o LE.

El fet de considerar la llengua com a capacitat comunicativa i no primordialment com un sistema formal exigeix que a l'escola es treballi intentant entendre com s'organitzen les converses, els discursos monologats més llargs, les argumentacions, els textos escrits de llargària variada, etc. I tot això d'acord amb les capacitats que posseeixen en la L1, en la L2 i per tant també en la LE. Les pràctiques d'expressió i de comprensió oral i escrita han d'anar més enllà del concepte d'exercici i els productes han de ser considerats com a activitats valuoses per elles mateixes i no com a simples assajos per aprendre alguna cosa que bàsicament tindrà sentit en l'àmbit acadèmic. I els discursos generats, Llobera (1995) a l'aula han de ser valorats tant com exemples com interaccions que ajuden a l'aprenentatge tant per L1 com per L2.

Una visió discursiva de la llengua implica manejar textos i documents que no siguin mers productes didàctics: convé utilitzar des de contes d'infant a documents científics, periodístics, diàlegs literaris i de teatre, fullatons, propagandes, etc., sempre que sigui possible. La dificultat d'un document sol estar més condicionada per la capacitat intel·lectual que per la lingüística; es poden dur a terme tasques simples amb textos complexos i és important, pel que fa a l'aprenentatge de L2 i LE, que els alumnes tinguin textos i documents apropiats per a la seva edat, però que representin un cert repte lingüístic tant pel que fa a vocabulari com a sintaxi o a altres formes.

La literatura cada vegada més ha de ser tractada com un sistema d'expressió i de comunicació, que pot desenvolupar el sentit estètic, crític i lúdic dels lectors; pot proporcionar una varietat de registres que no tendrien presència dins l'aula i finalment pot donar un sentit de dimensió històrica a la llengua que s'aprèn. La importància de tractar la literatura com a discurs que té unes característiques estètiques pròpies ja no es qüestiona i que aquesta manera de tractar-la contribueix al desenvolupament dels coneixements lingüístics tampoc és discutit; convé també aproximar-s'hi, sobretot en el cas de L2 i LE, com a forma d'aprendre a comprendre recursos discursius lligats a la vida quotidiana, com ús de metàfores i metonímies a la publicitat, en el discurs de persones amb molta capacitat persuasiva, etc.

L'aula de llengua, tant de L1 com de L2 i de LE, esdevé un espai on convergeixen un cabal important de mostres i de realitzacions lingüístiques –textos autèntics, textos literaris, mostres de textos parlats com vídeos, cassettes...– i on es desenvolupen discursos generats pel professor i pels alumnes. Aquests textos que es generen tenen una importància extrema que sovint s'ha menysvalorat: és, freqüentment, el discurs del professor el que regula les activitats on apareixen els altres discursos; és també aquest discurs el que serveix de model més formal, fora de l'àmbit domèstic, per a molts d'infants. Són les mostres de llengua generades les que serveixen per desenvolupar coneixements més abstractes que els de la vida quotidiana.

### 3. CONCEPTES D'APRENTATGE DE LLENGÜES. MODELS DE RECERCA I REPERCUSSIÓ DE LA PRÀCTICA A L'AULA

L'aprenentatge de llengües, tant si es tracta de català com de castellà, com L2 o de les LE, s'ha de fer de manera que la seva proximitat acceleri el procés d'aprenentatge i permeti compartir conceptes metalingüístics. Un monolingüisme a ultrança dins l'aula no està avalat per cap recerca pel que fa a l'eficàcia per ensenyar la llengua objecte d'estudi. També cal prendre en consideració i fer conscients els mateixos alumnes de tot el que saben de la L2 que aprenen. És útil el contrast i la comparació de les llengües tant en una dimensió sincrònica com diacrònica, sobretot a partir d'una certa edat. Convé estendre aquesta comparació no només als elements formals sinó també als que permeten dur a terme les mateixes funcions lingüístiques i produir efectes comparables en els interlocutors. Com hem vist, canviar de model subjacent lingüístic produeix uns efectes notables a l'hora de veure les activitats a l'aula. Si ens mirem l'estat actual de la recerca en el camp d'ASL (adquisició de segones llengües) ens trobem en una situació de revisió global dels interessos de recerca, de maneres d'afrontar-la, de revisió dels procediments, etc.

En relació als models que han anat desenvolupant els investigadors en el camp de l'ASL, sembla ben interessant veure com una de les persones que des del principi –fa ara més de vint anys– ha estat una figura molt activa parla de la necessitat de dur a terme una revisió a fons dels models de recerca psicolingüística per poder donar resposta a les preguntes que plantegen les dades obtingudes, i les explicacions i els resultats generats. Segons Diane Larsen-Freeman (1997) l'adquisició de segones llengües presenta característiques similars a les que presenten sistemes complexos i no lineals que apareixen a la naturalesa (i que a vegades han estat estudiant seguint els models generats per la teoria del caos), és a dir, que es pot descriure com “dinàmica (es tracta d'estudiar un procés i no un sistema estàtic), complexa, no-lineal, caòtica, imprevisible, sensible a les condicions inicials, oberta, autoorganitzada, sensible a la retroalimentació, i adaptable”. I a més sembla que segueix una ruta degut a elements descrits com a atractors.

És a dir, que aquesta investigadora i coautora d'una introducció al camp a traduïda al castellà –Ed. Gredos– proposa una revisió a fons de tot els models de recerca per tal d'intentar reformular les preguntes bàsiques i tendir a voler acceptar que un fenomen tan complex com és l'aprenentatge de segones llengües no pot ser estudiat mitjançant simplificacions com les usades pels investigadors recentment. L'absència d'estudis longitudinals és com un punt feble de moltes d'aquestes recerques.

Alan Firth i Johanes Wagner (1997) també proposen de manera molt convincent la necessitat de repensar tot el camp. Opinen que s'ha pensat des d'una orientació massa mentalista i que convé repensar conceptes tals com “aprenent”, “nadiu”, “nonadiu”, etc. En aquest treball els dos autors demanen que la recerca sobre l'adquisició de segones llengües ha de revisar “els paràmetres ontològics i empírics del camp”. Es demana una reconceptualització perquè les metodologies, les teories i els focus d'atenció reflecteixen un biaix cap a orientacions cognitivistes i mentalistes en detriment d'orientacions socials i contextuals. Alguns més optimistes afirmen que “els investigadors que treballin en aquest camp recontextualitzat d'ASL podran explicar i entendre millor com s'usa la llengua quan és adquirida a través de la interacció, i es usada amb recursos, adaptada a les contingències i de manera ben contextualitzada”



És a dir, que per a les necessitats urgents i immediates no tenim ni tan sols un model de recerca en llengua ni en l'aprenentatge de segones llengües que de manera indiscutida ens permetin bastir una teoria sobre com fer front a aquesta presència de persones que aprenen la llengua pròpia de l'àmbit geogràfic com llengua segon, i encara molt menys quan la presència d'una altra llengua que també s'ha d'aprendre acaba de fer la tasca més complexa.

Però això no vol dir que les teories implícites de molts professors queden validades. És allò de «tornam al exercicis gramaticals de sempre que així sí que aprenen conceptes que sabem mesurar». Convé, però, a l'inrevés, acceptar que convé desenvolupar pràctiques (vegeu com a exemple Camps A. i Colomer, T, 1997) que no es basin en hipòtesis que no són ni explícites ni investigables.

El que sembla cada vegada més clar és que a les escoles es desenvolupa, de forma explícita o implícita, una competència que es plurilingüística, desigual, variable, adaptada a les exigències immediates i jutjada insuficient quasi sempre pel professorat.

#### 4. DIMENSIÓ EDUCATIVA DE L'APRENTATGE LINGÜÍSTIC. NECESSITAT DE PLANTEJAMENTS INTERDISCIPLINARIS

El professorat de llengua catalana, per exemple, sap que l'aprenentatge del català quan és L2 no pot ser responsabilitat únicament dels professor d'aquesta àrea. Però tampoc ho és quan és L1. És possible que l'alumnat no tenguí competència nativa per desenvolupar un discurs expositiu en ciències socials, biologia etc. Tampoc en tenen per escriure quan fan treballs, desenvolupen raonaments i informes, o passen proves d'avaluació. Tenen moltes més eines per a aquest aprenentatge que els qui la manegen com a L2, però han de passar per un procés precís. I també és obvi que l'aprenentatge de les altres llengües ha de ser en determinats estadis objectiu compartit per professors de les matèries no-lingüístiques.

Per poder desenvolupar competències lingüístiques en llengua catalana caldrà que els professorat d'altres matèries faci seu l'objectiu educatiu de desenvolupar les capacitats de comprendre textos escrits i discursos orals sobre la seva assignatura, escriure textos adequats i ben articulats sobre la seva matèria, poder-ne parlar en veu alta de manera articulada, ordenada i clara.

És per tan una necessitat que en el currículum del centre aquests objectius hi figurin de manera explícita i manifesta. També sembla que els professors de matèries no lingüístiques han de ser consultats sobre quines necessitats lingüístiques detecten entre els alumnes i és convenient que coneguin els documents didàctics que es fan servir, i que poden anar des de mostres dels llibres emprats fins a instruments d'avaluació i documents produïts pels alumnes tan individualment com col·lectivament.

Sembla també imprescindible que els professors de llengua entenguin aquesta tasca com un procés i com un sistema de comunicació semiòtica i no com un sistema de regles (i per tant d'encerts i d'errors, sobretot d'errors) i tenguin com a objectius generals la millora de la comprensió i de l'expressió oral i escrita, així com de la mediació entre llengües o entre coneixements lingüístics no compartits.

Un model de llengua com el que s'ha esmentat més amunt implica ben sovint la voluntat de participar en projectes interdisciplinaris i globalitzats, tant a primària com a secundària i vetllar per tal que els productes d'aquest projecte siguin de naturalesa parcialment –però no exclusivament– lingüística (informe del procés, documents per demanar alguna cosa o demanar informació, articulació de documents tals com cartes, fulls d'instruccions, etc., i finalment la presentació oral i escrita del producte final).

És evident que el desenvolupament d'aquestes pràctiques interdisciplinàries demanen haver reflexionat fins a un cert punt en els termes previstos en els documents que desenvolupen la LOGSE per a la reforma del sistema educatiu. Si el professorat considera que la seva missió és assegurar que els alumnes tinguin ben apresos sobretot els continguts conceptuals, és difícil que puguin fer seva aquesta finalitat educativa general de desenvolupament de les capacitats lingüístiques dels alumnes. En canvi si els professors treballen en uns paràmetres “constructivistes” és possible que aquest enfocament es pugui dur a terme. Els professors que treballen amb aquesta perspectiva solen tenir característiques professionals com les següents:

Fan ús de materials reals, no didactitzats.

Parlen, quan presenten les tasques, de classificar, analitzar, predir, crear, explorar, és a dir, empren una terminologia cognoscitiva.

Permeten que les reflexions dels alumnes dirigeixin en part les classes i permeten que els plans de classe canviïn segons la resposta dels estudiants; poden fins i tot modificar els continguts segons aquesta resposta.

Pregunten als alumnes què en saben o què entenen dels conceptes abans de començar a explicar el que ells creuen pertinent i abans de donar les indicacions sobre com s'ha d'entendre el que expliquen.

Fan preguntes als alumnes per tal que aquests contestin de manera elaborada, més enllà d'un sí o d'un no, animen els alumnes a fer-se preguntes entre ells mateixos, i a fer preguntes al professor.

Demanen als alumnes que precisin, que siguin més explícits, etc., quan aquests donen un resposta a una pregunta. És a dir, fan que els alumnes elaborin les seves respostes inicials.

Involucren els alumnes en raonaments i experiències que poden generar contradiccions amb les creences dels alumnes, amb els coneixements compartits i amb les hipòtesis expressades i així iniciar discussions.

Deixen temps per tal que els alumnes treballin en grups, en col·laboració, i així puguin generar xarxes de relacions i maneres d'expressió compartides.

Salvaguarden l'autoestima dels alumnes animant-los a elaborar en petits grups els documents i les exposicions que han de presentar a tota la classe.

Procuren que els alumnes entenguin els criteris d'avaluació, puguin avaluar-se ells mateixos i participin en la definició dels criteris que fixaran la nota final.

Això implica que els professors, tant de llengües com de les altres matèries, estiguin convençuts que l'aprenentatge no és un fet que només es produeix a l'aula, sinó mitjançant experiències multidisciplinàries, i que estiguin convençuts que, el fet que a l'escola els continguts estiguin fragmentats per matèries i àrees, és un fet ben artificial.

Totes les assignatures guanyen en capacitat de generar coneixements si s'organitzen per activitats que desenvolupin la percepció que el que s'està fent (seguint Van Lier):

- És autèntic. És a dir, no és un artefacte pedagògic i escolar sense més sentit que el que li dona l'avaluació final.
- Desenvolupa l'autoconsciència, és a dir, contribueix a percebre que a més d'aprendre coses pertinents contribueix al seu creixement personal mitjançant la consciència de com aprèn i amb quin sentit ho fa.
- Desenvolupa l'autonomia. És a dir, l'aprenent aprèn a aprendre pel seu propi compte.

Només per tant si es pot considerar que les activitats a les escoles presenten algunes d'aquestes característiques es pensable que es pugui intentar fer front a la necessitat de desenvolupar els coneixements lingüístics dels alumnes. La recerca que es pugui fer i que proposa Firth i Wagner és congruent amb aquesta visió de la didàctica: també és cert que aquesta visió tampoc és estàtica i que, tal com exposen Freeman i Richards (1996), és mitjançant una pràctica reflexiva i vivencial, Ribé i Vidal, (1995) acompanyada de la informació pertinent, que el sistema de creences i de valors del professorat es desenvolupa en aquest sentit.

## 5. CONCLUSIÓ

Fer front a la nova situació de plurilingüisme present a l'aula i alhora a la necessitat de possibilitar una competència plurilingüe a l'alumnat obliga a redreçar alguns punts de partida i a reafirmar el protagonisme que ha de tenir necessàriament la llengua que configura el sistema cultural propi.

Es fa necessària una pràctica que afecta tots els coneixements i totes les aportacions que mitjançant els diferents discursos semiòtics arriben als alumnes. Això, naturalment, implica un concepte de llengua ampli, interactiu, col·laboratiu, que depèn d'uns coneixements formals i d'uns coneixements que permeten l'acció i la interacció.

Cal refer, replantejar globalment l'ensenyament amb la finalitat de revisar en primer lloc el procés d'aprenentatge, i en segon lloc el producte après, però des d'una perspectiva bàsicament semiòtica i comunicativa.

Així, l'eix de la planificació serà el desenvolupament dels procediments, a través dels quals es possibilitarà i s'organitzarà l'adquisició d'altres aprenentatges, metalingüístics, interdisciplinaris o classificats en altres àrees. Serà, en definitiva, el desenvolupament procedimental que permetrà l'adquisició d'una competència en llengua catalana i en les altres llengües, —una competència no exclusiva per a discursos acadèmics o especialitzats—, que constituirà el marc subjacent transferible a l'aprenentatge i a l'ús de les altres llengües i que farà possible un ús real de la llengua fora de l'aula.

Aquesta resposta depèn, però, de si els conceptes i creences que manegen els professors van seguint aquesta direcció. Si els professors es refugien en nocions de llengua com sistema, i com norma es difícil aquest canvi. Des de postures monolingüistes i normatives no es pot impulsar un treball de renovació procedimental. I aquesta renovació constitueix l'eix bàsic d'un aprenentatge de les llengües, i a més de les altres assignatures.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CAMPS, A. i COLOMER, T. (Coord.) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* Barcelona: Horsori
- CARRASQUILLO, Angela i RODRIGUEZ, Vivian (1995) *Language Minority Students in the Mainstream Classrooms* Clevedon, Multilingual Matters
- Coreen Sears (1997-8) *Second Language Children in Mainstream Classrooms Classrooms* Clevedon, Multilingual Matters
- COLL, C (1987) *Psicología y curriculum* Barcelona: Paidós
- COSTE, Daniel et al (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires* Strasbourg Editions du Conseil de l'Europe
- DE BEAUGRADE, Robert (1997) Theory and Practice in Applied Linguistics: Disconnection, Conflict, or Dialectic *Applied Linguistics* Vol 18, 3 :279— 313
- FIRTH, Alan i JOHANNES Wagner (1997) On discourse, Communication and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research *The Modern Language Journal*, 81 iii : 285-300
- GUADALUPE VALDES (1997) «Dual Language Immersion Programs: A Cautionary Note Concerning the Education of Language-Minority Students» *Harvard Educational Review* Vol. 67 3 391-429
- LLOBERA, M 1995 «Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras» en M. Siguán ( Comp) *Trabajo por Tareas* Barcelona, Orsori
- Ministeri d' Educació i Ciència, Secretaria d'Estat d'Educació (1992) *Primària, Llengua Catalana i Literatura, Curriculum oficial*, Madrid
- Ministeri d' Educació i Ciència, Secretaria d'Estat d'Educació (1992) *Secundària Obligatoria, Llengua Catalana i Literatura, Curriculum Oficial*, Madrid
- MUÑOZ LICERAS, J. (ed.) (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor
- RIBE, R.; VIDAL, N (1995) *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*, Madrid, Alahambra Longman
- VAN LIER (1997) «Critical language awareness and language use in multilingual classrooms : a social-interactionist perspective» Ponencia presentada al Colloque de Credif-StCloud (France), febrer 1997.

# El sistema colectivo de significados del euskera en la Educación Secundaria

*José M. Madariaga Orbea*

Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao

## 1. INTRODUCCION: EL SISTEMA COLECTIVO DE SIGNIFICADOS

En los últimos años se está consolidando una línea de pensamiento que propugna la posibilidad de que la persona pueda estructurar sus relaciones sociales, al regular entramados de significados. Estos significados, a su vez, se engarzan con las funciones cognitivas de carácter individual, que incluso pueden llegar a ser restringidas por las mencionadas regulaciones sociales, en contextos muy específicos y para temas sociales controvertidos muy concretos (Moscovici, 1976, 1981, 1984; Doise, 1991, 1993; Escuela de Psicología social de Ginebra: Mugny, De Paolis, Gilly, Palmonari, etc.).

Por lo tanto, la interpretación de la realidad organizada en forma de estructuras lógicas elaboradas de forma interindividual, podría compatibilizarse con ésta de las representaciones sociales como metasistemas de regulación social, que aglutinan y dan sentido a los grupos humanos que sustentan formas colectivas de ser.

En una investigación financiada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea,<sup>1</sup> nos planteamos la posibilidad de que la lengua pudiera ser un elemento aglutinador de esos metasistemas de regulación social.

Cuando el alumnado se sitúa en la Educación Secundaria, la pertenencia a uno u otro modelos lingüísticos A y D (utilización del castellano y el euskera como vehi-

culos de comunicación respectivamente), podría dar lugar a diferencias significativas en lo referente a los elementos esenciales que constituyen su entramado de significados en torno al euskera y, por ende, de sus sistemas colectivos de regulación social.

De confirmar esta hipótesis se podrían extraer consecuencias educativas de interés, que naturalmente deberán matizarse en función de los diferentes grupos sociales que seamos capaces de distinguir.

## 2. METODO

### 2.1. Muestra

La muestra utilizada para la experiencia estaba compuesta por adolescentes de las Comunidades Autónomas del País Vasco y Navarra. Aunque se trataba de alumnos pertenecientes a los antiguos 1º de B.U.P. y C.O.U., dado que los resultados obtenidos mostraban diferencias poco significativas entre sí, la consideraremos en su conjunto como perteneciente a la Educación Secundaria.

Estaba compuesta por 2.004 adolescentes, pertenecientes a 11 Institutos ubicados en contextos sociolingüísticos, erdaldun o castellanoparlante, euskaldun o vascoparlante y de contacto.

En la TABLA 1 se presenta la distribución de la muestra, en la que se puede apreciar que había una proporción equiparable de los diferentes contextos, en cada uno de los territorios estudiados: un 30,6 % de la población total se situaba en un contexto euskaldun, un 35,8% en un contexto erdaldun y un 33,5 % en zona de contacto.

**Tabla 1**  
Frecuencias de Institutos clasificados por contextos

INSTITUTO	CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO	% POBLACIÓN TOTAL
BERGARA (GIPUZKOA)	EUSKALDUN	9,2%
ELIZONDO (NAFARROA)	EUSKALDUN	10,3%
MUNGIA (BIZKAIA)	EUSKALDUN	11,1%
ERANDIO (BIZKAIA)	ERDALDUN	9,8%
GASTEIZ (ARABA)	ERDALDUN	5,8%
MARCILLA (NAF.)	ERDALDUN	11,1%
IRUINEA (NAFARROA)	ERDALDUN	9,1%
GASTEIZ (ARABA)	CONTACTO	13,5%
IRUINEA (NAFARROA)	CONTACTO	4,8%
LASARTE (GIPUZKOA)	CONTACTO	5,2%
DEUSTU (BIZKAIA)	CONTACTO	10%

Por otra parte, dado que pretendíamos estudiar las diferencias según los modelos lingüísticos, se tomó una muestra en la que hubiera una proporción equilibrada de ambos, tal y como queda recogido en la TABLA 2:

**Tabla 2**  
Frecuencia de alumnado por modelos lingüísticos

	FRECUENCIA	PROPORCIÓN
MODELO D	1.023	51%
MODELO A	981	49%

## 2.2. Procedimiento

El procedimiento adoptado consistió en aplicar en una misma sesión a la totalidad de la muestra descrita, una prueba para la valoración de los entramados de significados que constituyen la representación social del euskera y una escala de actitud hacia dicha lengua. Como información complementaria se solicitó al profesorado las notas escolares obtenidas en euskera.

La escala de actitud se había sido construido y validado en otra investigación anterior (Madariaga, 1994). La prueba utilizada para la determinación de la representación social del euskera, se construyó y validó en el transcurso de ésta. Para ello, se recurrió a otros modelos previos (Paez, Ayestarán, Echebarria, etc.) y se procedió a las habituales validaciones mediante entrevistas representativas previas y prueba de jueces.

A los alumnos pertenecientes al modelo A, en el que la lengua vehículo de comunicación era el castellano, se le presentaron las pruebas únicamente en dicha lengua. A los pertenecientes al modelo D, cuya lengua vehículo de comunicación era el euskera, se le ofrecieron en ambas lenguas como otra forma de valorar su actitud hacia esta lengua, resultando despreciable el número de casos que eligieron las pruebas en castellano.

## 2.3. Análisis de los datos

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el conocido paquete de programas SPSS/PC+ (Norusis, 1990).

## 3. RESULTADOS

Los resultados del análisis de frecuencias que presentamos a continuación, corresponden a las respuestas más significativas obtenidas en cada una de las preguntas cerradas de la prueba de representación social del euskera. Se diferencian según los

modelos lingüísticos A y D y se presentan agrupados por preguntas, cuyos enunciados no se corresponden con los de la prueba sino con una versión simplificada.

### 3.1. ¿Quién defiende al euskera?

En el modelo D, la respuesta mayoritaria era que son los euskaldunes los que lo defienden, aunque una proporción importante próxima a la tercera parte, pensaba que era la mayoría de la población vasca.

Sin embargo, en el modelo A las proporciones se invierten, puesto que la respuesta más frecuente era la mayoría de la población vasca, mientras que una proporción cercana a la tercera parte, consideraba que los mayores defensores del euskera eran los euskaldunes. También era significativa la respuesta de los que se sienten vascos aunque no sepan euskera, la cual tenía poco significado para el alumnado del modelo D.

Estos datos se recogen en la TABLA 3:

**Tabla 3**  
Respuestas a la pregunta quien defiende el euskera  
según modelos lingüísticos

RESPUESTA	MODELO D	MODELO A
Euskaldunes	63,7%	28,8%
Mayoría de la población vasca	29,8%	35,9%
Se sienten vascos sin saber euskera	1,4%	18%

### 3.2. Situación actual del euskera

La respuesta apuntada por la mayoría de los adolescentes preguntados en ambos modelos era la falta de compromiso de todos los vascos. Las proporciones son en ambos casos cercanas a la mitad de la población.

Sin embargo, también existían unas diferencias que se veían más claras cuando se analizaban las siguientes respuestas. En el caso del modelo D se centran en las que suponen una mayor implicación y responsabilidad personal, mientras que en el modelo A, están vinculadas con la imagen negativa del euskera o con la de las instituciones:



**Tabla 4**  
 Respuestas a la pregunta de la situación actual  
 según modelos lingüísticos

RESPUESTA	MODELO D	MODELO A
Falta de compromiso	45,7%	49,8%
Falta de conciencia	30,6%	8,3%
Instituciones no ayudan	9,6%	12%
Se pierde por ser inútil	4,7%	10,6%

### 3.3. Proceso de recuperación del euskera

En el modelo D, las respuestas están muy repartidas, pero en todo caso, podemos describir una tendencia a elegir aquellas propuestas que exigen un menor grado de compromiso personal.

En el modelo A, se aprecia una mayor preferencia por este tipo de respuestas, sobre todo por la que propugna una mayor libertad personal del individuo. Esta preferencia es aún más clara cuando la anterior se agrupa con la que plantea la necesidad de campañas de concienciación. Sin embargo, llama la atención la existencia de una proporción cercana al 15% que muestra un amor por el euskera que les hace proponer medidas más fuertes y comprometidas para la recuperación.

Estos resultados quedan recogidos en la TABLA 5:

**Tabla 5**  
 Respuestas a la pregunta del proceso de recuperación  
 según modelos lingüísticos

RESPUESTA	MODELO D	MODELO A
Pedir algún sacrificio	27,8%	7,5%
Campañas para animar a aprender	25%	28,3%
Dejar libertad a la persona	20,9%	48,8%

### 3.4. Futuro del euskera

En este caso vuelve a presentarse una cierta coincidencia al elegir en ambos modelos de forma mayoritaria, la respuesta que describe el futuro como una situación en la que el euskera avanzará sin llegar a equipararse con el castellano.

Si valoramos todas las respuestas conjuntamente, vemos que los alumnos del modelo A, además de esta respuesta tienden a elegir las restantes de una forma muy repartida encontrando un 16% cuya valoración es pesimista.

Los del modelo D, por su parte, tienden a concentrar sus respuestas en la mayoría de los casos en aquéllas que manifiestan un futuro más prometedor, aunque sin poder hablar de un optimismo desbordante.

Tales resultados podemos encontrarlos en la TABLA 6:

**Tabla 6**  
Respuestas a la pregunta sobre el futuro del euskera  
según modelos lingüísticos

RESPUESTA	MODELO D	MODELO A
Avanzar sin equiparse con el castellano	38,3%	36,8%
Situación similar	29,7%	33,5%
Mayoría euskaldun	22,7%	13,5%
Relegado a una minoría	7,9%	13,2%

### 3.5. Frase definitoria

En cuanto a la frase definitoria del euskera, los alumnos de ambos modelos tienden a elegir la que propugna su defensa y recuperación por ser nuestra lengua. Esta aparente coincidencia se diluye al analizar el resto de las respuestas, ya que las del modelo D se concentran casi en su totalidad entre ésta y la que supone defender la lengua por ser una riqueza cultural, mientras que las del modelo A están mucho más repartidas, obteniendo casi un 10% la que afirma ser para ellos una lengua que nos obligan a aprender:

**Tabla 7**  
 Respuestas a la pregunta de la frase definitoria según modelos lingüísticos

RESPUESTA	MODELO D	MODELO A
Defenderla-recuperarla es nuestra lengua	83,1%	36,7%
Defenderla es una riqueza cultural	11,5%	20,5%
Una de las lenguas que hay donde vivo	4,4%	19,2%

Finalmente, se realizó la prueba de las diferencias de las medias para las respuestas a las preguntas cerradas, obteniéndose que eran todas significativas, salvo las correspondientes a la pregunta del futuro del euskera, donde había una tendencia a la significatividad ( $F= 2,147$   $p=,0143$ ).

### 3.6. Análisis de varianza. Influencia del modelo lingüístico en la actitud hacia el euskera

Como complemento a los resultados anteriores, se realizó un análisis de varianza, para valorar la posible influencia de la pertenencia a uno de los dos modelos lingüísticos en la actitud hacia el euskera.

Se utilizó como variable factor cualitativa el modelo lingüístico y como variable dependiente cuantitativa la actitud hacia el euskera.

El resultado obtenido fue que, el pertenecer a uno u otro modelo lingüístico, da lugar a diferencias significativas de la actitud hacia el euskera, tal y como queda reflejado en la TABLA 8:

**Tabla 8**  
 Análisis de varianza Modelo lingüístico

Fuente	Suma cuadrática	Grados de libertad	Media cuadrática	F	Significación F
Modelo lingüístico	444375,66	1	444375,66	451,9584	,0000

#### 4. CONCLUSIONES

En primer lugar, todo parece indicar que la prueba que habíamos construido para la delimitación de la representación social del euskera, se ha mostrado satisfactoria, aunque requiera de ciertas mejoras en futuras investigaciones.

Entre otras, consideramos que aportaría más información, si en vez de pedirle a cada alumno que elija la respuesta que le parece más adecuada, las colocara en orden de preferencia. También parece necesario modificar alguno de los ítems que no parece aportar información relevante o, en su caso, plantear una definición más clara. Existe la posibilidad de que esa situación pudiera deberse a que a un mismo ítem se le atribuyan significados diferentes. Vemos la necesidad de incluir en futuras investigaciones, no tan exploratorias como ésta, entrevistas personales que pudieran ayudar a aclarar este punto.

En segundo lugar, consideraremos globalmente los resultados obtenidos en las respuestas cerradas para ambos modelos, puesto que ése era el objetivo prioritario de nuestras reflexiones. Parece ser que, dicha diferenciación podría ser un buen camino para delimitar diferentes representaciones sociales del euskera en la educación secundaria, puesto que, a pesar de las aparentes similitudes existen diferencias interesantes.

Si analizamos la respuesta seleccionada con más frecuencia por el alumnado de ambos modelos para cada una de las cinco preguntas, observaremos que, aunque existe una cierta similitud en la segunda, cuarta y quinta, hay diferencias en la primera y tercera.

Mientras que en la primera pregunta el alumnado del modelo D concentra sus respuestas en la que expresa una mayor identificación con la lengua (los euskaldunes), el del modelo A apunta hacia una respuesta de menor identificación (la mayoría de la población vasca). Esta situación se repite en la tercera pregunta, en la que el alumnado del modelo D opta por pedir sacrificios para la recuperación, mientras que el del A propugna la libertad personal. Estos resultados se confirman cuando se analizan las restantes respuestas, incluso para las preguntas segunda, cuarta y quinta.

Al agrupar las respuestas a las cinco preguntas cerradas, parece que las diferencias entre las representaciones sociales para cada modelo lingüístico, se refieren a la vivencia de cercanía/proximidad a la lengua. En cualquier caso, estas diferencias confirman que hay dos representaciones sociales mayoritariamente instaladas en cada modelo lingüístico, pero esto no implica que podemos asociar una representación social a cada modelo.

En tercer lugar, parece necesario cruzar la variable modelo lingüístico con otras como el ambiente lingüístico familiar, la lengua preferida y el contexto sociolingüístico para obtener unos resultados más enriquecedores desde el punto de vista educativo. Para ello, sería conveniente sistematizar más estas variables.

De los resultados obtenidos parece deducirse que el análisis por contextos sociolingüísticos tiene más sentido cuando se compara la C.A.V. y Navarra que cuando se comparan contextos dentro de la C.A.V.

La diferenciación por Institutos también parece dar juego, aunque sería preciso revisar los criterios de selección para reducir su número lo máximo posible a aquellos casos en los que las diferencias sean significativas.

Finalmente, las variables sexo y edad, no parecen tener la relevancia suficiente para tenerse en cuenta en futuros diseños de investigación.

Además de estas conclusiones generales, los resultados de esta investigación nos permiten añadir las siguientes conclusiones específicas:

1. En el alumnado del modelo A, no se debería descartar la posibilidad de que exista una tercera estructura representacional del euskera. La podríamos considerar como de cercanía, pero que no estaría vinculada a una proximidad real basada en el conocimiento de la lengua, sino a una cercanía más afectiva, caracterizada por un deseo de potenciación de la lengua, aún sin conocerla. Caso de confirmarse esta tercera representación, nos obligaría a reconsiderar no sólo nuestra permanente tendencia a identificar cada modelo con un tipo de representación social, sino incluso nuestra forma de intervenir educativamente. Los resultados obtenidos nos permiten prever que en esa posible representación habría entre un 10 y un 20 % de dicho alumnado. Sería, por lo tanto, muy interesante averiguar en qué circunstancias aparece esa representación, e incluso si existe una cantidad mayor de personas que la poseen, pero no se atreven a expresarla abiertamente, por no ser lo que se espera de ellos.
2. Otra conclusión sería que, si queremos profundizar en los resultados anteriores diferenciándolos según los modelos lingüísticos, es preciso fijarse más en las preguntas cerradas y sobre todo en la primera y la tercera.
3. En cuanto a la relación entre el modelo lingüístico y la actitud hacia el euskera, en este trabajo vuelve a confirmarse que hay una actitud más positiva entre los alumnos del modelo D. Sin embargo, no hay una relación totalmente lineal entre pertenecer a un modelo y tener un tipo de actitud.

Todos estos resultados, así como la existencia de un cierto número de alumnos en ambos modelos que muestran una actitud indiferente hacia el euskera, nos animan a seguir profundizando en futuros trabajos para lograr una mayor clarificación.

Para finalizar nos gustaría apuntar la posibilidad de que, estas estructuras representacionales que pudieran llegar a definirse en cada uno de los modelos lingüísticos, que como hemos visto tienen su paralelismo en una actitud diferente hacia el euskera, podrían organizarse conjuntamente junto con otras posibles variables para dar lugar a un entramado superior que girara en torno a la idea de identidad nacional.

Este tema merecería un estudio más detallado en futuras investigaciones debido a las implicaciones educativas que entraña.

## Nota

1. La redacción de este trabajo forma parte de los resultados de una investigación (087.354-HA037/95) subvencionada por la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J.C. (1989): L'étude expérimentale des représentations sociales. Les représentations sociales. En D.Jodelet (Dir.): Sociologie d'aujourd'hui. Paris: PUF.
- DOISE, W. (1993): Debating social representation. En M.G. Breakwell y D.V. Canter (Ed.): Empirical approaches to social representations. Oxford: Oxford University Press.
- MADARIAGA, J.M: (1994): Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera. Leioa: Ed. Universidad del País Vasco.
- MOÑIVAS, A. (1994): Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. Revista de Psicología General y Aplicada, 47(4): 409-419.
- MOSCOVICI, S. (1981): On social representations. En J.P. Forgas (Ed.): Social Cognition. London: Academic Press. (Trad. castellana en G.Serrano y J.Sobral: Lecturas de Psicología Social. Tórculo, Santiago de Compostela, 1992).

# Els límits de l'ensenyament en català a Mallorca

*Joan Melià*

Universitat de les Illes Balears

## 1. INTRODUCCIÓ

Quan durant el curs 1979-1980 la llengua catalana va incorporar-se al currículum escolar de les Illes Balears, encara que amb moltes deficiències, semblava que s'obria una etapa en què seria possible que la normalització lingüística (NL) avançàs amb rapidesa, sobretot entre la població jove. Però, quasi vint anys després, s'ha fet evident que encara n'estam molt lluny i que, a més, la presència espontània del català entre gran part de la població jove és cada vegada més escassa i fràgil.

A hores d'ara és prou clar que és impossible assolir la NL si la planificació lingüística només incideix sobre l'escola. En els millors casos no aconseguirà gaire cosa més que generalitzar-ne el coneixement, així i tot la incidència sobre l'extensió de l'ús serà gairebé nul·la. Però, a les Balears, fins deixant al marge aquesta limitació, l'escola no permet confiar d'assolir amb garanties ni un objectiu tan insuficient com aquest.

Durant un temps podia semblar que l'expansió de l'ensenyament en català (EC) anava per bon camí. Curs a curs s'afegien nous centres a l'EC. D'aleshores ençà el català, com a vehicle de l'ensenyament mitjà (EM), ha passat de ser insignificant a assolir una proporció relativament considerable en algunes àrees (durant el curs 1990-1991, el 68% d'alumnes de centres públics de BUP-COU i el 38% de F.P.

feien EC; però en el sector privat, aquests valors només eren el 8% i el 6%, respectivament (Sbert 1992); d'aleshores ençà, no coneixem estudis fiables de la presència del català a l'EM, tot i que és probable que hagi augmentat lleugerament.

Aquestes dades, però, dibuixen un panorama escolar més positiu que la realitat. Hi ha diverses circumstàncies no contemplades per les dades que rebaixen la transcendència de les xifres.

1. La majoria d'alumnes compresos en aquests valors, segurament tots, tenen ensenyament en català i en castellà (en proporcions variables). En canvi, tots els que no hi són compresos tenen ensenyament exclusivament en castellà.
2. On l'EC representa els valors més elevats és precisament a les zones socialment més normalitzades (Menorca i els pobles de Mallorca) i, en canvi, en les zones en què més necessitat hi ha d'intervenció a favor de la NL (Palma, Eivissa i algunes zones turístiques de Mallorca) la presència de l'escola en català és molt més baixa.<sup>1</sup>
3. L'abast real d'aplicació de l'EC varia molt i, a més, se situa per davall del que els papers oficials mostren. En aquest punt convé tenir en compte que és gairebé impossible, sobretot en els centres d'EM, determinar què entenen com a «ensenyament en català» per la diversitat d'usos que hi pot haver dins l'aula; per això en pocs casos l'etiqueta d'EC implica que en tota la diversitat d'usos estigui assegurada la presència del català, i molts dels professors que n'imparteixen no s'han plantejat (o no han solucionat) fins a on cal arribar en aquest sentit. En canvi, en les classes que no són en català (és a dir, les que són en castellà) l'homogeneïtat és molt més elevada.
4. D'altra banda, els projectes lingüístics dels centres, amb freqüència, no poden aplicar-se amb regularitat perquè la plantilla del professorat, sobretot en els centres públics, es veu contínuament alterada amb canvis de professors de perfil lingüístic diferent. Malauradament aquest no ha estat un tema que a les nostres autoritats educatives, fins ara, els hagi interessat resoldre.

## 2. ALGUNS EFECTES DE LA INCORPORACIÓ DEL CATALÀ AL SISTEMA EDUCATIU

A pesar de totes aquestes limitacions, no podem dir que la incorporació del català a l'escola no hagi estat clarament positiva. La situació no és bona ara, però no suposaria gaire esforç descriure quina seria la situació actual a les Illes Balears sense aquesta presència escolar o, per exemple, sense altres iniciatives com la recepció de TV3.

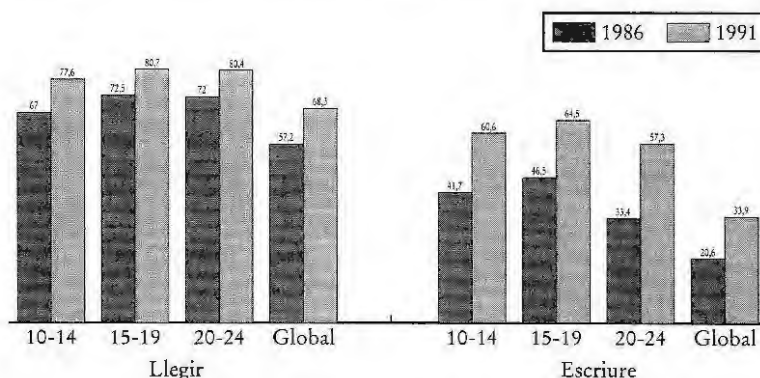
### 2.1. Millora en els coneixements

En primer lloc sembla clar que la presència del català a l'escola ha tengut una important transcendència sobre l'expansió del coneixement de la llengua. Si tenim en compte les dues habilitats lingüístiques més directament vinculades a l'escola (lectura i escriptura), podem veure que les diferències són clares entre la població adulta, la qual ha tengut una escolarització sense presència de català, i la població jove, exposada ja a aquest tipus d'ensenyament. A més també hi ha hagut un increment dels



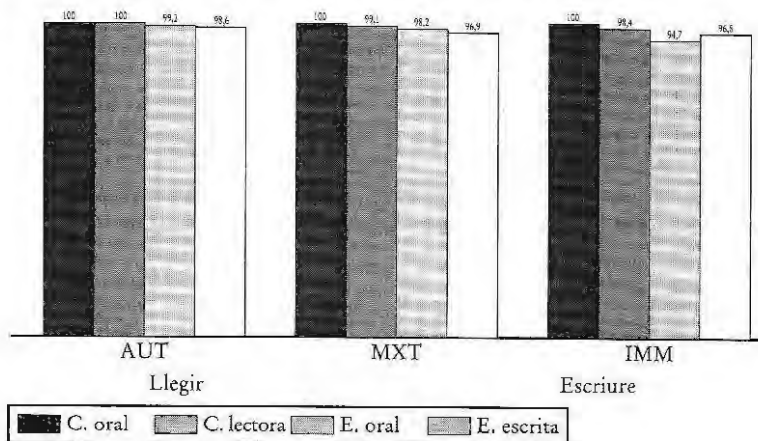
coneixements durant el període comprès entre 1986 i 1991, com podem veure en el gràfic 1, que mostra els valors referits a tres grups d'edat i a la globalitat de la població nascuda a les Illes Balears (IBAE 1989, 1993).

**Gràfic 1**  
Saben llegir i escriure el català. Valors globals i segons grups d'edat



Les dades que mostren els coneixements dels joves mallorquins coincideixen amb aquestes.<sup>2</sup> En el gràfic 2 podem veure el percentatge de joves nascuts als PPCC que diuen tenir un nivell «bo» o «regular» de comprensió i expressió orals i escrites en català. Estan dividits per grups segons l'origen dels seus pares (AUT, ambdós progenitors autòctons; IMM, tots dos immigrants; MXT, un progenitor de cada procedència). Es pot comprovar que els valors són molt alts i semblants en tots els casos; ara bé, si observàssim per separat els valors «bé» i «regular» veuríem que entre un grup i altre hi ha diferències significatives.<sup>3</sup>

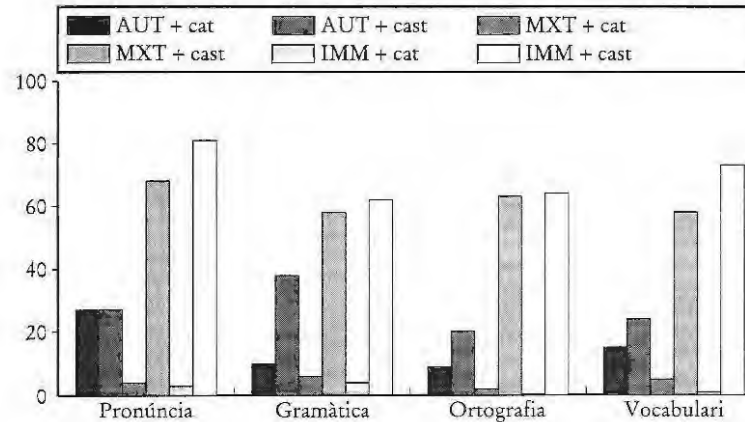
**Gràfic 2**  
Coneixements de català. Nivells «bé» o «regular»



Aquests valors conviden a una opinió positiva, però en analitzar el grau de coneixements de català en relació al de castellà, veurem que la perspectiva varia radicalment.<sup>4</sup>

En tots els aspectes, els estudiants que tenen un major domini de castellà que de català són molt més que els que tenen els coneixements distribuïts a l'inrevés. (Gràfic 3)

**Gràfic 3**  
Domini superior de català o de castellà. Segons el grup d'origen familiar

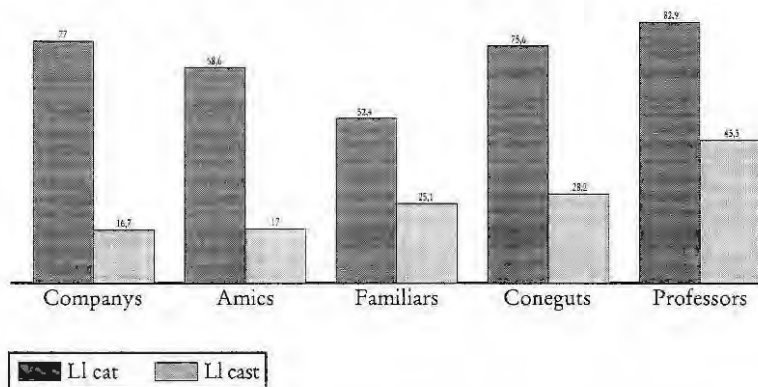


Fins i tot, si hi considerem també el lloc de residència (Melià 1997) en el subgrup en què els valors són més favorables al català (AUT de pobles) el percentatge dels que dominen més el català que el castellà en tots els aspectes, és inferior als que dominen més el castellà (29,6% i 34,2%, respectivament). En el grup més favorable al castellà (IMM de Palma), el tant per cent dels que dominen més el castellà arriba al 88,3%, mentre que els que dominen més el català no arriben al 2% (1,4%). No hi ha dubte que el desequilibri de domini de les dues llengües, o la percepció que en tenen, és clarament favorable al castellà.

En aquestes circumstàncies, per tant, no cal estranyar-se de la facilitat amb què els joves catalanoparlants passen a parlar en castellà i les poques circumstàncies en què els castellanoparlants usen el català. En el gràfic 4 podem veure que els joves catalanoparlants que usen el castellà amb castellanoparlants són molts més que els joves castellanoparlants que parlen en català amb catalanoparlants.

Gràfic 4

Alumnes de L1cat. que parlen en castellà amb castellanoparlants  
i alumnes de L1cast. que parlen en català amb catalanoparlants



Aquestes dades haurien de demostrar la necessitat d'eleva molt més la presència de català a l'escola,<sup>5</sup> tant des del punt de vista dels que creuen que l'ensenyament hauria de servir per retornar el català a la normalitat que li correspon com a llengua pròpia, com pels que aspiren només a una situació de bilingüisme «equilibrat» (?).

## 2.2. L'acceptació de la presència de català a l'escola

En altres aspectes, com la presència del català a l'escola, podem veure que el grau d'acceptació de l'assignatura, entre els alumnes, es mou entre els paràmetres propis de qualsevol matèria obligatòria.<sup>6</sup> En tots els grups sempre hi ha assignatures menys acceptades que el català.<sup>7</sup> Aquest fet s'ha de valorar de manera positiva, ja que des de fa molt de temps determinats sectors han procurat emmetzinar socialment aquest aspecte.

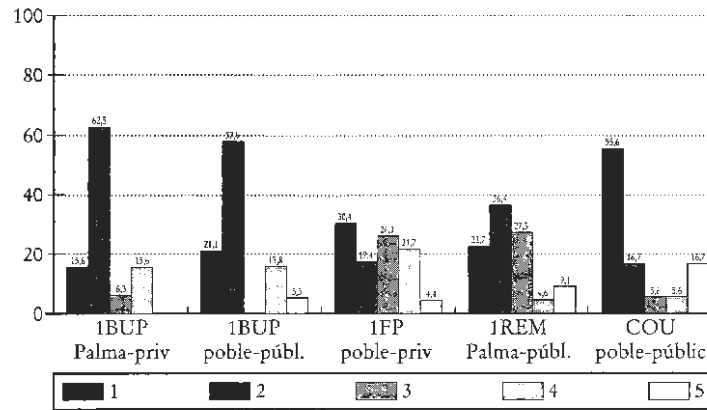
Així mateix un factor positiu és que la gran majoria (79,8%) dels alumnes consideren que el català ha de ser llengua vehicular de l'ensenyament; ja sigui conjuntament amb el castellà (50,6%) o tota sola (29,2%). Són uns resultats que serveixen per mostrar que l'acceptació de la presència del català com a llengua vehicular és molt per damunt la realitat. Per tant la proporció d'alumnes que entenen que el català ha de ser llengua de l'ensenyament és molt superior a la dels alumnes que la hi tenen. Aquestes dades haurien de legitimar encara més la necessitat de les institucions d'actuar de manera clara a favor de l'increment de l'EC. Una altra dada a tenir en compte és que el 90,9% del col·lectiu enquestat considera positiu que a Mallorca es conservi l'ús de la llengua catalana.

## 2.3. Percepció de la unitat lingüística

Pel que fa a la percepció de la unitat i el nom de la llengua, sembla que l'escola actua de manera positiva, tot i que encara la inèrcia dels anys de confusió, la persistència en el

secessionisme d'algunes sectors i una actitud poc clara i menys decidida dels principals responsables polítics, fan que continuï havent-hi un cert grau de confusió i de recel.

**Gràfic 5**  
Llengua que els ensenyen a l'escola

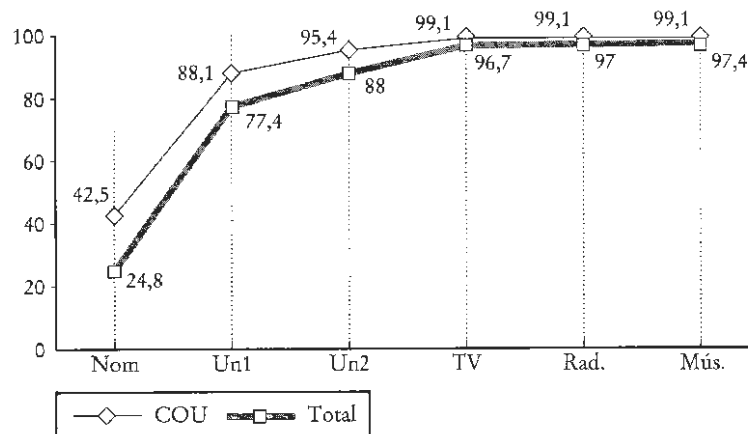


1. La llengua catalana general; 2. La llengua catalana a partir de la varietat mallorquina; 3. La llengua de Barcelona i no la de Mallorca; 4. La llengua mallorquina; 5. Altres respostes.

Així per exemple, en demanar als estudiants enquestats quina llengua els ensenyen a les classes de català, els alumnes del mateix grup classe donen respostes contradictòries, com podem veure en el gràfic 5, corresponent a cinc grups classe de centres diferents, agafats a l'atzar (Melià 1996):

Una tendència semblant es percep quan es tracta d'explicitar el nom o la concepció unitària de la llengua (gràfic 6).

**Gràfic 6**  
Reconeixement de la unitat de la llengua



En principi es veu un major recel a l'hora de donar espontàniament el nom «català» a la llengua de les Illes Balears (només el 25% ho feren així quan se'ls preguntà quina era «la llengua pròpia de les Illes Balears» (NOM)). En canvi el reconeixement explícit de la unitat de la llengua és molt elevat (reconeixent que «el mallorquí és una variant geogràfica de la llengua catalana» (UN1) o que «una persona de València, una de Palma i una de Barcelona parlen tres variants de la mateixa llengua» (UN2)). Quan el reconeixement és fa per via indirecta l'acceptació de la unitat supera el 95% (citen les emissores de la CCRTV o Canal 9, quan esmenten les emissores de TV (TV) o de ràdio (Ràd) que miren o escolten en la llengua de les Illes Balears o citen grups principatins en esmentar els grups musicals en la llengua de les Illes Balears que més els agraden (Mús)). A més és important veure que en els casos més explícits, els alumnes de COU estan clarament per damunt la mitjana en les respostes més favorables al català, la qual cosa pot mostrar que una major maduresa acadèmica dur a una major acceptació de la unitat de la llengua i a menys complexos a l'hora d'aplicar-li el nom «català» (gràfic 6)

### 3. CONCLUSIONS

Sembla clar que la influència de l'escola sobre la situació lingüística és important només en alguns aspectes (adquisició d'habilitats lingüístiques, acceptació de la presència del català en l'àmbit escolar, i coneixements sobre aspectes com la identitat de la llengua), però difícilment té, en circumstàncies com les nostres, transcendència sobre altres aspectes (usos fora de les classes, per exemple).

Aquestes limitacions suposen que, a partir exclusivament de l'escola no es pot normalitzar l'ús social del català. Sobre aquest aspecte, és molt més determinant l'entorn quotidià dels joves. En un altre lloc (Melià 1997) hem deixat prou evident que les diferències d'entorn sociolingüístic que es donen entre Palma i els pobles, condiciona molt més els usos dels joves que la procedència familiar, de tal manera que els joves IMM de pobles tenen uns usos més a prop a la «normalitat» lingüística que els MXT de Palma. I això mateix passa entre els MXT de pobles i els AUT de Palma. Per tant, és més adequat treballar en aquest sentit: modificar l'entorn en què es mouen per poder modificar els hàbits.

L'escola pot preparar per a l'ús, pot fer desaparèixer determinats prejudicis, pot prestigiar socialment el català, però, fora de les parets de l'aula, no en fa incrementar l'ús de manera significativa. La tria de la llengua a usar en cada circumstància depèn del que el parlant considera més favorable a la seva estratègia, per això convé que els resulti estratègicament més favorable triar el català.

En conseqüència, voler centrar tota l'acció normalitzadora en l'escola, a part d'algunes altres activitats aïllades, com apunten les accions del Govern Balear, no és la solució adequada. I molt més ineficaç és si aquesta acció es proposa com a objectiu equilibrar dins l'escola la presència de les dues llengües en conflicte, quan, a la majoria d'àmbits restants, el desequilibri es decanta àmpliament a favor del castellà.

Més difícil esdevé encara assolir la normalitat des d'aquesta perspectiva si, fins i tot, aquestes insuficients actuacions no es duen a terme en circumstàncies que en permetin una aplicació idònia (manca de recursos humans i econòmics, per exem-

ple) i en un ambient en què els principals responsables institucionals tendeixen a mostrar que la situació actual no presenta cap problema o que determinades propostes de NL són del tot inconvenients i exagerades.

A més, l'expansió de l'EC, si no es produeixen canvis de manera immediata, sembla que ha arribat al límit. Fins ara ha estat una opció que ha hagut de dependre exclusivament de la voluntat dels ensenyants, i sembla que la major part del professorat disposat, en circumstàncies com les actuals, a fer EC ja en fa. És cert que una bona part dels docents ha seguit cursos de reciclatge, però també és cert que creure que exigint-lo als ensenyants l'EC està assegurat és anar ben errats.<sup>8</sup> Una bona part de professors amb reciclatge continuen fent les classes en castellà. A més, en els centres d'EM les places de professorat encara no han estat catalogades com a «bilingües», i això significa que cada any s'incorpora nou professorat que no pot fer EC i, en moltes d'ocasions, ni el pot entendre.

La deixadesa de l'administració és la causa que, una part del professorat que podria fer EC, sobretot en els centres amb entorns més poc agraiïts, no en fa perquè, encara ara fer-ne és més compromès i suposa més esforç personal i problemes que fer-ne en castellà.

La desmotivació que darrerament plana sobre una bona part del col·lectiu docent, també té repercussions en l'EC ja que no convida a l'engrescament amb activitats de tipus voluntarista, com continua essent l'EC. També es pot detectar una relativa desmobilització d'alguns sectors de professorat que inicialment havien actuat com a dinamitzadors de l'EC sobre els companys dels seus o d'altres centres; sectors que, adesiara, des del Govern Balear s'ha procurat desqualificar i desprestigiar. Igualment ajuda a la desmotivació veure que l'esforç per catalanitzar l'escola no dona com a resultats directes un increment de la NL. La contínua arribada de població immigrada a les Balears, a més, fa créixer les dificultats de normalització escolar, ja que no hi ha cap mecanisme per facilitar la integració, ni tant sols escolar, dels joves nouvinguts; el recurs a l'exempció de l'assignatura no és més que una falsa sortida del problema.

Davant aquesta situació, sembla clar que si no hi ha una intervenció decidida, des de les institucions, per crear un marc idoni a l'increment de la presència de l'EC la situació pot quedar bloquejada i, en poc temps, iniciar un retrocés. Així i tot sembla que les perspectives d'intervenció de l'actual Govern no són gaire prometedores. Tenint en compte experiències anteriors, el decret «del 50%» pot quedar només en això, un decret, i no arribar a influir positivament si no s'actua perquè sigui possible una implementació adequada.

Des d'una debilitat tan acusada com la que experimenta la societat de les Balears pel que fa a control sobre el seu sistema escolar, totes les reformes i modificacions en els plans educatius suposen, amb freqüència, un enderrocament de molts d'aspectes que s'havien aconseguit adaptar a la realitat illenca, a partir moltes vegades d'esforços de base voluntarista, i haver de tornar a iniciar el procés de reconstrucció.

Per altra banda esquemes escolars diferenciats per als Països Catalans també perjudiquen fortament les Illes, ja que els esforços que es fan a un costat no poden ser aprofitats pels altres. Per exemple la diferent planificació de la Secundària ens du a una situació en què els llibres de text elaborats a Catalunya no són aplicables a les Illes, o, per ser-ho, exigeixen un esforç del professorat que no tots estan disposats a fer.

El decret del 50% pot ser positiu perquè significa un avanç, si és només una situació transitòria, encara que sembla que vol ser presentat com el final del trajecte. Serà inútil, a més, si les autoritats educatives no hi posen els mitjans necessaris perquè l'aplicació sigui possible (col·laboració dels professors, trasllats i ocupació de noves places tenint en compte els PLC, formació adequada del professorat que ho necessita, acollida escaient dels alumnes procedents d'àrees no catalanes, recursos materials i econòmics, etc).

L'escola és una part de l'entorn dels joves, per tant cal aprofitar-lo, però no és l'únic. Pot servir, si es descompensa a favor del català per compensar deficiències externes. La coherència a l'escola (del sistema educatiu i de les actuacions particulars del professorat) pot tenir algunes repercussions positives sobre la societat, però no la incoherència.

La transferència immediata de les competències educatives al Govern Balear (1/1/98), pot ser el punt de partida per reconduir la funció de l'ensenyament a les Illes Balears a favor de la NL o ser-ne l'episodi final de la substitució. En aquestes circumstàncies, no hi ha dubte, que la principal responsabilitat recau sobre el Govern. Així i tot, sembla que la societat civil no pot desatendre l'activitat reivindicativa que fins aquests moments tant decisiva ha estat perquè puguem continuar mantenir l'esperança del redreçament lingüístic i cultural.

## Notes

1. Per exemple durant el curs 1990-1991, els estudiants d'EM residents a pobles que estaven en centres amb un nivell de catalanització alt representaven entre els 55,6% dels fills dels immigrants al 83,1% dels fills d'autòctons. En canvi, si residien a Palma els percentatges dels alumnes que estaven en centres del mateix tipus només eren al voltant del 14%, amb independència del grup d'origen familiar (Melià 1996). En el mateix estudi es mostra que entre els alumnes residents a Palma, només el 20,4% diu que a la seva escola la llengua que senten més és el català; en canvi, els de pobles que donen la mateixa resposta són el 74,6%.

2. Melià 1997. La població estudiada abraça els alumnes de 1r de BUP, 1r de FP, COU i 2n de 2n grau de FP de centres públics i privats, de Palma i dels pobles, de Mallorca. La mostra va ser recollida durant el curs 1990-1991.

3. Competència en català, distingint els nivells «bé», «regular» i «no».

	<i>Compr. oral</i>			<i>Compr. escrita</i>			<i>Expr. oral</i>			<i>Expr. escrita</i>		
	<i>Bé</i>	<i>Reg</i>	<i>No</i>	<i>Bé</i>	<i>Reg</i>	<i>No</i>	<i>Bé</i>	<i>Reg</i>	<i>No</i>	<i>Bé</i>	<i>Reg</i>	<i>No</i>
AUT	98.4	1.6	0.0	94.4	5.6	0.0	88.5	10.7	0.8	69.0	29.6	1.4
MXT	93.4	6.6	0.0	84.1	15.0	0.9	64.7	33.5	1.8	59.0	37.9	3.1
IMM	85.2	14.8	0.0	72.9	25.5	1.6	44.7	50.0	5.3	50.0	46.8	3.2

4. La comparació no l'han feta els alumnes, sinó que és el resultat de creuar el nivell de coneixements que diuen tenir en pronúncia, gramàtica, ortografia i vocabulari en català i el que diuen tenir en castellà (Melià 1997).

5. En el gràfic es pot veure la forta transcendència del professor en el comportament lingüístic dels alumnes.

6. És evident que en aquest tipus de valoracions, a part de la consideració de la matèria, hi influeixen components com la relació amb els professors, el rendiment acadèmic personal, etc.

7. Assignatures que menys els agraden, segons el curs:

	<i>Català</i>	<i>Espanyol</i>	<i>Anglès</i>	<i>Matemàtiques</i>	<i>Geografia</i>	<i>Música</i>	<i>Filosofia</i>	<i>Física</i>
1BUP	13,2	6,2	7,0	19,7	13,2	11,4		
IFP	15,7	17,4	12,6	19,7				
COU	13,0	15,1		7,8			26,9	11,0
2/2FP	13,7		20,7	19,6				

8. Aquesta exigència encara no es fa de manera regular, tot i que la LNL, de 1986, només donava 2 anys als professors en actiu perquè es reciclessen).



## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

IBAE. Institut Balear d'Estadística.

1989 *La llengua de les Illes Balears*. Palma: Govern Balear.

1993 *Cens de població 1991*. Vol. VII: *Taules sobre el coneixement de la llengua de la CAIB*. Palma: Govern Balear.

MELIÀ, Joan

1996 «Els joves de Mallorca i la llengua catalana. Competències, comportaments i actituds lingüístics dels estudiants d'ensenyament mitjà». Tesi doctoral, Universitat de les Illes Balears.

1997 *La llengua dels joves*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

SBERT, Miquel

1992 «Expectatives davant l'ensenyament en català a les Illes Balears». *Escola catalana*, 289 (Abril, 1992).



# «Sols llisc quan m'obliguen...»

*Pius Morera Prat*

IES Thos i Codina. Mataró

## JUSTIFICACIÓ

En el món actual, els homes ens fiem de les estadístiques. L'ètica de la societat d'ara, i per descomptat l'estètica, són sotmeses al placatge rigorós dels números –perdoneu la imatge esportiva violenta. Per això, els professors de literatura ens n'hauríem d'anar o bé a un món on la combinatòria aplicada a la realitat no tingués funció veritativa, o bé a un món on la nostra professió hagués estat abolida.

De tota manera, no cal dramatitzar excessivament. És cert que si preguntes a un grup d'adolescents si llegeixen, el resultat és massa decebedor com per plantejar-se seguir fent classes de literatura. «Mai», t'endinyen la majoria. El resultat, però, no és massa exacte, ja que –paradoxalment– els alumnes de secundària llegeixen moltíssim. Revistes, periòdics –potser esportius, o bé del cor, però al capdavant periòdics–, textos escolars, còmics, anuncis de tanques, invitacions de noces o bateigs, catàlegs comercials, ofertes de treball, l'abc de la circulació viària, etc. Això no és tot, hi ha tres fets inqüestionables:

- Els alumnes produeixen textos, que ningú no llegeix –com a molt, un cercle reduït d'amics–, perquè solen ser tresors íntims, intocables;

- Els alumnes s'intercanvien textos: textos que han produït, textos que han produït els amics, textos anònims i textos que tot i tenir signatura ha desaparegut en l'intercanvi;
- Els alumnes, essencialment mitòmans, incorporen textos com icones en els seus objectes d'ús: carpetes, agendes, etc.

El panorama no és excel·lent, però, comptat i debatut, no és tan dolent com per plegar. Fer classes de literatura és simplement un repte davant del qual pots dir cames ajudeu-me o plantejar-te afrontar-lo amb coratge o bé amb esperit pusil·lànim. Pels qui ensenyar literatura és admirable –o excels–, sembla que no ens queda altra remei que cercar estratègies que ens facin la docència més agradable. I més eficaç!

## PROJECTE D'INTERCANVI EPISTOLAR LITERARI

Ens vam plantejar a l'inici del curs passat una estratègia experimental i renovadora que volia respondre al repte d'ensenyar literatura als adolescents. Per diverses raons un intercanvi epistolar literari entre alumnes de centres i comunitats lingüístiques diferents no ens semblà a cop d'ull una estratègia ni forassenyada ni mancada de realisme:

És una manera d'enfocar en viu la pluriculturalitat i el pluringüisme;

És una manera de descobrir d'una manera natural els gustos literaris dels alumnes, perquè, malgrat la creença general, ai las!, els alumnes en tenen;

Els alumnes poden mostrar per aquesta petita empenyeta –l'estratègia combinada amb el foment de l'autoestima– les creacions pròpies que no són, en moltes ocasions, tan menyspreables;

L'estratègia pot estimular l'esperit creatiu d'alguns alumnes i despertar la sensibilitat adormida d'altres;

L'estratègia pot fer néixer el gust per la lectura;

Les circumstàncies afavoreixen que l'alumne pugui assajar en un marc de llibertat la composició de textos literaris i metaliteraris

És pensable que les relacions grupals milloraran i, per tant, que en sorgirà una major cohesió.

L'estratègia havia de recolzar-se –si s'hi creia– en alguns dels pilars fonamentals de la personalitat de l'adolescent: el fantasieig o la constant búsqueda de mons possibles, la sensibilitat ultrada, la recerca de l'altre com afirmació de si mateix, la ferma en la defensa de valors.

## ELS TEMES

Va costar-nos de resoldre la qüestió temàtica. No sabíem inicialment de què parlarien els alumnes en les seves cartes. Vam arribar a la conclusió que havíem de proposar-los temes al seu abast. Vam donar-los la llista per donar-los alguna cosa, per-

què no es sentissin deixats de la mà de Déu. La majoria de temes que se'ns van ocórrer incidien sobre els punts que justificaven l'intercanvi. Semblava el més convenient. Allò que potser posaria en joc la seva creativitat i la connectaria amb els models literaris interioritzats –de creació o no–, que els professors una i una altra vegada pretenem tornar a explicar-los, segurs que encara no els coneixen.

#### *La lectura com a plaer o com a enuig*

Hi ha alumnes que es queixen a dojo de les lectures que han de fer, tot i que n'hi ha que se'n mostren cofois. Ens semblava que no havíem d'ocultar cap d'aquestes realitats. Són dos opòsits que conviuen plegats: l'existència d'un depèn necessàriament de l'existència de l'altre. La lectura produeix plaer en uns i enuig en altres, i parlar-ne és un bé en ambdós casos, si es justifica, però també si no es justifica.

#### *El que llegeixen obligats*

Els professors –Senyor, sempre tan tossuts!– proposem als alumnes lectures que, essent obligatòries, són vistes com desplaents. Riba digué que triar era opinar, però hauria pogut dir-ho a l'inrevés, perquè òbviament opinar és triar. Pensàvem que trametre la seva opinió als altres com ells, no al professor directament, era indubtablement opinar. Els professors hem d'escandalitzar-nos de l'absència d'opinió, però mai sobre una opinió negativa. El prejudici dels alumnes sobre una lectura imposada per la llei del mànec de la paella és arrelat, i ben arrelat. No creiem que l'hàgim de combatre. La confirmació del prejudici, o bé el canvi d'actitud, això és el que ha d'interessar-nos. Que després de dir que una determinada lectura és un pal –o som un pal, com volgueu– els alumnes en facin una valoració, des de la tranquil·litat d'haver-la fet, la lectura, i des del recolliment de la intimitat que proporciona un col·lega, encara que sigui un col·lega de ben lluny.

#### *El que llegeixen perquè els va bé fer-ho*

Psicològicament no és el mateix, encara que ho pugui semblar. Llegir perquè t'ho manen o perquè et sembla bé fer-ho no són actes equivalents. El del primer membre de la disjunció sembla que impliqui que l'estat de l'actor és el de l'ésser mancat de llibertat, en canvi el del segon sembla que impliqui que l'estat de l'actor és el de l'ésser lliure. La realitat no és el que és sinó el que sembla. Pels alumnes no n'hi ha cap altra. Per això vam suggerir que recomanessin als amics epistolars els llibres de les seves lectures 'lliures'. Pensàvem que era un bon tema, i proper.

#### *Els textos-icona.*

Com ja hem assenyalat, els alumnes enganxen en els seus objectes personals no sols icones sinó també poemes –collages avant lettre–. Són tresors o referents que conformen la seva identitat. No és important que siguin poemes bons o dolents. L'important és que siguin obres literàries. La qualitat és un valor addicional que s'adquireix a través de l'experiència. No podem els adults –tampoc els professors– exigir als adolescents que valorin els textos literaris com ho fan els adults –o els professors. Aquests textos, pensàvem –i seguim creient-ho– que són l'anella que uneix la pre-literatura amb la literatura. Per això, si aconseguíem que n'estiguessin orgullosos, és a dir, que els expulsessin de la intimitat tribal –ells i pocs més– a la intimi-

tat compartida –ells i l'altre– aconseguiríem que donessin un salt qualitatiu comparable al d'aixecar-se de terra per caminar solament amb les extremitats posteriors.

#### *Els textos que han escrit*

Hi ha entre els alumnes un cert decòrum que els emmena a amagar les seves produccions literàries. L'origen d'aquesta actitud rau en dos fets que probablement s'encavallen. D'una banda, el caràcter que veritablement tenen aquestes produccions. Són confessions íntimes, sigui quin sigui el gènere: diari íntim, poema, narració o reflexió en prosa. L'striptease interior de l'adolescent demana, exigeix cercles de difusió curts, perquè és sobretot una obra destinada al propi autor en temps futur. D'altra banda, l'autoestima de la pròpia obra. La inseguretats sobre la pròpia identitat s'allarga a les produccions literàries, que són observades amb desconfiança.

Vam creure que els alumnes podien desenaixonar alguns d'aquests documents per a mostrar-los als seus iguals llunyans. Es tractava de fer-los perdre un xic de decòrum per guanyar autoestima. Endarrera i endavant, com en tota dialèctica.

#### *Els textos que més els han agradat o més els han avorrit*

Recorden l'obra, però no l'autor ni el títol. Saben perfectament perquè els va agradar o perquè els va avorrit. Es tractava que ho contessin durant el carteiig. El receptor rebria una informació valuosa sobre l'emissor (els gustos determinen el qui els té) i sobre literatura (un determinat llibre paga la pena llegir-lo o no).

#### *Què fan actualment a la classe de literatura*

Tot i que els currículums són els mateixos o semblants, els professors els adapten a la pròpia manera d'ésser i a la composició del diversos grups-aula. Informar sobre el que es fa en la teva i rebre informació sobre el que es fa en la de l'amic comporta coneixement: no sabíem ni tu qui era en tal, ni jo qui era en tal altre, ni tampoc què havien escrit, i ara tu i jo ja en podem dir quatre coses amb sentit.

#### *Què els agradaria que es fes a classe de literatura*

Sempre ens hem preguntat perquè els textos literaris, capaços de crear plaer, produeixen l'efecte contrari en molts alumnes. No totes les causes cal cercar-les fora de l'aula. Els professors de literatura hauríem d'atribuir-nos part del rebuig. Si fóssim més autocrítics o fóssim receptius a la crítica implícita que suposa aquest rebuig, cercaríem estratègies que transformessin aquest panorama tan desolador.

Els alumnes no gosen –o no poden– declarar als professors quines activitats troben a faltar a l'aula de literatura. Vam acordar que també podíem suggerir-los aquest tema, ja que la proximitat –malgrat la distància– que atorga la comunió d'interessos fa més que el rang superior –mai proper.

## COM VA ANAR

La pràctica, potser sortosament, no concorda exactament amb els projectes. En el cas d'aquesta experiència, com que no comptaven amb una d'anterior –no ens consta que n'hi hagi cap–, sabíem que treballàvem una mica a les palpentes. Suposà-

vem que els productes que s'intercanviarien els alumnes valencians i mataronins serien marcadament diferents, no sols per raons culturals i lingüístiques. Els professors, tot i compartir actituds didàctiques semblants, tenim interessos i maneres de fer diferents. Això ens semblava –i ens segueix semblant– una niciesa, una qüestió secundària, tot i que entre els alumnes de banda i banda va haver-hi, després de la primera tramesa, perplexitat i un xic d'inseguretats.

Van iniciar l'intercanvi els alumnes de l'IB Isabel de Villena de València lliurant les seves primeres produccions en dues tongades:

- i Fitxa o bé targeta de presentació
  - ii Resum *creatiu* d'una narració
- Toca el torn als alumnes de l'IES Thos i Codina de Mataró:
- iii Carta-enigma o carta simple
- Novament València:
- iv Carta-enigma o carta simple
- Torn per als mataronins, que lliuren dos productes:
- v Carta-enigma o carta simple
  - vi Text d'ofertament
  - vii *Tankes*, llibret
- Darreres produccions encreuades de Mataró (viii/ix/x) i València (xi):
- viii Carta
  - ix Text d'ofertament
  - x Possible Worlds, llibret
  - xi Carta

En aquesta descripció no es fa palesa tota la complexitat de l'intercanvi, ja que aquesta estratègia és un «matxembrat» d'estratègies –perdoneu-nos la llicència televisiva.

## ALGUNS VEHICLES DE SIGNE I INTERPRETANTS

Per establir comunicació, els alumnes empraren vehicles de signe de distinta naturalesa física. Anem a exemplificar-ho amb exemples poc habituals. Pensem que són especialment interessants els perfums, de naturalesa olfactiva, i el gruix, la rugositat i el plegatge del paper, de naturalesa essencialment tàctil.

Alguns alumnes d'ambdós centres de secundària perfumaren sobre i carta no sols com a vehicle de seducció, tot i que desconeixien si eren nois o noies els seus corresponents. Una *xicona* valenciana que es *crijava* Pablo Neruda explicita sense ambigüïtat que el perfum tenia un interpretant intimista: «És el que jo em pose, s'anomena *Eau de Eden*, i te'l vaig posar perquè pense que forma part de la meua personalitat».

La identitat sexual era l'enigma que més havia de costar endevinar. L'endevinalla, tot i que transgredeix el principi de cooperació que regeix la comunicació, pot ser, paradoxalment, més o menys cooperativa. Així, alguns alumnes van fer ús dels perfums a fi d'ajudar el corresponent en la tasca endevinatòria, ja que pocs són unisexuals.

Entre els plegatges de paper, destaca el d'una noia mataronina que usà el pseudònim de Ranma. Allò que el caracteritza és la seva persistència, ja que l'emprà en totes

les cartes. Deu tractar-se d'una imatge física que exigeix diversos interpretants d'afirmació de la pròpia identitat.

## PSEUDÒNIMS LITERARIS

Els alumnes signaren amb pseudònim fins a la darrera tramesa. Gairebé tots estan directament relacionats amb el món literari. Dos alumnes van usar el nom dels centres educatius que duïen l'experiència: Thos i Codina i Isabel de Villena. L'alumne valencià, però, intensificà el caràcter enigmàtic de la correspondència escrivint I.V.: «Són les inicials d'una escriptora molt important». Alguns van emprar el nom d'una característica literària (Mystery), d'un gènere literari («... *Alba*, perquè el fragment de Salvat Papasseit del dors pertany a aquest gènere») o bé d'una actitud davant el fet literari (Somiador). Alguns prefereixen el nom d'escriptors d'Alta Cultura (Ramon Lull), tot i que en un cas l'alumne escriu el seu *bifront* (Noryb). D'altres, el d'autors de narrativa de gènere: policíac (Arthur Conan Doyle), ciència ficció (Ray Bradbury), fantàstic (C. S. Lewis). Hi ha qui va batejar-se amb un títol (*La taronja mecànica*), fins i tot amb el d'un llibret operístic (*Madama Butterfly*). Mereix especial menció la parella de títols de tragèdia grega (Antígona, Electra), sota de la qual s'amaga una parella d'amigues. El mateix joc –o semblant– podria articular també la parella Pablo Neruda i Isabel Allende. No deixem de banda els pseudònims referits a personatges d'obres literàries (Dídac).

Òbviament, les lectures van condicionar la tria de pseudònim. Optaren pel títol (Hòbbit) o bé l'autor (Louis Dominique Lavigne). Els alumnes van dur a terme un treball de documentació notable, com ho demostra Paranoia, que no és solament una malaltia psíquica sinó també la mirada surrealista que organitza la realitat per a una construcció imaginativa (DALÍ, S: *Posició moral del surrealisme*). També ho demostra l'ús d'alguns pseudònims amb un intens valor simbòlic, com Gardènia. L'alumna procura jugar amb l'ambigüitat del mot escrivint en llenguatge criptogràfic: «No és una flor, és el meu còctail preferit».

En general, els pseudònims van ser ben treballats, tot i que alguns podrien donar una altra impressió. Així els pseudònims pertanyents a mons adjacents al literari: el dels còmics (Quino Schulz, Mortadelo), el del rock (John Lennon), el de la història (Nefertitis). O els que han estat elaborats amb una òptica enigmàtica, que és també una òptica literària. Posem pel cas Le'Ococ, anagrama que es correspon a *El Coco*, ABCP o bé Garzon Lladre Buzanen. Cap dels tres és simple, i menys el darrer.

Amb el primer, l'alumna aconsella al seu corresponçal, fent ús d'un joc metafòric i metonímic alhora molt comú entre els joves, que faci servir el cervell per desxifrar-lo. Però el sentit recte no és el sentit, perquè és indirecte. Ve a dir: «Elis, elis, com t'he fet trencar les banyes». No es tracta pròpiament d'un suggeriment sinó d'una burla inofensiva, còmplice.

El segon es correspon a les inicials del nom i els cognoms d'Anna Betlem Cortés Peña. Es tracta d'un altre joc retòric-pragmàtic, basat aquest cop en els principis que guien la interacció. Podríem arribar a pensar que coopera amb el corresponçal, però no ho fa pas, perquè aquest espera un pseudònim literari.

El tercer, Garzón Lladre Buzonen, és una *boutade* sensacional. Es tracta del pseudònim més complex. Tot i que l'alumne, amb el primer dels tres noms, el d'un dels



anomenats jutges estrella, coopera amb el seu corresponçal advertint-li que la clau de l'enigma rau en l'actualitat político-judicial, cal admetre que la seva resolució és difícil. Perquè cal endevinar en primer lloc que Lladre és un mot que està en lloc d'un altre per una relació metonímica: el que hom suposa que és, malgrat el dret de presumpció d'innocència, en comptes del seu cognom. Cal saber, en segon lloc, que l'alumne manté correspondència amb un altre alumne valencià amb el pseudònim literari de *Benur*, la novel·la de Lewis Wallace que ha originat diversos films, com el de William Wyler, sense hac i sense guió, perquè és també un anagrama del seu nom, Rubén. Intuint, finalment, que es tracta d'un anagrama que es correspon al nom i cognoms de l'autor de la carta, és relativament fàcil trobar el segon cognom, González. Tot plegat, molt literari.

El fet que, en general, els alumnes amaguessin el nom veritable fins a la darrera tramesa obligà a emprar la versemblança a tots els alumnes que van optar per la transgressió sexual. Així, Vanessa Remedios Velasco cerca conscientment en les cartes un llenguatge masculí:

«Com que tinc molta pressa seré breu.

Tinc la impressió que ets un tio, però si no ho ets demana'm fotos de tios. Em pots dir JB. No té res a veure amb la literatura, però de segur que tots els autors han begut alguna vegada... no creus?

Avui és dilluns i són les 13:20. Estic ben adormit, suposo que em comprendràs. T'envio una tia que està boníssima. Aquesta i d'altres com aquesta estan als arxius de l'escola. Pots imaginar-te perquè els profes d'informàtica els hi hauran ficat.»

Els trets amb què es configura un perfil masculí són la pressa, pròpia dels venedors agressius, la duresa masculista –alcohol, activitat sexual nocturna– i la solidaritat masculina. Podria creure's que no guarda el principi de versemblança en el moment que ofereix fotos de mascles, en comptes de vendre's ell mateix. Però juga a mascle amb poca autoestima: «Suposo que, encara que t'agradi tant el terror, no arribaràs a espantar-me. De tota manera tu sí que fliparàs quan vegis la meua cara, perquè tinc, i vull que ho sàpigues, la cara més lletja de tot l'institut.»

## TARGETES I FITXES DE PRESENTACIÓ I RESUMS CREATIUS

L'intercanvi literari va dur-se a terme entre trenta-quatre alumnes de literatura de Batxillerat de l'IB Isabel de Villena de València i divuit alumnes de Formació Professional de l'IES Thos i Codina de Mataró. Els professors que van dissenyar l'experiència i se'n van responsabilitzar van ser Alícia Díaz i Pius Morera, que signa la comunicació.

Els alumnes valencians van realitzar la primera tramesa d'acord amb el protocol establert. Van lliurar, cadascun d'ells, dos productes estretament relacionats: una targeta –o bé una fitxa de presentació– i un resum d'un llibre que, prèviament havien llegit. La mida estàndard de la targeta, així com la de la fitxa, havia d'ésser similar al d'una postal.

## Estructura de la Targeta

Com les monedes, les targetes elaborades pels alumnes tenen dues cares, l'anvers i el revers. El tipus de comunicació de l'anvers és icònica, fins i tot en el cas d'emprar-se el codi verbal. Serveixen per il·lustrar el contingut essencialment literari del revers. Hi ha alguns exemples de gran bellesa plàstica i d'altres d'una colpidora funcionalitat.

### *Anvers*

Podem establir una tipologia de les targetes segons com sigui aquesta cara. Hi hem sabut veure els següents tipus de composicions:

### *Abstracte*

Dos mostres. Una d'elles, gairebé escultòrica, d'una enorme plasticitat. Encaixa un conjunt de formes de paper arrodonides i pintades amb tonalitats ocres i vermelles. Barrejades amb aquest fons, quatre formes blavoses situades sota la diagonal sud-oest/nord-est, una tallada pel cantó dret. Sobre d'aquesta diagonal, dues formes romboïdals i una triangular, també blavenques. Els cantons d'aquestes darreres formes són inquietants, però fereixen menys que els dels cinc triangles blancs que, disposats circularment, taquen el fons. El caràcter simbòlic dels colors i les formes –sobretot les arrodonides que punxen o es claven– és prou evident per no fer necessàries les paraules del revers: «Si fora un animal seria un caragol, que no és mascle ni femella. Si fora una malaltia mental seria la bipolaritat o l'esquizofrènia.»

### *Naïve*

En tenim vuit mostres. En donem dos exemples. El primer és un jeroglífic basat en la xarada. En la part superior, un sol verd sobre un gris verdós. En el terç inferior un blau fort intens que suggereix el mar. Una *i* enllaça els dos espais. Imatge que es correspon a Marisol, el pseudònim d'una noia que deixà els estudis. El segon, es tracta d'una composició també elemental. Cinc cors liles de diverses mides, contornejats per un traç gruixut negre, sobre un fons blanc i una orla de puntets, també liles. Llegim sobre les imatges *Vint poemes d'amor i una cançó desesperada*, escrit amb lletres liles i vermelles. Trivial, el simbolisme de colors: feminitat i passió.

### *Lineal*

Ens referim a composicions geomètriques. En tenim un cas: la reproducció d'una figura –o artefacte combinatori– de Ramon Llull. Tres cercles concèntrics, quinze trapezis circulars en la primera anella circular i igual nombre en la segona, més estreta, i cinc triangles inscrits en el cercle interior.

### *Il·lustració juvenil*

Un sol cas. Composició amb balena amb mig cos enfonsat, barca, vaixell, mar i cel amb frontera borrosa i dos grups de gavines, onze tacant el cel i quatre tacant un sol hiperbòlic que no cap en el quadre.

### *Puntillista*

Impressionista composició relacionada amb un alumne que es declara poeta. Tècnica que recorda el puntillisme: traços sinusoïdals verticals en comptes de punts. Mig sol carbassa amb una aurèola groga que es reflecteix en un mar de blau més clar que no pas el cel. Una ratlla limita el cos del sol i una altra separa els dos blaus.

### *Informàtica*

Composicions d'arxiu de processador. Cinc casos més o menys clònics dels quals en destacarem un. Gradient verd com a fons. Petita taca negra que suggereix un tinter a mà esquerra, polígon negre que recorda una ploma d'au i gran taca malva-rosa que suggereix tinta vessada i que mig fagocita les petites taques grogues que l'encerclen. El rètol *Literatura* taca la gran taca.

### *Expressionista*

Tres mostres. Destaquem la que reproduïx dues imatges fosques de terror a mà esquerra per a posar de relleu l'afició de l'alumne per les narracions de terror. La de dalt representa la cara allargassada d'una dona sobre la pal·lidesa de la qual destaquen uns llavis molsuts extraordinàriament vermells que vessen rajolins de sang igualment rojos. La fotocòpia no és prou nítida com per veure l'altra.

### *Jeroglífico-cal·ligramàtica*

Solament una. Les tres lletres del pseudònim GAB, enormes, disposades en tres files i dues columnes en la meitat esquerra. Iniciem tres mots: Generós, Amorós i Bon poeta. Cooperador amb el corresponal, li fa saber en diagonals paral·leles que en aquests mots es planteja un enigma, però que li dona les pistes perquè trobi la solució. Tres: 1. Es tracta d'un escriptor; 2. Les inicials es corresponen amb les del seu nom, compost, i primer cognom, o bé amb les del seu nom i cognoms; 3. Tenen, respectivament, el mateix nombre de síl·labes, és a dir, set, sis, vuit. Endevinem que l'escriptor és Gustavo (7) Adolfo (6) Bécquer (7), tot i que sembla que l'alumne no sap comptar lletres.

### *Poema-icona*

Déu n'hi do: sis mostres. Hi ha un cas que reproduïx tres poemes anònims, tres veritables poemes-icona. La resta, fragments de clàssics (Jordi de Sant Jordi, Salvat-Papasseit, ect.) Voldríem destacar aquests dos versets de *El Senyor dels Anells* perquè és reveladora de la identitat de l'alumne: «No és or tot el que és relluent / ni tota la gent errant anda perduda.»

### *Revers:*

Conté algunes d'aquestes categories:

### *Fórmula de salutació*

Poca creativitat. Les millors: «Hola Cometdiguem» i «Hola col·legui, com va tot?». Cal remarcar en un cas l'excessiva formalitat («Estimat amic») i en un altre una incorrecció que recorda les del Luismi, personatge televisiu de *Surti com surti* («Hola Companyer»).

### *Pseudònim i justificació*

Un exemple prou reeixit: «Sóc En Terror. He elegit aquest pseudònim perquè m'agraden molt les novel·les de misteri, les policíiques i sobretot les de terror. Sóc un apassionat del terror. Uuuhh...quina por!».

### *Plaer o desplaer de la lectura i justificació*

Hi ha de tot: qui sent plaer llegint i qui sent, contràriament, desplaer. Donem un exemple de cada. Plaer: «M'agrada llegir encara que no tinc constància. De vegades estic dos mesos sense agafar un llibre i de sobte en tinc cinc, com per exemple ara.» Desplaer: «Sols llisc quan m'obliguen. Si vols que et siga una persona sincera, en tota la vida sols he llegit dos llibres per plaer.»

### *Llengua habitual*

Els alumnes verbalitzen les seves preferències lingüístiques: «A mi m'agrada molt llegir, encara que acostume a fer-ho en castellà.»

### *Preferències literàries (gèneres, autors, obres) i justificació*

Les expressen amb claredat: «Respecte als meus gustos poc puc dir-te, perquè jo llig segons me pega, però hi ha dos gèneres que em tiren més. Els gèneres són el misteri (Stefen King) i la poesia, sobretot la de Pablo Neruda.» De tota manera li reconeixen una certa funcionalitat i, a més, algunes lectures són força sucoses: «Pot ser que d'açò dependisca el meu futur. No tinc cap tema preferit quan em llig un llibre, però sobretot m'agraden els que parlen de sexe i només de sexe. I quan descriuen el que fan, més encara.»

### *Opinió sobre l'assignatura i justificació*

Encara que els agradi llegir i, fins i tot, escriure confessen amb rotunditat que no els agrada la literatura: «Però jo odie estudiar la literatura, perquè em pareix molt avorrida i poc profitosa.» N'hi ha, d'alumnes, que no tenen clara la frontera entre la lectura i la matèria que els professors impartim: «Et preguntaràs perquè no m'agrada la literatura? Bé, una de les raons és perquè quan em pose a llegir estic en una altra cosa i, ademés, comença a fer-me mal de cap.»

### *Opinió sobre l'intercanvi i justificació*

Tot i que són conscients que l'intercanvi és una activitat de classe, els agrada: «Aquest treball m'agrada molt perquè et comuniqués amb gent d'un altre lloc que no és el teu. I això fa que conegues gent nova.» Tot i que els sembla bé, és una tasca, i fa mandra: «Què et pareix l'intercanvi literari? Jo crec que està bé, perquè et relaciones amb gent d'altres llocs, encara que supose una feina més.»

### *Breu opinió sobre el llibre acabat de llegir o en curs de lectura*

Són petites pinzellades, com «No m'incline per cap autor en concret, però si tinguera que destacar algú, sciria l'autor de l'últim llibre que m'he llegit. El seu títol és *Un negre amb un saxo* de Ferran Torrent.» O bé: «Per obligació m'estic llegint *Cavall i rei* i no et preocupes perquè és un llibre molt interessant.»

### *Fórmula de comiat*

Totes molt breus, com «Fins prompte». La més llarga és molt interessant perquè es solidaritza –retòricament, és clar– amb el corresponçal després d’haver-lo llegit: «Bé, crec que ja has malgastat molt de temps amb mi i és l’hora de dir adéu. Espero que tu també m’escriguis prompte. Fins altra.»

### **La fitxa de presentació**

El format és el d’una fitxa. Només té una cara, o dues, si l’alumne decideix allargar la seva presentació. Falta la comunicació icònica, i l’estructura del contingut verbal és idèntic al del revers de la targeta.

### **Resums creatius**

Entenem que es tracta d’un nou gènere literari. Els anomenem d’aquesta manera perquè, efectivament, són resums i perquè l’alumne transforma el resum convencional en un gènere literari. Exemplifiquem-ho per fer entenedor el que volem dir.

Elena CORTÉS BEA resumeix l’obra teatral *L’amor també és això* (LAVIGNE, 1995) transformant-lo, el resum, en una narració molt enginyosa on el virus de la SIDA esdevé el narrador: «La Jonquí acabava de xutar-se i li’n va oferir a Marc. Al principi va contestar que no, que no volia morir tan jove. Però va terminar puntant-se, sense saber que jo m’estava introduint poquet a poquet dins del seu cos, de les seues venes i de la seua sang.» L’acabament, perquè us en feu càrrec, fa així: «I jo què vols que et diga de mi, que estic molt a gust, que avance poquet a poquet i que cada dia el cos de Marc està més i més destrossat. Sé que sóc un poc crucl, però és el meu treball i també el meu objectiu, que és acabar amb ell.»

Vist d’aquesta manera sembla un procediment formidable que ho és més si interpretem correctament els mots que la mateixa alumna tramet al seu corresponçal: «Aquesta és la història que conta el llibre que m’he llegit. L’he fet d’aquesta manera tan poc usual, perquè el llibre, la veritat, no m’ha agradat molt i volia contar-te’l un poquet més original, perquè fos divertit.» L’alumna, amb aquestes paraules, realitza sis actes:

- i Acte de menypreu de l’obra de teatre
- ii Acte indirecte de menyspreu de la professora, que s’encarregà de seleccionar-la
- iii Acte de cortesia i cooperació amb el corresponçal
- iv Acte d’autoestima
- v Acte de decidir
- vi Acte de reelaboració

Creiem que el context situacional facilita la realització d’aquests actes. En un altre context, posem el de l’aula, difícilment serien possibles. No hi ha el professor en aquest context (MISSING TEACHER). En són una prova les paraules de Vanessa

REMEDIOS: «És un regal que us fem la classe i el profe, és a dir el col·lega Pius. No és per fer-li la rosca, *perquè només tu llegeixes la carta*. La veritat és que el Pius és un dels professors més guais que he tingut mai.» El professor, però, té accés al context des d'un altre món possible. Hi és i no hi és, una paradoxa que coneixen els alumnes. Fixem-nos en els mots de Francesc Xavier AMORES, que no s'adrecen al correspon-sal sinó a la professora: «La meua mestra m'obliga a dir-te que sí vull rebre la teva carta.» L'accessibilitat del professor és pareguda a la del *voyeur*, perquè se situa vo-luntàriament fora de l'escena.

Tornem als resums creatius. La mateixa obra de teatre ha estat resumida almenys de dues altres maneres —no vam fer fotocòpies de tots els resums ni tampoc de totes les cartes. Verònica TOLOSA fa dues coses, una carta i un fullet de propaganda. En la carta, després d'esbossar els grans temes, fa veure que ha trobat a la bústia el fullet de propaganda que ha elaborat: «M'he parat a veure'l, i m'he adonat que té quasi el mateix tema del llibre que he llegit. He decidit menar-te'l perquè veges un poc de què tracta el llibre.» Laura CUENCA escriu un conjunt de cartes que suposadament li envien a Piterpan, el seu *alter ego*. En reproduïm una:

«Hola, Piterpan:

Vaig anar a visitar la meua professora perquè m'inspira confiança. I per-què em diguera què fer. Li vaig dir que m'havia gitat una volta només, una volta, amb un amic que ara té la SIDA. Jo tinc por de fer-me la prova, encara no sé si la tinc.

Esperança...

XUS.»

Anem a veure'n dos altres exemples. *La plaça del Diamant* (RODOREDA, 1997) es transforma en el programa del Canal 9, ofert per Aigua Bezoso, *En casa amb Mari del Canal 9*. Així, Maria FORT, la presentadora convida Natàlia al seu programa per-què expliqui la seva vida. Inclou les interrupcions per visualitzar els anuncis publici-taris. Vegem-ne un, de fragment:

«-Bé, Natàlia, conta'ns...

— Sí. Tot va començar en un ball de la plaça del Diamant a Barcelona. Jo estava sola en el mig de la pista quan un jove em va demanar si volia ballar. Jo li vaig dir que no en sabia.»

Víctor PONCE transforma Wilt (SHARPE 1995) en una lletra força enginyosa que Víctor trameta a l'Enric. Li escriu, en les interrupcions d'escola, el que llegeix en un periòdic. Interromp la narració amb parèntesis plens d'ironia: «Henry intentà pun-xar la nina, però aquesta era immutable. Així que pensà que a la cambra de bany hi hauria una navalla o unes tisores per a desfer-se de la Judy. Va anar al bany, però no trobà res per a assassinar-la (vaja, quina mala sort que té el Henry, eh Enric?)»

## ACTES DE CORTESIA I RETROALIMENTACIÓ

Alguns alumnes van fer regals al seu correspon-sal. Potser el més 'poètic' va ser una ploma d'au: «Al meu cosí li agrada caçar com tu, i avui m'ha ensenyat les peces

que ha portat. He agafat una ploma d'una d'elles i te l'envio per veure si endevines a quina mena d'au pertany.» Aquests actes retroalimenten la interacció: «Vas endevinar que la ploma que vaig enviar-te era de faisà.» De fet, cada tramesa és un objecte de regal, una polidesa. Hi ha qui ho ha de dir explícitament, no es conforma a suposar que l'altre suposa que l'és. Així, Fina FERNÁNDEZ diposità la seva carta, transformada en un trencaclosques, dins d'una capsula preciosa de cartró i l'embolicà amb molta cura.

Els alumnes no solament retroalimenten la interacció amb actes de cortesia. També ho aconsegueixen excitant la curiositat del corresponçal plantejant-li enigmes. Fixeu-vos en la reacció de Mireia LUQUE:

«Com va?

Segur que penses que és una putada, això. Doncs sí.

Aquesta és la meua venjança. Segur que t'ho passes d'allò més bé desxifrant aquest maleït galimaties.

Seu, descansa i intenta no perdre els nervis. És un consell de la Direcció General de Trànsit. No cal dir-te quin tipus de lletres he utilitzat, igualment no t'ho diré.

Que tinguis molta paciència.»

L'alumna mataronina fa veure que està enfadada amb el corresponçal per una carta que costava desxifrar, escriu la seva criptogràficament i, a més a més, li diu que no li donarà la clau just quan el corresponçal ja les ha trobades, perquè n'hi ha més d'una –o, farta, ha esquinçat la carta.

## CARTES-ENIGMA

Cartes que van retroalimentar la interacció, com ja hem insinuat. Són elaborades pels alumnes emprant tècniques manllevades a l'enigmística. Aquestes cartes intensifiquen la tensió que es genera com a conseqüència del protocol que vam establir abans d'iniciar el carteig literari:

amagar la pròpia identitat davall d'un pseudònim;

amagar tota marca de gènere o bé potenciar la pròpia;

amagar tant com es pugui altres circumstàncies, com la procedència, l'edat o els estudis.

Com ja ens pensàvem, l'interès de l'alumne per l'intercanvi fou proporcional a la tensió. No tenim tota la producció, perquè no vam arribar a fotocopiar-la tota. De tota manera en tenim suficients mostres per establir una tipologia:

### *carta-logogrif*

Seqüència de números criptogràfica que exigeix que es resolgui prèviament un logogrif.

### *esquizofrenització del text*

El text es disposa en dues columnes: fragment a la dreta, fragment a l'esquerra.

*carta criptogràfica*

Carta feta en clau aprofitant els alfabetos informàtics: WingDing, Milestones, etc.

*carta emblanquida*

Imitació de les cartes fetes amb tinta simpàtica, que fa el traç invisible, però que es pot fer visible per l'acció d'un reactiu. Carta gravada amb un llapis sense punta.

*trencaclosques*

Carta que per ésser llegida cal encaixar totes les peces irregulars de cartró o cartolina.

*gir de 90° a l'esquerra*

Cada una de les lletres de la carta ha estat sotmesa mecànicament a un gir de 90° a l'esquerra. Lectura vertical que es fa amb el full apaïsat i de dreta a esquerra.

*mirall*

Carta que es pot llegir reflectida al mirall.

*carta d'anagrames*

Carta molt queneauiana (QUENEAU 1989) en què tots els mots són anagrames.

*jeroglífic*

Un fragment del text, per exemple l'inici, és un jeroglífic.

*carta-bifront*

Lectura a l'inrevès, graf a graf, síl·laba a síl·laba, mot a mot o paràgraf a paràgraf.

*omplir buits resolent encreuats*

Les elisions de la carta han d'ésser recuperades resolent un encreuat.

*ara cap, ara cua*

Carta que progressa disposant ara un mot del cap, ara un mot de la cua.

*poema-logogrif*

Com la carta-logogrif.

*mot-jòquer*

S'usa un mot amb diverses formes morfològiques i amb tots els significats –o gairebé–. Així, una alumna per recomanar un llibre al seu corresposal s'inventà el mot *tramtrillencar*, anagrama de *Mirall trencat* i l'emprà com mot jòquer: «Mercè Rodoreda va escriure un tramtrillenca esplèndid.»

*Acròstic*

Lectura vertical dels caps de ratlla.



## DOS LLIBRETS REGAL: *TANKES* I *POSSIBLE WORLDS*

Els alumnes mataronins, amb la segona i la tercera cartes, van trametre dos llibrets amb producció literària pròpia. Ambdós tenen el format de mig full de DIN A4, i estan estampats en una impressora d'injecció de tinta, el primer sobre paper verd pàl·lid i el segon sobre un carbassa intens.

Darrera la forma modesta, hi ha un complex treball d'aula:

- i plantejament estratègic,
- ii breu seqüència didàctica preparatòria,
- iii lectura,
- iv planificació textual,
- v redacció,
- vi autocorrecció, cocrorrecció i correcció del professor,
- vii rescriptura, si s'escau,
- viii processament informàtic,
- ix maquetació.
- x impressió.

Per raons de temps i espai, no podem de cap manera explicar aquest procés en aquesta comunicació. Ho deixarem per una altra ocasió. De tota manera, més avall, només com exemple, palesem el conjunt d'activitats d'ensenyament-aprenentatge que van haver de realitzar els alumnes abans de redactar el conjunt de petits poemes que integra *Tankes*. Pel segon llibret, *Possible Worlds*, van haver de llegir-se, a més d'entrenar-se en un seguit d'actius, un llibre fantàstic o bé de ciència ficció, triat d'entre vint-i-set –la llista figura a la bibliografia.

### Textos d'oferiment

Els resultats literaris són prou bons perquè se'n sentissin orgullosos i els oferissin com regal als alumnes valencians. Per aquest motiu van redactar petits *textos d'oferiment*, que alguns van integrar en la carta i altres van enviar a part. Aquesta mena de textos es caracteritzen per explotar al màxim el principi pragmàtic de polidesa, o de cortesia. Així, una noia, amb el pseudònim d'Electra, escriu: «Amb aquesta carta t'adjunto un llibret amb tankes que hem escrit entre tots. Esperem que us agradi perquè l'hem fet amb molta il·lusió.» Fixem-nos en la segona frase del text. Té dues parts: la part consecutiva és una fórmula de cortesia, però la causal n'és una intensificació. Cerca l'acceptació del corresponçal, que no pot negar-s'hi.

Hi ha tres textos d'aquesta mena que volem posar de relleu, perquè obren una reflexió interessant. El primer intensifica icònicament els esquemes formularis de cortesia. L'alumna, Cristina Esparrell, amb el recurs estètic, aconsegueix ser més cortesa. El text, disposat en dues pàgines, és construït amb la tècnica del collage. El resultat és d'una enorme plasticitat. El conjunt de vehicles de signe, considerat un sol signe, no sols és interpretat positivament com a legisigne sinó també com a ico-

na. El context de l'intercanvi permet que el text, com a icona, també tingui un sentit cortès. Aquest sentit, per tant, és pragmàtic.

Els altres dos, ambdós de Mireia Luque, són també molt alliçonadors. Un d'ells és una seqüència d'ordres: «Tanka la boca, llegeix-t'ho i endevina qui sóc.» L'altre un text preceptiu:

#### «EXERCICI ESPIRITUAL DE CAP DE SETMANA

1. Agafa aquest llibret.

2. Seu a la Lluna de València.

3. Llegeix-lo deixant la ment en blanc.

Només així endevinaràs qui sóc.»

Ben curiós que textos com aquests tinguin l'interpretant de cortesia.

TANKES

La temàtica de les vint-i-una tankes és amorosa, i algunes corprenen per la seva densitat poètica. Els alumnes, abans de redactar-les, van haver de realitzar un conjunt d'activitats. Els fulls que els vam passar contenien:

- i *L'Amor*, tanka de Màrius Torres, i *Desert*, tanka de Pius Morera;
- ii origen de la composició (japonesa) i introducció a l'àrea catalana (Carles Riba, Màrius Torres, Salvador Espriu, etc.);
- iii característiques tècniques de l'adaptació (una seqüència de disset síl·labes separada d'una altra de catorze per un llarg silenci, cinc versos femenins. El primer de cinc síl·labes, el segon de set i el tercer novament de cinc, i els dos darrers de set);
- iv concepte de **densitat poètica** i **principi de qualitat** (la densitat poètica és inversament proporcional a l'espai (més espai, menys densitat poètica, i a l'inrevés, menys espai, més densitat poètica);
- v la metàfora com a **densificador textual**;
- vi la **metàfora** com a substitució d'un mot, determinat per un conjunt de trets semàntics, per un altre, determinat de la mateixa manera, essent la intersecció d'ambdós no buida (així, a «Dringa una perla en tos cabells», conegut vers de Josep Carner, *perla* substituïx *gota d'aigua de pluja*, perquè tenim la intersecció [+massa, +petitesa, +esferoïdal, +iridiscència]);
- vii proposta d'un conjunt d'activitats, íntimes o en grup, de reconeixement de tankes i metàfores, i de farciment d'esquemes com «la ventada/ gelades/ fosca. / No esperança/ quan la cara.»

Acabada aquesta subseqüència didàctica, els alumnes van iniciar les tasques de producció, correcció i edició. Hem dit més amunt que els resultats van ser bons, potser molt bons. Per tastar una mica la bellesa a la qual al·ludíem abans, en reproduïm dues mostres, triades a l'atzar:

Quan tu t'apropes  
els meus ulls s'ennuolen.

Lentament busco  
en la teva figura  
el fil de l'existència.  
Rubén ROLDAN

Estic jo dintre  
d'una gàbia closa  
—llibertat presa.  
Enamorada plena,  
feliç, però sense ales.  
Fina FERNÁNDEZ

Sobre la primera, hem de posar de relleu que és un bon exemple de com els alumnes poden transgredir esquemes amb força encert. Fixem-nos que es tracta d'una tanka –si l'hem de considerar tanka– on el silenci que divideix les dues seqüències de què consta es situa després de la dotzena síl·laba, no de la dissetena. Ara: no sembla que el fet afecti gaire ni al ritme, ni a la densitat poètica, que sembla notablement intensa, ni tampoc a l'aurèola o alè –no sabem dir-ho amb mots més precisos i concrets– que determina aquesta mena de composicions.

### Narracions de Ciència Ficció

Notable diversitat tipològica. La temàtica de *Possible Worlds*, disset narracions fantàstiques i de ciència ficció, és ben diversa. Hem intentat classificar les narracions pel tema i, tot i que no ha estat gens fàcil, perquè quan en col·loquem una en una classe ens adonem que podem col·locar-la en una altra, n'hem establert dotze.

#### *Psico-ficció*

La *science fiction* no tracta del futur, com sol suposar-se, sinó del present. «La ciència-ficció no és predictiva sinó descriptiva» (LE GUIN, 1997). Les dues mostres de *psico-ficció* –sembla convenient anomenar-les d'aquesta manera– reflecteixen l'enorme soledat de l'individu en un món desenvolupat.

*La vida en un somni*, de Maria GRAGERA TORREJON, és una narració contada per un narrador omniscient. Tracta d'un giny creador de somnis en un món adwers, caracteritzat per la incomunicació i la incomprensió. La Carme, la protagonista, decideix un bon dia connectar-s'hi per sempre més. L'oposició entre el món del somni i el real fa progressar la narració. Un Locus Amoenus (i) inicial i un Paisatge Dantesc (ii) medial seixeixen per descriure amb càrregues d'emoció positiva i negativa el món del somni i el real:

- i «A través de la finestra de la seva habitació, podia veure's el magnífic jardí que es trobava a la casa del davant. Era estiu i la forta olor entremesclada de roses, gessamins, romanins i pins deixaven un ambient esplèndidament fresc. Al teulat havien construït el seu niu uns quants ocellets, que no deixaven d'entrar i sortir d'entre les teules.»

II «Carme s'aixecà del llit per disposar-se a treballar. A través de la finestra només podia veure's els cotxes, les carreteres i els grans blocs de pisos que romanien impassibles, imponents i grisos. Era estiu i la Carme va poder observar com el fum dels cotxes i de les fàbriques es menjaven el poc oxigen que quedava a la ciutat.»

A l'acabament, quan el món del somni ha guanyat el real, l'oposició esdevé explícita: «Al matí següent, a través de la finestra de la Carme, podia veure's el jardí de davant, bonic i esplendorós, i no pas els cotxes, ni les fàbriques, ni tot allò de què va fugir.»

També *Vent fresc*, de Cristina ESPARRELL LÓPEZ, és una narració amb narrador omniscient. Es tracta, però, d'una narració bàsicament onírica: el somni, o la introspecció, té lloc en la intimitat del wàter, el subconscient revela l'autèntica veritat de la realitat, un sex-shop que apareix entre una cortina de pluja purificadora, presentida poc abans, i el passadís amb infinites portes una de les quals aboca el protagonista a l'univers.

En Frederic és acomiadat, fet que el fa baixar a l'infern. És en la intimitat del wàter, «un lloc sense clima, sense successos atmosfèrics, sense vent», en la porqueria que aïna aire pur, on el nen interior es posa en contacte amb l'adult. La porta imaginària, a més, dóna accés a la universalitat, instància positiva que s'oposa a la individualitat:

«En el carrer es va afermar en el seu sentiment d'universalitat en contemplar els transeünts i advertir en ells una individualitat monstruosa, com si cada un fos el centre d'una petita constel·lació de dolor. Aixecà els ulls universals cap al cel i va veure un núvol negre, enorme. S'havia col·locat sobre els edificis: era sorprenent que ningú no se n'hagués adonat, que no mirassin enlaire, a pesar de l'espectacle que s'hi estava produint. Tampoc va veure ningú que s'aturés a olfactejar l'aire, l'olor del qual estava patint una transformació subtil. Llavors, entre el núvol i ell es va establir una complicitat de la qual els altres en van quedar exclosos.»

### *Abducció*

La sèrie televisiva *Expedient X* ha posat de moda el tema de l'abducció. Els alumnes el coneixen amb escreix, però no és segurament el que més els sedueix. Per això només en tenim una mostra. Molt clàssica, i amb format juvenil.

Una companya d'Institut de la narradora, Sara, a *La desaparició*, d'Eva SÁNCHEZ-CAMACHO LÓPEZ DE LA FRANCA, és abduïda, sense que ella pugui impedir-ho amb el seu esforç. Una família, que té costums anormals i que apareix sobtadament al barri, n'és la responsable. La narradora restà adormida tres mesos, perquè la hipnotitzaren abans d'endur-se la seva amiga. En despertar-se, també es despertà la consciència, i dubta: «Potser si ens haguéssim anat de la ciutat s'hauria arribat a salvar? ¿Podia haver impedit que se l'enduguessin?»

## Humor

Les dues mostres s'aboquen al gènere amb humor, amb moments paròdics fins i tot.

*Viatge misteriós*, de Rubén ROLDAN GONZÁLEZ, una d'elles, és una barreja de gèneres. A més del de ciència ficció, hem de comptar el de terror, entorn de *Nessie*, el suposat monstre del llac Ness (i), el d'aventures –no sols bretones (ii), sinó també africanes (iii)–, el d'espies (iv), especialment de James Bond, i el bíblic (v):

- i «En aquell precís instant apareix un monstre immens amb cinc llengües que l'atrapen i l'introdueixen dins de la boca.»
- ii «I decideix aventurar-se en la jungla a peu. Poc a poc es va fent fosc, i es posa a dormir sota d'una alzina.»
- iii «En un dia normal i corrent, com qualsevol altre, en Jony i dos amics decideixen anar-se'n de viatge a l'Àfrica, amb la intenció de fer-hi un Safari.»
- iv «Es treu una sabata i de la seva sola treu un aparell petit que desprèn una llum vermella fosforescent, amb la qual pot observar tot l'interior de la cova segons avança.»
- v «En Jony es desmaia i quan es desperta es troba a l'estómac del monstre dins del tot terreny, juntament amb els seus amics Silveri i Crispí.»

El distanciament irònic (i) i/o l'hiperbòlic (ii) hi dominen:

- i «En Jony anava en la moto, que podia, com si res, creuar llacs i rius i fer salts impressionats.»
- ii «Pel camí se li punxa una roda de la moto, a causa de la mossegada d'una formiga alienígena.»

Aquesta narració és interessant per la veu del narrador: conta la història en present, en un estil escarít, pelat, que s'acosta molt a l'objectiu. Si l'autor no penetrés comptades vegades en mons possibles subjectius –el de la presa de decisions (utilitza sis vegades el verb *decidir*), el de meravellar-se, sentir-se cansat, adonar-se i tenir por–, afirmariem que és objectiu.

L'argument de *Més enllà de Plutó*, de Salvador QUIÑONES JIMÉNEZ, l'altra, és senzill. L'Andrew, el protagonista, arriba a Plutó a la recerca d'una tecnologia per la qual pugui recobrar les cames, perdudes en la cinquena Guerra Civil.

Com en l'anterior narració, l'humor és l'esquelet. També l'estil és semblant, però el punt de vista narratiu és en pretèrit. No sabíem on ubicar-la, perquè podíem haver-ho fet a l'*Ethnic Fiction*. El passatge que transcrivim uneix humor i descripció ètnica:

«L'endemà l'Andrew s'aixecà relaxat. Havia sigut la millor nit de la seva vida. En girar-se, es va trobar amb una colla d'éssers amb uns caps molt petits, unes mans amb molts dits, unes enormes wambes verdes Nike i uns físics altament esportius. L'Andrew es va quedar

encara més sorprès quan un d'ells, el més petit, li va preguntar: Com et dius? L'Andrew ignorava que els habitants de Plutó parlessin català.»

*Lay Fiction* (o Ficció bretona)

En els *lais* bretons trobem una figura masculina o femenina que ve d'un altre món. Aquest personatge sol endur-se l'enamorat o l' enamorada al seu món, al fons de les aigües d'un llac o on sigui.

*La meua dona, una ombra*, de Raquel CASAS MORAN, conserva essencialment l'esquema. Una veu subjectiva, implicada en els fets, conta la història. Reproduïm l'estructura, perquè pugui ser identificada:

La donzella incita el narrador a seguir-la  
Descripció succinta i tòpica de la donzella  
Desaparició de la donzella  
Inquietud i cobejança de la donzella  
Retorn al lloc on l'albirà  
El narrador entra en un son profund  
Somni premonitori:  
La veu de la donzella el desperta i li demana que la segueixi al seu món, que vol mostrar-l'hi  
Viva tremolor del narrador davant la presència, d'esquena, de la donzella  
Llum intensa  
El narrador es desperta i topa amb el rostre de la donzella  
Descripció del rostre de la donzella, d'una bellesa inimaginable  
El narrador albira un punt de tristesa en els ulls de la donzella  
Ella el pren de la mà perquè la segueixi  
Arriben a un jardí  
Locus Amoenus  
La donzella conta la seva història: feia dos-cents anys que vivia en un món gairebé perfecte, on regnava la pau i on ningú no envellia  
Viu desig de pertànyer al món d'ell: ser jove, enamorar-se, casar-se, tenir fills i envellir al costat de la família  
Li demana que se l'endugui al món exterior  
Se l'endú  
Es casen, tenen fills, envelleixen plegats  
Cada dia passegen pel bosc on la donzella va aparèixer

Gairebé fil per randa, el que podem trobar en els *lais* bretons anònims o en els de Maria de França. El que transgredeix els esquemes d'aquesta tradició no és el canvi de món possible sinó el sentit del canvi. En la tradició bretona, el/la protagonista és endut/da a l'Altre Món; en la narració que comentem, la *partenaire* del protagonista-narrador és enduta de l'Altre Món a l'actual.

### *The Judgement Final*

No sabíem com anomenar la classe on s'enquadra *Objectiu: la Terra*, narració de Mireia LUQUE SÁNCHEZ, segurament una de les millors del recull. Hem emprat justament una expressió anglesa no perquè no n'existeixi una d'equivalent en català sinó perquè connota, pel context literari i cinematogràfic, sentits que no connota en la nostra llengua.

La veu narradora es correspon a un extraterrestre la missió del qual, com es dedueix del títol, és destruir el planeta Terra. Abans de fer-ho (iv), però, decideix observar el comportament dels seus habitants (i) i endur-se alguns exemplars (ii), però la seva decepció és extraordinària (iii), circumstància que l'apropa a l'ètico-ficció:

- i «El que més em va sobtar d'aquells terrícoles va ser una mena de paquet que duien entre les cames i que semblava que els pogués caure, perquè no deixaven de tocar-lo. Què era? Seria un arma?»
- ii «Sortosament els meus superiors van desbloquejar-me i van donar-me la solució a la meua missió: havia de triar dos humans, emportar-me'ls al meu planeta i tot seguit destruir-lo.»
- iii «Havia vingut a aquest planeta a destruir-lo, però no hi havia res a destruir. Tot era un caos increïble. Hi havien territoris on no havia menjar, i en d'altres el llençaven a la brossa.»
- iv «Només restava destruir-lo. Lentament, assaborint els últims moments, m'anava allunyant mentre els meus hostatges em miraven fixament. Ningú no deia res, quedaven uns segons perquè la Terra fos història: CINCO, CUATRO, TRES, DOS, U...»

### *El forat del temps*

En les literatures fantàstica i de ciència ficció trobem un *forat* que permet accedir a un altre món (des de l'actual). Així, a *Àlicia al país de les meravelles*, la lludriguera per on es fica el conill. El cinema i, fins i tot, els anuncis televisius l'han materialitzat amb imatges prou eloqüents.

*La cova del temps*, d'Albert DURAN PÉREZ, permet accedir a èpoques passades o futures. La veu omniscient ens conta com el protagonista, en Joan, tornant de l'escola va trobar-la casualment i... Gràcies al llibre d'història que porta a la cartera pot canviar un fet històric. Els exèrcits anglesos vencen el 10 de juny de 1151 els francesos, quan al manual consta que la victòria fou francesa. En sortir de la cova, comprovà que la història no havia canviat gaire malgrat la malifeta.

### *Ètnia ficció*

*Excursió a la Lluna*, de Noèlia GODOY MARINI. Una veu femenina, en primera persona, ens narra una excursió escolar a la Lluna. Es tracta d'un pretext, amb un final tancat («Tot havia estat un malson») i un d'obert («Però el que encara no he pogut explicar és com va aparèixer la targeta a la meua butxaca»), per a descriure la diversitat ètnica estelar.

Les tres descripcions són ràpides. L'ull es fixa solament en els trets més rellevants. La primera és bàsicament cromàtica:

«L'estrany indígena era de pell rosada, i duia un vestit estampat, que barrejava colors molt cridaners, com grocs i verds fluorescents, amb colors tristos, com negres i marrons.»

La segona és comparativa. Parteix de context verbal, allò que ja ha explicat, i de l'univers que coneix el lector:

«...Eren molt diferents dels indígenes. No eren de pell rosada ni vestien amb roba estrafolària sinó que eren vermells, amb ulls blaus. Em vaig fixar en un tret que em va cridar l'atenció: no tenien pupil·les, i no tenien pèls sinó petits granets de color verd a les cèl·lules.»

La darrera es fixa només en les extremitats:

«Van trucar a una espècie de telèfon inhalàmbric i va entrar un altra extraterrestre. Era molt diferent dels altres: tenia tres cames i quatre braços, en la mà d'un dels quals duia una pistola làser, d'aquelles que es veuen en les pel·lícules de ciència ficció.»

### *Ecologisme ficció*

L'únic exemplar que tenim tracta d'una flor en perill d'extinció –a causa de la contaminació– que és transportada a Júpiter, on no hi ha vida.

Potser l'hauríem d'haver classificat entre les narracions de psico-ficció, perquè tracta de la solitud. Ara: la defensa intensa de la natura ens ha fet, finalment, decantar-nos. *La flor*, de Iolanda ARGELAGA BARRILADO, té un narrador subjectiu femení, que es correspon a la protagonista, un ésser vegetal. La narradora apel·la des de l'inici a la sensibilitat del lector parlant-li a cau d'orella:

«Sóc una flor, i visc al planeta Júpiter. Us preguntareu, per què? La veritat és que no ho sé.»

L'humanització de la flor, conferint-li trets psicològics, pretén posar de relleu el caràcter antihumà de la destrucció de la natura. L'evolució psicològica és força ben aconseguida. Hi ha algun moment de veritable emoció. Inicialment, autoestima excessiva, que contrasta amb la ignorància del perill (i); més endavant, allunyant-se de la Terra, la sensació dominant d'ensulsiada i de por (ii); finalment, la soledat i l'acceptació(iii):

- i «No sabia ben bé què volia dir extinció, però el que sí sabia era que em tractaven d'allò més bé, i em sentia flor especial entre les altres. La sensació era fantàstica. Tothom venia a contemplar la meua bellesa, de la qual em sentia molt orgullosa (...).»
- ii «El que veritablement m'espantà fou el silenci. No sentia xiuxiuejar el vent ni notava com em movia lleugerament. Tampoc no podia sentir els ocellets cantar-me cançons, ni els nens jugar feliçment



- al voltant meu. La tristesa s'apoderà de mi i vaig començar a notar com em pansia molt lentament.»
- iii «Tot al meu voltant era mort. Era l'únic ésser vivent en aquell indret de l'univers. I ara, inexplicablement, porto molts anys visquent-hi, sola, però viva. Ja és important.»

### *Medieval fiction*

*El Déu de la Guerra*, de Sandra PÉREZ RUIZ, i *Amor lunar*, de Fina FERNÁNDEZ MIRA, són bons exemples d'aquesta mena de narracions. Les caracteritzem pels trets següents:

Llindar borrós amb les narracions meravellosa i fantàstica. Tenim una estructura i unes categories narratològiques semblants. *Amor lunar*, pot il·lustrar aquesta idea:

#### 1. Introducció:

Fórmula inicial («Això que ara us explicaré»);

Tema (l'Amor);

Presentació dels personatges (Zhot, l'heroi, cap del Revolucionaris; Itziar, la princesa-víctima; Thor, alhora tirà del planeta Púrpura i custodi d'un petit planeta) i de la trama (Thor va en contra de la relació entre la princesa, la seva filla, i en Zhot).

#### 2. Cos o nus:

Allunyament forçat de l'heroi;

Empresonament de la princesa

Combat sagnant entre Zhot i Thor («Zhot va ser llançat cap enrere per una gran descàrrega del monstre. Zhot va quedar molt atordit i va agafar la seva daga amb força. El monstre en veure que no es movia, es va acostar molt silenciosament i, en el moment que més a la vora estava, Zhot va saltar sobre ell i li va clavar la daga a la jugular amb tota la seva força.»);

Transformació de Thor, ja mort, en el tirà.

#### 3. Conclusió:

Noces («Coincidint amb el canvi d'estació lunar els dos enamorats van casar-se i van governar el planeta amb uns sentiments tan bons que mai no havia vist cap habitant del Planeta Púrpura.»)

Relacions socials jeràrquiques (a *Amor lunar*, però també a *El Déu de la Guerra*, on Fugit, una mena de déu terrenal, el rei de Jitsu i la seva filla, la princesa Brigh, els guerrers i la població no tenen òbviament el mateix rang).

Ús d'armes medievals (dagues, cascs, etc.)

Monstres (com ja hem vist)

Éssers i objectes màgics. Fugit, d'una ètnia estranya (i), i el casc que porta, per exemple, ho són (ii). Per vèncer-lo cal llevar-li el casc. Brigh assoleix aquest objectiu (iii), a fi d'evitar casar-s'hi i que altres noies també ho hagin de fer. Podem acceptar que el déu sense lel casc d'Apòteus, no és ningú, però tampoc l'objecte representa res sense ell:

- i «Fugit era un ésser molt enrevessat. Tenia tres ulls, dos a la cara –si és que es podia donar-los aquest nom– i un al clatell, per poder controlar tot el que succeïa al seu voltant. Els seus braços eren llargs i vellutats, com la resta del seu cos. Només tenia tres dits a cada mà i dos a cada peu. El seu alè podia ser olfactejat a mil quilòmetres a la rodona, i quan s'enfadava podia destrossar un planeta sencer (...)»
- ii «El Déu de la Guerra va arribar com per art de màgia, de cop i volta. L'única cosa que els en va assabentar, de la seva arribada, va ser que el cel va passar de verd a negre, com el cor del déu. Començà una pluja de meteorits, que va fer que tothom mirés cap al cel, bocabadats, i no s'adonessin que el seu pitjor enemic es trobava ja al seu costat, tant a prop que podien sentir el seu mal tenyint els seus cors.»
- iii «Brigh allargà una de les seves mans i li arrabassà d'entre les seves urpes l'apreciat casc (...). Sortint-ne fora, dels seus amagatalls, van sorprendre el malvat fugit, i ben aviat aconseguiren reduir-lo.»

### *Virtual reality*

Dues composicions prou interessants. La primera, *Unes vacances diferents*, d'Anna Betlem CORTÉS PEÑA, progressa esplèndidament. Comença amb una fórmula acadèmica de redacció de classe d'abans («L'estiu, com cada any, vam anar al poble»), circumstància que crea expectatives falses en el lector. Immediatament un connector («Però») posa el lector de peus a terra –és com una mena de cop de puny per a desensonyar-lo, per a resituar-lo–. Tres Blocs separats per dues confidències del narrador, a cau d'orella, del lector la funció de les quals és esmorteir el desenllaç:

#### Bloc1: Carretera i manta

Sorpresa del narrador, en primera persona: «Vam quedar bocabadats quan (...) trobàrem, on abans era l'entrada al poble, un passadís de vidre interminable, fosc, humit i amb una tranquil·litat que feia goig.»

Visió còsmica: «Al fons es veia una enorme cúpula de vidre, sota de la qual s'aixecaven les cases del poble (...), des d'on es contemplava fora una magnífica panoràmica del planeta Terra.»

Identificació amb un somni plaent: «Tot el que podia pensar era que estava en un somni i que de moment no m'agradaria despertar-me.»

Desig: «Només desitjava que aquella tranquil·litat no es veiés trencada (...)»

Retorn al viatge: «(...) vam veure que el cotxe havia pres la forma de bala i que la velocitat cada vegada augmentava amb més força, fins que arribà un moment que ja no es diferenciaven les formes de les cases (...)»

Confidència: «El més divertit de tot era que jo no sabia conduir»

#### Bloc 2: Un ordinador al mig del poble

Arribada: «Tots vàrem sortir, una mica marejats (...)»

Exploració: «(...) vaig allunyar-me'n per investigar pel meu compte.»

Troballa surrealista: «Quan vaig veure aquell ordinador amb aquella pantalla on apareixia el món de l'any 10.000, se'm pujà la mosca al nas.»

Forat d'accés: «Vaig començar a pitjar les tecles com una boja i va arribar un moment en què una llum encegador em va teletransportar dins l'ordinador, on em van sorprendre un munt de xips, targetes gràfiques, megues, cables, caixes i altres enginys.»

Complex d'Àlicia: «O bé tot era gegant o jo havia empetitit.»

Confidència: «En aquest viatge el que es movia era l'entorn, no nosaltres.»

### Bloc 3: Les entranyes de l'ordinador

Passeig íntim: «Recordo que jo encara no havia mogut un peu i ja havia vist tots els amagatalls de la computadora. Quan vaig arribar a la pantalla...»

Perspectiva de dins a fora: «...vaig veure la meva família a l'altra banda. Pels gestos que feien em vaig adonar que ells també em podien veure, encara que...»

Bescanvi del narrador pel germà: «El bo del cas és que van pitjar la tecla abans de col·locar l'objecte, i el meu germà (...) va intercanviar-se amb mi.»

Retorn del germà: «El meu germà va sortir-ne (...) una mica esporuguit.»

Acabament sobtat (però menys): «Vaig rebre un fort cop de llum, seguit d'un tancament de llum radical. Se m'havien acabat les monedes de la màquina de *Realitat Virtual*.»

La segona, *Heman*, de David ESPINOSA CACHO, està relacionat explícitament amb el món dels videojocs empassaxavalla (i), i s'hi fonen, a l'acabament, dos móns possibles, el del joc i l'actual, ja que Heman, heroi de videojoc, surt de la pantalla per seguir fent destrossa fora (ii):

i «Les primeres (paraules) van ser GAME OVER i a continuació INSERT COIN.»

ii «Llavors s'escoltà una veu brusca que deia:

—Cambrer X, quina estafa!

—Cambrer X va contestar:

—Viciós, ja pots netejar-la.

Però passats uns minuts Cambrer X era estès a terra. Li faltava part del cos, com si l'haguessin tallat amb una espasa gegantina.»

Per ambdues circumstàncies vam encabir-la en aquesta mena de narracions. Hauríem pogut fer-ho en altres: en les d'Humor, perquè hi moments irònics i/o bé hiperbòlics (i), en les *Medieval Fiction*, perquè el protagonista lluita amb una espasa poderosíssima (ii), en les d'Abducció, perquè a l'inici el protagonista en pateix una (iii), en les *The Judgement Final*, perquè l'acabament és apocalíptic (iv), i en les Fantàstiques, perquè el protagonista és entrenat en l'art de la màgia (v) i té poders (vi), però, com succeeix a la trilogia *Un mag de Terramar* (LE GUIN, 1987, 1990 i 1991), els perd a mida que els fa servir (vii):

i «Va arribar al futur i va començar a fotre cops d'espasa que despremien foc (...). També fotia cops de puny mortals a totes les espantoses màquines (...).»

ii «Amb els seus poders meravellosos i amb l'espasa, ell era invencible.»

iii «En el segle X, en un lloc desconegut, va arribar una nau espacial. En va baixar un marcià que es va emportar un home anomenat p1.»

- iv «Sobtadament va escoltar-se una música. Era com si hagués mort Heman. Es va enfosquir el cel i es van veure paraules sortir del cel. (...) Va començar a ploure i després es va produir un terratrèmol. Heman va ser tocat per un llamp de ple.»
- v «En p1 va aprendre els poders, a fer màgia (...). El senyor X, que era qui l'entrenava, va dir-li que ja no podia entrenar-lo més, ja que havia après molt i sabia més que no pas ell.»
- vi «Llavors Heman va fer un poder, li sortia foc per la boca com un drac, i va aconseguir la victòria en el món dels robots màgics i coses rares.»
- vii «Però va anar minvant el *power* d'Heman.»

### Ètica ficció

La ciència ficció és un pretext per plantejar qüestions ètiques. *L'amiga*, de Vanessa REMEDIOS VELASCO, té dues veus: una de masculina, narrativa, i una altra de femenina, lírica, ambdues en primera persona. La primera veu conta que un bon dia passejant pel planeta Terra, on vivien els seus avantpassats, troba un objecte que no pot reconèixer, perquè no n'ha vist mai cap. Es tracta d'un diari tancat amb clau.

Endut per la curiositat, l'Adrià, que és com es diu, l'obre com pot. Aquest recurs permet fer aparèixer la veu de la Fàtima. El narrador llegeix: «Sóc la Fati, aquí guardo els meus sentiments, i són privats.» Els sentiments que la noia aboca al diari («Només l'amistat és un sentiment incomparable») van transformant el noi lector («La Fati començava a ensenyar-me coses, jo podia sentir coses dins meu»). Tant, que arriba a fer actes que sorprenen els altres («Quan vaig arribar a casa vaig donar un petó a la meva germana perquè em venia de gust, i estranyada em va preguntar que d'on venia que estava tan content»). La Fàtima és un personatge rodó, ja que és contradictori. Fàtima fa afirmacions rotundes, que denoten autoestima, però aquesta autoestima a vegades decau moltíssim («Avui és un dia trist, plou i estic molt desanimada»), tant que li cal cridar.

Tracta un devassall de temes ètics i/o metafísics: el sentit de la vida, la família, l'amor, el sentit del present, el passat o el futur, la felicitat, la generositat, la joia, que significa ser persona, el materialisme, els sentiments, el conformisme versus l'inconformisme, el consumisme i, per descomptat, Déu i l'amistat –el gran tema.

### Gènere fantàstic

Hi hem classificat *El noi dels animals*, de Mercedes RUIZ GARCIA. És difícil discernir, com ja hem insinuat abans, els límits entre aquest gènere i el meravellós. Ho prova el fet que la narració que ens ocupa és un viatge iniciàtic, i l'estructura i les categories narratològiques s'identifiquen amb les del conte meravellós:

Fórmula inicial: «Era un...»

Presentació de l'heroi: «un noi de vint-i-dos anys a qui li agradaven els animals»

Agressió dels pares: «(...) no li'n van deixar tenir cap»

Meta: «el millor era estudiar veterinària»

Aparició d'un benefactor: «Llavors va sortir un petit follet de sota el matalàs»

Viatge imaginari

Entorn màgic: «Ara ets a un bosc»  
Transformació màgica: «on tu ets el rei de totes les bestioles»  
Prohibició: «Allò que volem demanar-te no ho podràs dir a ningú (...). Pensa que no has d'obrir ni mirar el que hi ha dins (de la caixa) (...) Mai no podràs fer la carrera de veterinària, perquè els animals deixaran d'agradar-te»  
Prova: «Has d'anar a una casa que trobaràs al final del camí estret»  
Objecte màgic: «vés amb compte perquè hi ha una petita caixa»  
Retorn al món fàctic: «Merda, tot ha estat un maleït somni!»  
Recompensa: «Va posar la capsa sobre la tauleta de les revistes i la va obrir. Dins hi va trobar un petit gos»

## PLURICULTURALITAT I PLURILINGÜISME

Com s'haurà vist a través de les cites, els alumnes materialitzen en el paper les diferències dialectals. La cita que dona títol a la comunicació va ser triada expressament, perquè palesava una varietat dialectal, el valencià. De tota manera, també perquè expressava al mateix temps el fet que molts alumnes d'una manera espontània no llegeixen. Els professors, l'Alicia i jo, a l'aula vam organitzar una mica el desvesall d'informació dialectal que els alumnes van rebre. Va ser profitós.

No cal dir que l'intercanvi també serví per posar en contacte dues –o més– cultures. D'entre moltes cites, algunes no massa agradables pels mataronins («Últimament han passat unes coses per les quals estaràs contenta, com que ara diuen que el valencià és català, una cosa que crec que és una soberana tonteria»), voldríem reproduir-ne dues, l'una relacionada amb l'altra. La cultura valenciana és probablement més directa que no la catalana. Recordem que un alumne valencià deia que en cas de ser animal seria caragol, que no és ni *mascle* ni *femella*. Una alumna mataronina, poc avesada a aquesta manera de dir les coses, rere la qual hi ha indubtablement una manera diferent d'entendre el món –l'univers–, escriu al seu corresposal en to indubtablement irònic: «Sobre si sóc mascle o femella, encara no ho tinc decidit. Esperaré a veure les demandes dels dos sexes, i després triaré.»

## CONCLUSIONS

No sabem si l'experiència és generalitzable, perquè és molt complexa i tal vegada exigeix un perfil de professor que no tots els ensenyants estem disposats a interpretar. A través d'aquesta estratègia, certament, pots aconseguir objectius del currículum que, amb una altra estratègia, potser no aconseguiries.

De tota manera, independentment d'això, ben segur hi ha subestratègies i subseqüències didàctiques que la majoria de professors podrien adaptar en el marc de l'aula, fora de l'estratègia general d'un intercanvi.

Pels qui l'hem dut a terme ha estat un plaer, ens sembla compartit pels nostres alumnes. I una lliçó, perquè és necessari reconèixer de tard en tard que nosaltres, els ensenyants, aprenem d'ells, molt més que de nosaltres mateixos.



# El llenguatge escrit a secundària, després de la immersió

*Montserrat Morera Isern i Ana Teberosky*

Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona

## 1. INTRODUCCIÓ

En el nostre medi educatiu actual la majoria dels joves que segueixen els estudis en l'escola secundària, han estat educats no només en un context d'immersió o de bilingüisme, pel que fa referència a les llengües parlades, sino també en un context d'experiències amb dues llengües escrites. Efectivament, bé sigui degut a la diferència entre la llengua familiar i la llengua escolar o degut a l'aprenentatge d'una segona llengua, podem afirmar que la població escolar de Catalunya és bilingüe. Ara bé, pocs estudis s'han realitzat per a conèixer quin és el grau d'aquest bilingüisme. Per exemple, tot i que és acceptat que sovint el bilingüisme és asimètric, no sabem exactament quina és la diferent competència entre les dues llengües en la població d'estudiants que han realitzat programes d'immersió. Tampoc podem precisar quin és el grau de domini en relació a l'escrit, bé sigui pel que fa referència a les habilitats de lectura como a les habilitats de redacció escrita.

En aquest treball estem interessades a estudiar la població amb una llengua familiar diferent a l'escolar. En el nostre medi educatiu actual, molts dels estudiants amb una llengua familiar diferent de l'escolar procedeixen de fora de Catalunya, especialment d'Andalusia. D'altra banda, la diferència lingüística pot anar acompa-

nyada de diferències culturals. Es ben sabut que la no coincidència entre les pràctiques escolars i les familiars, juntament amb la diferent llengua d'origen, influeixen en el fet que l'estudiant hagi no només d'aprendre una altra llengua, sino també aprendre pràctiques específiques tant en la seva pròpia llengua com en la segona (Gee, 1989; Lüdi, en premsa).

Les investigacions sociològiques i antropològiques, i especialment les teories sociològiques de l'educació, han posat en evidència que l'aprenentatge del llenguatge escrit i l'interès per llegir i per escriure és el resultat de una tensió entre les pràctiques apreses en situacions escolars i las prácticas heretades en la família. Els factors relacionats amb el capital cultural, la importància d'aspectes de tipus intel·lectual, així com les diferents pràctiques dels estudiants están influïdes pel nivell socio-cultural familiar. Concretament, Bourdieu i Passeron (1983) diferencien entre el rol d'acumulació de competències de la família i el rol de validació d'aquestes competències assegurat per l'escola.

D'altra banda, els models educatius només han encarat aquesta qüestió de forma implícita, com a problemàtica pedagògica, resultat i producte de l'aprenentatge i no com aspectes a tenir en compte en el procés d'aprenentatge. Resultat d'aquest fet ha estat la poca atenció que han rebut les pràctiques culturals diverses i la superposició de dues llengües escrites.

Tradicionalment la recerca psicopedagògica sobre lectura i escriptura s'ha ocupat sobretot de l'etapa inicial. Això ha afavorit les investigacions en l'etapa pre-escolar i escolar i són nombroses les aportacions tant pel que fa als processos psicològics implicats en aquests aprenentatges com les corresponents actuacions i reconamacions pedagògiques. Malgrat que s'ha acceptat per la majoria dels educadors que el procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura no s'assoleix en l'etapa primària i continua en la etapa secundària, les investigacions sobre aquests temes i en aquesta etapa són molt menys nombroses, sobretot referides a l'escriptura.

Una problemàtica constatada entre l'alumnat de secundària és la dificultat tant per llegir com per fer produccions escrites adequades. Justament és al llarg de l'adolescència, moment en què es consolida la identitat «independent» dels estudiants com a lectors i escriptors, quan la lectura podria esdevenir el suport que permetés l'autoafirmació i la formació de la identitat dels joves.

L'objectiu d'aquest treball és estudiar les pràctiques de lectura i escriptura d'un grup d'estudiants de tercer de secundària (16 anys), fills d'immigrants castellanoparlants, que han realitzat el programa d'immersió al català en l'ensenyament primari, i que viuen en una població del cinturó de Barcelona.

Igualment volem estudiar el nivell de lectura d'aquests estudiants i en concret la seva eficiència lectora (velocitat i comprensió lectores) en la segona llengua, el català.

Un tercer aspecte és veure la relació entre les pràctiques lletrades i el capital cultural aportat per l'ambient sociocultural familiar.

Volem focalitzar específicament els resultats de les redaccions d'opinió, analitzant el nivell discursiu i els errors lingüístics més repetits en relació a la llengua escollida per escriure.

Finalment hem tingut en compte l'ús del català en una situació clara de bilingüisme, donat que la primera llengua (el castellà) continua tenint un ús més important



en els processos comunicatius verbals, i en contextos comunicatius fora de l'aula, com hem pogut comprovar en converses als passadissos, o al carrer, fora del centre.

Les hipòtesis de la present recerca es basen en les evidències aportades per estudis d'altres països on es mostra que malgrat trobar-nos en l'ambient d'una cultura escrita hi ha molts nivells d'exposició al material imprès, en la primera i segona llengua, i que aquests nivells provoquen diferències socioculturals i individuals.

Més concretament, pensem que hi ha diferències individuals entre les pràctiques de lectura i escriptura segons les experiències individuals, així com que els hàbits de freqüentació del material escrit mantenen una relació amb aspectes lingüístics, cognitius i culturals.

Igualment hi haurà relació entre nivell de lectura i competència en el llenguatge escrit en la segona llengua, i els bons lectors tindran millors resultats en el test d'eficiència lectora.

Pensem també, que els programes d'immersió en l'Ensenyament Primari faciliten el domini instrumental de la segona llengua cara a l'Ensenyament Secundari.

## 2. MOSTRA I CARACTERÍSTIQUES DE L'ALUMNAT

Aquesta investigació s'ha realitzat en un Institut d'Ensenyament de Secundària d'una localitat del cinturó de Barcelona, amb alumnes de tercer curs d'ESO, fills d'immigrants castellanoparlants. Aquests alumnes van realitzar el programa d'immersió lingüística al català en l'ensenyament primari, és a dir, des dels sis anys.

El grup classe estava format per 31 alumnes.

Aquests alumnes en la secundària fan totes les matèries en català, exceptuant la llengua castellana i la llengua estrangera (anglès en el seu cas).

Un 19% de l'alumnat ha realitzat un Crèdit Variable sobre la lectura, titulat: «Enrotlla't amb els llibres».

La procedència sociocultural es pot veure en la taula 1. Només remarcar que en un 60% de les famílies, el pare i la mare han nascut fora de Catalunya.

**Taula 1**  
Procedència familiar

Barcelona	24%
Andalusia	36%
Aragó	4%
Castella	12%
Extremadura	4%
Galícia	4%
Total fora Catalunya	60%
NC	16%

L'alumnat pertany a famílies amb poc recursos econòmics, amb els pares a l'atur (6,5 %) i àdhuc a la pressó (3 %). Només un 25,8% de les mares treballa fora de casa, el 19,3% de mares que treballen en el sector terciari ho fan en el sector de la restauració (cuina, carnisseria i xurreria). Els resultats es troben en la taula 2.

**Taula 2**  
Treball pare i mare

PARE:	obrer qualificat	51,6%
	sector terciari	35,5%
	atur	6,5%
	jubilat	3,2%
	presó	3,2%
MARE:	mestresa de casa	74,2%
	sector secundari	6,5%
	sector terciari	19,3%

Pel que fa al nivell d'estudis, com veiem en la taula 3, un 90,3% de les mares i un 77,4% dels pares tenen estudis primaris. No hi ha cap cas d'estudis universitaris.

**Taula 3**  
Estudis pare i mare

PARE:	primaris	77,4%
	secundaris	12,9%
	grau mig (tècnic)	9,7%
MARE:	primaris	90,3%
	secundaris	6,5%
	grau mig	3,2%

### 3. PROVES I TASQUES

Es va fer als pares una enquesta sobre les seves pràctiques lectores, així com les experiències infantils que varen companyar el procés d'adquisició del llenguatge escrit dels fills.

Igualment es va passar a l'alumnat una enquesta sobre les seves experiències i les seves pràctiques com a lectors.

Es va realitzar a l'alumnat un test d'eficiència lectora (velocitat i comprensió lectures), seguint les normes estandaritzades a nivell escolar català de Bisquerra (1988).

També es va realitzar amb l'alumnat dos test sobre les pràctiques lletrades. Aquests tests volen mesurar l'exposició al material escrit tenint en compte les varia-

cions individuals en una mateixa cultura (Stanovich, 1990 i 1992). El contingut semàntic avaluat són els noms d'autors de llibres i els títols de llibres.

Finalment l'alumnat va escriure un text d'opinió i argumentatiu a partir d'un tema donat.

A demanda dels pares, l'enquesta dirigida a ells va haver-se de realitzar en castellà.

És important remarcar que la investigadora sempre els parlava en català, exceptuant algun aclariment que es considerava important.

#### 4. RESULTATS

En aquest treball comentarem els resultats obtinguts en les tasques de:

- eficiència lectora
- els test sobre pràctiques lletrades: ATR i TRT
- indicadors socioculturals de contacte amb la llengua escrita
- redacció d'un text d'opinió.

##### 4.1. Test eficiència lectora

En primer lloc es va donar a l'alumnat un text de 971 paraules, escrit en català, amb el títol «El robotet perdut».

Mentre el llegien, la investigadora anotava en la pissarra el temps que transcorria en intervals de 10'. D'aquesta manera, quan un/a alumne/a acabava de llegir podia anotar immediatament en el full el temps que havia trigat, i girava el full. Quan van acabar tots (entre el primer i el darrer va haver-hi 5 minuts i mig de diferència), es va donar un altre full amb deu preguntes sobre el text. Cada pregunta tenia tres possibles respostes, i havien d'encerclar la que era completament correcta.

En la taula 4 hi ha els resultats individuals. En primer lloc, la velocitat lectora és la relació entre el temps emprat per llegir i el nombre de paraules del text.

La comprensió fa referència al nombre d'encerts i errades en les respostes a les preguntes sobre el text. Finalment, l'eficiència lectora posa en relació la velocitat i la comprensió.

Els resultats estandaritzats d'aquest test situen la velocitat lectora mínima d'alumnes d'aquesta edat entre 201,5 i 228.

Constatem com cap alumne hi arriba, i la mitjana del grup classe és de 123, resultat corresponent a 6è curs de l'Ensenyament Primari o 1er curs de l'Ensenyament Secundari Obligatori, és a dir, alumnes d'11/12 anys.

Pel que fa a la comprensió, 9 alumnes tenen un resultat per sobre de la mitjana (29%), 16 obtenen un resultat per sota de la mitjana (51%), i 6 alumnes obtenen un resultat molt per sota de la mitjana (20%).

Els resultats milloren poc al valorar l'eficiència: només un 32% de l'alumnat té un resultat superior a 4 de nota.

És interessant remarcar com dos d'aquests alumnes (vegeu en la taula 4 els alumnes numerats com 5 i 14) tenen una velocitat i una comprensió també altes, dos (els

numerats en la mateixa taula com 12 i 27) tenen una velocitat alta i una comprensió mitjana, i 6 alumnes tenen una velocitat lenta, però una comprensió alta. Finalment remarcar els dos alumnes que llegeixen força ràpid, però amb una comprensió pràcticament nul·la (alumnes numerats en la taula 4 com 25 i 15)

**Taula 4**  
Test eficiència lectora

subjecte	velocitat	comprensió	eficiència	nota
1	114,23	40	45,69	3
2	104,03	10	10,40	1
3	138,71	25	34,67	3
4	138,71	-5	-6,43	0
5	132,41	70	92,68	5
6	100,45	-20	-20,09	0
7	126,65	40	50,66	3
8	93,97	-5	-4,69	0
9	112,04	85	95,23	5
10	91,03	10	9,10	1
11	105,93	70	74,15	4
12	157,46	55	86,60	4
13	109,92	70	76,94	4
14	171,35	85	145,64	6
15	142,10	-35	-49,73	0
16	88,27	25	22,06	2
17	126,65	10	12,66	1
18	121,37	10	12,13	1
19	135,49	25	33,87	3
20	153,31	40	61,32	4
21	98,75	40	39,50	3
22	95,51	40	38,20	3
23	114,23	40	45,69	3
24	116,52	55	64,08	4
25	149,38	-5	-7,45	0
26	135,49	40	54,19	3
27	174,43	55	95,93	5
28	118,90	10	11,89	1
29	112,04	25	28,01	2
30	116,52	-5	-5,82	0
31	112,04	55	61,62	4

Mínim eficiència 3er ESO: 90.  
La nota correspon al barem standaritzat per Catalunya sobre una puntuació màxima de 10 (Bisquerra i altres, 1990).

#### 4.2. Els test sobre pràctiques lletrades: ATR i TRT

Els Test de Reconeixement d'Autors (ATR) es va realitzar adaptant el test de llistat d'ítems, elaborat per Stanovich i West (1989). En la nostra adaptació, el test consisteix en una llista de 100 autors, 50 dels quals són veritables autors literaris i 50 són falsos. El nom dels autors veritables de l'escala l'hem obtingut a partir dels noms proposats per 20 professors de llengua catalana i castellana de diferents centres de secundària a partir de les lectures obligatòries i recomanades des de cada matèria, així com dels autors que, sempre segons aquests professors, els alumnes han de conèixer.

En l'elaboració del Test de Reconeixement de Títols (TRT) es va seguir el mateix criteri que pel ATR, però en lloc d'autors el professorat de llengua catalana i castellana va elaborar el llistat dels títols de llibres.

Cada professor/a proposava sis títols de llibres i sis autors.

Tots els textos de l'alumnat es van donar en català.

Per a l'avaluació dels diversos efectes significatius d'interès s'ha realitzat una anàlisi estadística no paramètrica. La puntuació de les proves ha estat determinada per la proporció d'ítems correctes assenyalats per l'alumant als quals s'ha restat la proporció d'ítems falsos assenyalats.

Podem veure en primer lloc com les puntuacions corresponents al test TRT són més altes. És a dir, l'alumnat recorda més els títols que els autors.

Igualment remarquem que excepte en dos casos, els bons puntatges en l'ATR donen també bons puntatges en el TRT.

D'altra banda també és interessant destacar com tots els alumnes que tenen bona puntuació en eficiència lectora, també treuen les puntuacions més altes en el test de reconeixement d'autors.

#### 4.3. Indicadors socioculturals de contacte amb la llengua escrita

De les enquestes realitzades a l'alumnat i als seus pares destaquem 4 punts, que presentem en la taula 6.

En primer lloc la tinença o no d'ordinador a casa. La resposta majoritària és negativa.

En segon lloc una majoria dels alumnes (61%) afirma que a casa seva te entre 25 i 100 llibres.

A la pregunta de si compren algun llibre per Sant Jordi, també una majoria d'alumnes (64,5%) afirma que no.

Finalment se'ls preguntava si veien pel·lícules en versió original, pel que això pot comportar de lectura ràpida i d'interès per altres llengües. En aquest cas, un 77,4% de l'alumnat afirma que no ho fa mai.

**Taula 5**  
Resultats ATR, TRT, i enquestes pares i alumnes

Subjecte	C1	C2	C3	C4	C5
1	4	0	3	4	10
2	1	0	1	-5	3
3	4	0	3	0	0
4	3	1	0	1	7
5	2	0	5	7	9
6	2	1	0	6	10
7	2	0	3	3	6
8	2	0	0	3	7
9	2	1	5	7	11
10	3	0	1	8	7
11	2	0	4	12	11
12	2	1	4	12	10
13	2	1	4	7	11
14	4	0	6	3	11
15	2	0	0	-2	3
16	1	1	2	9	10
17	2	0	1	4	5
18	2	1	1	6	1
19	1	0	3	2	4
20	2	0	4	4	6
21	2	0	3	5	11
22	2	0	3	9	10
23	1	0	3	-2	6
24	2	0	4	9	10
25	3	1	0	4	7
26	2	1	3	4	8
27	4	1	5	7	12
28	2	0	1	0	-1
29	2	0	2	1	9
30	1	1	0	0	3
31	2	0	4	1	5

Correlació Pearson C3/C4: 0,396.  
C1: Nombre de llibres a casa:  
1: menys de 25  
2: entre 25 i 100  
3: entre 100 i 500  
4: més de 500  
C2: Compra llibres per Sant Jordi:  
0: No  
1: Sí  
C3: Nota eficiència lectora (taula 4)  
C4: Puntuació test A.T.R. (Test de Reconeixement d'Autors)  
C5: Puntuació test T.R.T. (Test de Reconeixement de Títols)

Veiem com tenir més llibres, en general, dóna uns resultats més bons en el TRT i també en part en l'eficiència lectora. Hem de tenir, però, en compte que les biblioteques públiques i les dels centres d'ensenyament han cobert un buit molt especial en poblacions com la que estudiem.

Taula 6

ENQUESTA PARES	
Tenen ordinador:	40% SÍ 60% NO
ENQUESTA ALUMNES	
Nombre de llibres a casda:	
menys de 25:	16%
entre 25 i 100:	61%
entre 100 i 500:	10%
més de 500:	13%
Compran algun llibre per Sant Jordi:	
Sí:	35,5%
No:	64,5%
Veu pel·lícules en V.O.:	
Alguna vegada:	22,6%
Mai:	77,4%

#### 4.4. Text d'opinió i argumentatiu

Es va donar a cada alumne un text d'opinió amb una capçalera de tres o quatre línies que cada alumne havia de continuar. Hi havia quatre temes diferents que es van repartir a l'atzar.

El temes eren sobre la publicitat, les lectures escolars, les col·leccions i els mitjans de comunicació.

De l'anàlisi d'aquests escrits destaquem el següent:

Hi ha més nombre d'alumnes que escriuen en català, en relació a altres escrits i redaccions que varen realitzar en el transcurs de la investigació. Això és degut al fet que en aquest cas la tasca és més acadèmica i hi ha un enunciat llarg que presenta el tema en català. És a dir, en les altres tasques menys acadèmiques, i amb un enunciat curt (tipus títol), els resultats eren inversos, un 45% de l'alumnat escrivia en català i un 55% en castellà.

Taula 7

ANÀLISI QUANTITATIVA DELS TEXTS ARGUMENTATIUS	
Escrits en català:	61%
Id. en castellà:	16%
A mitges:	23%
Tipus errors lingüístics (sobre màxim de tipus 11):	
Mitjana:	escriu en català: 8 escriu en castellà: 5 escriu a mitges: 6
INTERFERÈNCIES AMB EL CASTELLÀ: 90%	
AFEGIR FUNCIONS: 45%	
ABÚS REFLEXIU: 13%	
MANCA CONCORDANCES EN GÈNERE I NOMBRE: 45%	
SEGMENTACIÓ DE PARAULES ERRÒNIA: 23%	
OMETRE LLETRES: 45%	
AFEGIR LLETRES: 25%	
ÚS ERRONI DELS DIACRÍTICS: 45%	
ERRORS EN L'ACCENTUACIÓ: 84%	
ÚS ERRONI PUNTUACIÓ: 45%	
ÚS ERRONI MAIÚSCULES: 30%	

Volem fer especial esment al fet que el 100% de l'alumnat té el castellà com a primera llengua, és a dir com a llengua familiar i que un 80% prefereixen aquesta llengua a l'hora de triar les seves lectures.

Hem realitzat una classificació de les errades més comunes en 11 tipus. En primer lloc d'interferència amb el castellà, després de problemes gramaticals, com afegir funcions (preposicions, conjuncions, adverbis, articles, pronoms), l'abús del reflexiu, i la manca de concordança (en nombre i gènere).

En tercer lloc de faltes ortogràfiques a nivell de segmentació, d'ometre lletres o d'afegir-ne, així com de l'ús incorrecte dels diacrítics (dièreis, apòstrof, guionet). I finalment d'accentuació, puntuació i ús de les majúscules.

Veiem en la taula 7 com l'alumnat que fa tot l'escrit en català comet el nombre més alt d'errades, essent els que escriuen en castellà els qui en fan menys.

Un 90% de l'alumnat presenta errors degut a interferències entre les dues llengües, a nivell lexical, d'error en l'imperfecte i/o de substitució de lletres, bàsicament «y» enlloc de i o j, finals de paraules i de v o b.

A destacar que entre el 10% que no presenta interferències hi ha el mateix nombre d'alumnes que escriuen en català, castellà i a mitges.

Un 45% dels alumnes tenen dificultats en les concordances de nombre i gènere. Les errades en les concordances de nombre són el doble de nombroses que en el cas de gènere.



Igualment un 45% de l'alumnat omet lletres (la doble s, la h i el final de les paraules), té dificultats amb l'apòstrof, afegeix alguna funció i té dificultats amb la puntuació.

Un 85% fa errors d'accentuació.

Altres errades menys comunes (per sota del 30% de l'alumnat) són en relació a la segmentació de les paraules (23%), les majúscules (30%), l'abús del reflexiu (13%), i el fet d'afegir lletres a les paraules (25%).

El tema donat a l'atzar no influeix ni en la llengua en què s'escriu, ni en el nombre de paraules escrites.

Igualment destaquem que un 65% continua bé el text argumentatiu proposat, i segueix les instruccions correctament. I un 71% de l'alumnat elabora un text coherent. El tema d'opinió tampoc no influeix en aquests dos casos.

## 5. CONCLUSIONS

Com hem comentat, les dades que acabem d'exposar corresponen a alumnes que pertanyen a les primeres generacions d'estudiants que han realitzat la immersió.

Com hem comprovat els pares són castellanoparlants, nascuts en la seva majoria fora de Catalunya.

Ara bé, volem remarcar que no es produeix cap rebuig del català i aquesta llengua s'utilitza en el context escolar amb normalitat, fet que es produeix gràcies als programes d'immersió realitzats en l'escola primària.

A la vista dels resultats comentats, hem comprovat com els hàbits de freqüentació del material escrit mantenen una relació no només amb aspectes lingüístics, cognitius i culturals, sinó que hi ha també relació entre les pràctiques lletrades i el nivell de lectura i de les produccions escrites.

Igualment hem constatat com els programes d'immersió en l'Ensenyament Primari faciliten el domini instrumental de la segona llengua cara a l'Ensenyament Secundari, en el cas dels bons lectors, i per tant els bons lectors tenen una major competència del llenguatge escrit tant en la primera com en la segona llengua.

Però aquests programes no arriben a compensar tots els dèficits socials, econòmics i culturals que sovint pateix la població a la qual van adreçats.

Aquests resultats presenten doncs un desafiament important a la comunitat educadora, ja que comprovem com gràcies als programes d'immersió l'alumnat s'expressa en la segona llengua (el català en aquest cas), però presenta dèficits ortogràfics i gramaticals.

Creiem que és urgent pensar estratègies paral·leles i activitats d'ensenyament-aprenentatge específiques per adolescents amb necessitats educatives especials en el camp de la competència lletrada, a fi d'evitar l'anomenat efecte «Mateu» (nom pres de l'evangelista Mateu i que fa referència al fet que el ric es torna cada vegada més ric).

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

### *Llibres:*

- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- BISQUERRA, M. i altres (1988). *Métodos de Estudio*. Barcelona: Martínez Roura.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1983). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- BILGER, M. (1995). «Escribir mejor: la técnica de la redacción». A Teberosky, A. i Tolchinsky, L.. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, S.A.

### *Articles:*

- STANOVICH, K. (1990). «Assessing Print Exposure and Orthographic Processing Skill: A Quick Measure of Reading Experience». *Journal of Educational Psychology* 82 (4), 733—740.
- STANOVICH, K. (1992). «Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure». *Memory and Cognition* 20 (1), 51-68.

# Teaching English through English: Student Communicative Strategies in Secondary. Education

*María Luisa Pérez Ojeda*

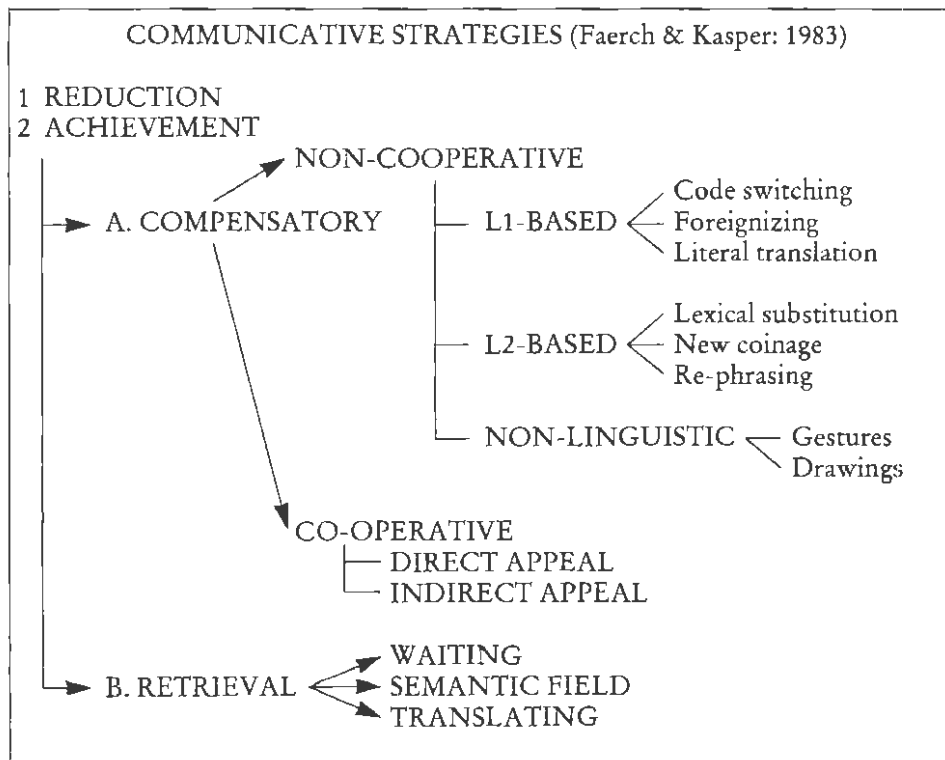
IES Carles Vallbona. Granollers

The term **communication strategy** was first coined by Selinker in his article about interlanguage processes (SELINKER, 1972). It refers to the use of linguistic and non-linguistic strategies to bridge over a gap of linguistic knowledge. This type of strategy can be conscious (TARONE, 1983:63) or unconscious, imply a negotiation of meaning or not, and be more or less systematic. Whatever its exact nature –topic that is quite a matter of debate– what is true is that we all use compensatory methods when something is not working as well as it should. And that is what our students do or should be doing when they find problems trying to communicate in L2.

Being able to communicate in a foreign language is not something easy to do –it is not easy even in one’s own language. In order to be able to communicate, you have to master certain skills, which are not entirely of a grammatical nature. Following this line Canale and Swain (1980; CANALE 1983) broaden the definition of communicative competence to include four sub-components, i.e., *grammatical competence*, *sociolinguistic competence*, *discourse competence* and *strategic competence*. These, in turn, have been amplified and further subdivided by Bachman (1990), including, among others, concepts like *illocutionary* or *pragmatic competences*.

The former are then the skills needed to speak and be understood, but there is another important component: the necessity to get some message through. If our teaching does not promote this kind of need in our students, they will not communicate authentically in the target language. Once they feel this need, we will observe that they will find themselves at a loss for words more than once in a while. In fact, they will probably refuse to use L2 if they are allowed to use their mother tongue when they *really* want to communicate something. We have to prevent their L1 usage and promote a L2 one, and we have to teach them strategies to cope with embarrassing situations if they cannot express themselves properly.

The aim of the following study was to find out what strategies my secondary students used to compensate for their lack of linguistic knowledge. These subjects were at terminal secondary education levels, that is, fourth and fifth year FP and COU forms at the IES Carles Vallbona in Granollers, Barcelona. The study samples were oral, taken from exchanges that had taken place during my classes. These samples were noted down on the moment or just after they had occurred. I have used Faerch and Kasper's (1983; FAERCH 1984) typology of communication strategies to classify my students utterances. Basically, there are **two kinds of strategies: Reduction**, in which you give up part or the totality of the message, and **Achievement**, in which you try to compensate for insufficient means somehow. The following table will illustrate the typology that will later on be described.



## High School Communication Strategies:

**1. REDUCTION.** As it is described above, reduction strategies imply the giving up of the message or part of it. In this way, the student might avoid using words they do not know, rules (e.g. using passives) or even whole topics. They might start to say something, stop and refuse to say anything else because they do not know how to do it. This is the lowest level strategy that can be observed (if they stop in the middle of a topic) or it can even go unnoticed if the student avoids a topic altogether without your noticing that they are doing it.

Elicited examples of reduction strategies are: '*Nothing, nothing*' (Catalan: 'res, res'), or saying '*I don't know*' when it is absolutely obvious that they do know the answer to our question.

**2. ACHIEVEMENT.** In achievement strategies you compensate in some way for your lack of knowledge. There are two main types: **compensatory** properly, and **retrieval** strategies.

a) **Compensatory.** If they are **Non-cooperative** ones, that is, if you do not ask for help from anyone, you can use your L1, your L2 or even extra-linguistic elements. **L1-based** strategies are: **code-switching** or changing to the other language, (examples are 'It is very *curt*', Catalan for 'short'; 'You put me a *falta*' for 'you registered my absence'); **foreignizing** or making a L1 word sound like one in the other language (ex. 'invention' =I'm making this up, 'empatation' =a tie game); also **literal translation** in which you use the L1 structure directly (ex. 'you put me a falta' from Catalan 'm'has posat una falta').

**L2-based** strategies, which are more advanced than the previous ones, make use of L2 resources. They include **lexical substitution** or synonym usage (ex. trying to convey the meaning of Spanish 'perjudicar' a COU student finally came up with the expression 'is bad' as in 'Smoking is bad for your health'); **new coinage**, in which an already existing item is given a new meaning (ex. 'what is your direction?' for 'address'); **re-phrasing** or constructing your sentence in a different way is exemplified by the example given for lexical substitution.

**Non-linguistic** strategies include the use of **gestures** (showing 'big' with your hands as in the fisherman's joke) or **drawings** (the word 'tower' was explained through a drawing similar to a castle by one student during a presentation she had to do in front of the class).

**Cooperative** strategies entail a call for help from somebody. If it was from me, the teacher, it was done in English, using language L2, but if they required another student's help, then they usually used their L1. A **direct appeal** was realized in the inter-language form of '*what is meaning WORD*', where 'word' stands for the word in Spanish that they wanted translated into English by me. They were not asking for the meaning of a word in English, but for an English equivalent to their L1 item. Also, in another way, they asked for assistance with their eyes or gestures, in an **indirect appeal**: a student came to me pointing to something written on her hand, the word 'breathe'. She did not say anything but she was pointing to the word and looking to my eyes. I got her message and translated the word for her. That was what she wanted.

Finally, another set of strategies, within the 'achievement' group, are those of **retrieval** strategies. In this kind of strategies you actually come up with the complete

intended message by your own means. Needless to say that this is the most advanced type of strategies our students can use. The 'tricks' that you can use are: **waiting** (a COU student said 'I want to know my note... grade! in the exam). So, you pause, think and finally come up with the correct solution; you can also start saying to yourself semantically related words, as in a **semantic field**, like for example 'table, lamp, chair,... armchair! (I have used this method sometimes, but I could not elicit it from my students). The last possibility mentioned for retrieval strategies is that of **thinking in L1** or in any other language and then translating (into correct L2). An example of this is taken from my own experience learning Catalan: I wanted to say 'the orange is dry', so I thought of the word 'dry' in Italian and then said: 'la taronja és *eixuta*' (Italian: 'questa è *asciutta*'). My listener was astonished that I knew the word 'eixuta' in Catalan, when a Spanish (my mother tongue) word 'seca' would also have been acceptable.

Practical implications of this kind of research can be drawn at the level of student continuous or formative evaluation. We could configure an oral proficiency assessment scale based on the type of communication strategy used by them in a consistent. See the following illustration.

#### PROFICIENCY ASSESSMENT BASED ON THE STRATEGY USED

— Proficient REDUCTION L1-BASED strategies	+ Proficient ACHIEVEMENT L2-BASED strategies
--	--

#### PROFICIENCY SCALE

—		+	
Reduction	L1-based achiev.	L2-based achiev.	Retrieval

In this fashion, if they consistently use reduction strategies we can safely conclude that their oral level is at the initial stage. The next step they will take is use their L1 for their utterances, then approach L2-based strategies, like re-phrasing, and lastly, if they have some problem with communication, they will take a detour in their communicative route or they will pause and they come up with the right words anyway.

In conclusion, in order to be able to speak and communicate in L2 our students have to develop or be taught some communication strategies that they can use when they encounter problems in conveying their messages in the foreign or second language. Real communication is possible in our Secondary Schools if it is so promoted by the teachers. The sample strategies in this study show this fact and it is in the educators' hands to make the most of their daily observation and to train their students to cope with real communication problems, not just teach them to deal with hypothetical sentences or grammar rules.

## REFERENCES

- BACHMAN, L. (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: O.U.P.
- CANALE, M. (1983) «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy». In J. Richards and R. Schmidt, (eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
- CANALE M. & M. SWAIN (1980) «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.» *Applied Linguistics 1*.
- FAERCH, C. & G. KASPER, eds. (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- FAERCH, C. (1984) «Strategies in Production and Reception», in *Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of S. Pit Corder*, edited by A. Davies and C. Crier. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- SELINKER, L. (1972) «Interlanguage». *IRAL*, X, pp. 209-230
- TARONE, E. (1983) «Some Thoughts on the Notion of 'Communication Strategy'». In C. Faerch & G. Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

## FURTHER BIBLIOGRAPHY

- BRUMFIT, C. & K. JOHNSON. Eds. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- CORDER, S. (1981) *Error analysis and Interlanguage*. Oxford: O.U.P.
- HATCH, E., ed. (1978) *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- HYMES, D. (1972) «On Communicative Competence». In J. B. PRIDE and J. HOLMES, eds., *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- JOHNSON, K. & K. MORROW. (1981) *Communication in the Classroom*. London: Longman.
- JOINER, E. & P. WESTPHAL. (1978) *Developing Communication Skills*. Rowley, Mass: Newbury House.
- LARSEN-FREEMAN, D. & M. Long. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. White Plains, NY: Longman.
- MORROW, K. (1979) «Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?» in Brumfit & Johnson's *The Communicative Approach to Language Teaching*. London: Routledge and Kegan Paul.
- OMAGGIO HADLEY, A. (1993) *Teaching Language in Context*. 2nd Edition. Boston, Mass: Heinle & Heinle.
- PIRANIAN, D. (1979) «Communication Strategies of Foreign Language Learners: a Pilot Study.» Unpublished ms., Slavic Linguistics, University of Washington.
- RICHARDS, J. & R. SMIDT. (1983) *Language and Communication*. London: Longman.
- WILLIS, J. (1981) *Teaching English through English. A Course in Classroom Language and Techniques*. Harlow: Longman.
- WIDDOWSON, H. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: O.U.P.





# La introducció: estratègies d'organització en el discurs acadèmic escrit

*Lluís Quintana Trias (coord.), Josep Besa,  
Salvador Comelles, Anna Cros,  
Albert Rico, Montserrat Vilà*

Universitat Autònoma de Barcelona

## 1. PLANTEJAMENT PREVI

El treball que presentem a continuació és el resultat parcial d'una experiència duta a terme amb estudiants de les assignatures de llengua escrita i de llengua oral que s'imparteixen a primer curs de la Diplomatura de Magisteri de la UAB.

L'organització d'aquestes dues assignatures s'acorda amb els plantejaments didàctics que s'han anat desenvolupant a partir dels estudis sobre els usos lingüístics i els processos cognitius implicats en la composició dels discursos. D'acord amb aquests plantejaments, en primer lloc, es considera que l'ensenyament de les habilitats orals i escrites no es pot deslligar dels contextos de producció dels discursos i que, per tant, s'ha de partir del concepte de gènere discursiu, entenent els gèneres com a formacions discursives més o menys estables, que es defineixen per paràmetres contextuals i per trets textuals i lingüístics.

En segon lloc, es considera que l'ensenyament més efectiu és aquell que posa l'accent en la intervenció durant el procés de composició del discurs oral o escrit. És per això que l'assignatura s'organitza al voltant del treball per seqüències didàctiques.

L'experiència que comentarem més endavant es va dur a terme amb l'objectiu d'avaluar els resultats d'una seqüència didàctica sobre el discurs acadèmic (l'explicació oral a classe, l'article de divulgació científica). En aquesta seqüència s'havien treballat aspectes relacionats amb els paràmetres del context (intenció comunicativa, relació entre enunciator i destinatari, lloc social de producció), amb l'organització del discurs (estructura, selecció i organització del contingut, formes d'enllaç entre les idees, etc.) i amb algunes de les estratègies comunicatives característiques del gènere (justificació del tema per interessar el destinatari, ús de definicions i exemples per aclarir conceptes, etc.).

### 1.1. El procés

El grup d'estudiants va visionar un vídeo de 20' en què un conferenciant (professor de ciències de la Facultat de Ciències de l'Educació) parlava del tema de la plasticitat cerebral.

Els estudiants prenen apunts durant el visionament i posteriorment disposaven de 2 h de temps per elaborar, a partir d'aquests apunts, un article de tipus expositiu destinat al suplement de divulgació científica d'una publicació de caràcter general. Així, doncs, a diferència del procés que s'havia seguit durant el desenvolupament de la seqüència, els alumnes partien d'una única font d'informació (no buscaven la informació en fonts diverses), se'ls demanava que adequessin el seu escrit a un gènere diferent del que tenien com a model (pas de la conferència a l'article) i tenien un temps limitat per produir el text final.

### 1.2. Els primers resultats

La conclusió més immediata que podem avançar és que l'anàlisi de les produccions dels estudiants no es correspon amb les previsions que s'havien realitzat prèviament sobre les habilitats i les dificultats dels alumnes per redactar un text adequat a les característiques del gènere que se'ls demanava. Els resultats de l'anàlisi semblen demostrar que els problemes de «recepció» de la informació són tan rellevants que influeixen de forma decisiva en la qualitat de la composició escrita. S'ha detectat que existeix un decalatge important entre els receptors i l'emissor, que es manifesta sobretot en els referents culturals i intel·lectuals, però també en aspectes relatius al «marc cognitiu» en què els receptors reconstrueixen la informació rebuda i a la manera com funcionen les categories bàsiques que estructuraven el coneixement. Sembla, a més, que els estudiants han estat tan condicionats pels esquemes ensenyats durant la seqüència didàctica, que han acabat elaborant un model excessivament «canònic» de les característiques que ha de tenir una explicació.

D'aquesta manera, s'ha vist que bona part dels problemes que apareixen en els textos dels estudiants estan relacionats, d'una banda, amb l'intent de trobar en el

discurs de l'enunciador l'estructura canònica de l'explicació d'un tema, cosa que els porta a forçar aquest discurs, fent-li dir el que no diu. D'altra banda, estan relacionats amb la necessitat d'interpretar els continguts del discurs model en el marc dels coneixements i els referents culturals propis. Quan aquests coneixements estan molt allunyats dels que pressuposa aquest discurs model, la seva reelaboració significa un empobriment important respecte del discurs inicial.

Per il·lustrar aquest tipus de problemes ens centrarem en la part introductòria del discurs del professor i en la reformulació que n'han fet els estudiants. Aquesta primera part, en la seva funció d'exordi, ha de complir el doble objectiu de presentar el tema d'una forma interessant per al receptor i d'anticipar el pla expositiu. Aquests elements, alguns dels quals apareixen en l'exposició oral del nostre conferenciant, haurien de ser reformulats pels estudiants, atenent les característiques (canal escrit, diari de divulgació, etc.) del gènere que havien de produir.

## 2. LA INTRODUCCIÓ

Adjuntem seguidament la transcripció de la introducció del discurs model:

bé doncs:\ fariem una exposició\_\_ avui\_| sobre el tema de la plasticitat del cervell\|  
en realitat es tracta de\_| un tema que s'ha convertit en estel·lar\_|  
en el camp de la neurologia\|  
sobretot en relació a las visions o les concepcions més antigues\|  
en les quals el cervell es considerava com una estructura ja definitivament acabada\_| després del desenvolupament de l'adolescència\||  
aleshores la:: neurologia actual ha arribat a la conclusió\ després de bastants tipus d'estudis\ que\ no solament\ durant l'època del desenvolupament\ dels primers mesos\ hi ha un interès especial\_\_ per com es configura el cervell\| cosa que naturalment ja es deduïa\ de les observacions clàssiques\ sinó que:: després de l'adolescència\ que és l'època en què tradicionalment s'havia considerat\ que el cervell acabava el seu desenvolupament\ i: aleshores es deia\_| per exemple\| es deia sovint que a partir dels divuit anys\ el cervell eh uh perdia unes 10 000 neurones diàries/ en fil es donaven xifres d'aquestes\ doncs bé\ aquesta idea avui estaria modificada pel fet que--| s'ha començat a:: conèixer que el cervell adult també és capaç de modificacions/ i que fins i tot\ l'actuació sobre el cervell/ respon una mica a l'actuació que es pot fer sobre qualsevol altre òrgan del cos\ cosa que\_\_ fins i tot permetria preveure processos de degradació cap a l'edat adulta ja o cap a la vellesa\| de forma que aquest tema/ la plasticitat del cervell\ avui\| afecta tant la psicologia\_\_ com la medecina\_\_ com la pedagogia\|

penso que d'una forma bastant important\l essencialment/  
els nivells als quals es pot considerar aquest ah\_\_ aquest tema// serien/  
primer\ el del desenvolupament primer/  
és a dir el que correspon a la primera consolidació del cervell que correspon-  
dria als primers anys de vida\l  
després/  
les qüestions que serien relatives a les modificacions de l'edat adulta\_\_ de l'è-  
poca adulta\ i\_\_ després algunes de les previsions que es podrien fer de cara a  
les eventuais degradacions del cervell\l  
o almenys de les degradacions més importants\ perquè el cervell dels adults sí  
que és cert que sempre\_\_  
es va degradant encara que sigui dins de la normalitat\l

Si ens fixem en la introducció del discurs del professor, ens adonem que, en primer lloc (línies 1-3) situa el tema i el context de l'explicació i, a continuació, per tal de motivar l'interès de l'auditori, ens n'assenyala la importància: «es tracta d'un tema que s'ha convertit en estel·lar en el camp de la neurologia».

A la introducció apareix també la idea principal de tota l'exposició, allò que després serà desenvolupat: el fet que les investigacions actuals indiquen que podem influir al llarg de tota la vida sobre l'activitat cerebral. I després, es reforça la importància del tema tot indicant-ne les conseqüències positives que en podem esperar: podem preveure millor els processos de degradació i és per això que el tema interessa la medicina, la psicologia i la pedagogia, dues disciplines que no havien estat esmentades inicialment, perquè el tema es plantejava en l'àmbit de la mera investigació. En canvi, ara, veiem que el coneixement d'aquesta plasticitat cerebral pot repercutir en la millora de la vida quotidiana de l'individu i que implica altres disciplines.

Finalment, la introducció del conferenciant anticipa l'estructura del seu discurs, la perspectiva des de la qual desenvoluparà el tema; seguirà un ordre cronològic que es concreta en tres etapes (ell en diu «nivells» (línia 24), mot que serà conflictiu en la reelaboració d'alguns dels estudiants): infantesa, edat adulta i vellesa.

Fixem-nos ara, a partir de les reelaboracions del discurs original, si els estudiants han mantingut, en el que seria la seva introducció a un article científic de divulgació, els mateixos elements que en el model inicial o bé si hi han introduït algun tipus de canvi

## 2.1. L'explicitació del pla de l'exposició

Una primera lectura dels escrits dels estudiants mostra que són conscients de la necessitat d'escriure una introducció i de la funció que té aquesta part en el text. Semblen conèixer les convencions del gènere: la majoria d'estudiants reproduïxen, doncs, i de forma gairebé literal les paraules del professor («la plasticitat del cervell (...) un tema (...) estel·lar» l. 1-2), i n'eliminen les fórmules estrictament orals: «avui farem...». En canvi, no semblen dominar els recursos que aquestes convencions exigeixen; en primer lloc, no tots se situen en el nou context de producció (pas de la

conferència a l'article) i per això, en alguns casos utilitzen formes més pròpies de l'oral que de l'escrit («tot seguit tractarem»), o bé restringeixen els destinataris al cercle dels seus interessos professionals («Segurament molts de vosaltres, pares de família»), etc. En segon lloc, perquè no utilitzen d'una forma adequada el metallenguatge que permet explicitar el pla de l'exposició. Així com el primer problema ens havia semblat previsible, el segon ens va resultar inesperat: en general els estudiants no havien tingut dificultats d'aquest tipus abans. Probablement, en no trobar les marques acostumades en el discurs model, se senten desorientats i tendeixen a forçar-lo usant marques semblant. És el que explica que la paraula «nivells» esdevingui, com hem dit, conflictiva.

Efectivament, una anàlisi més detinguda del discurs del conferenciant mostra com l'expressió «nivells» utilitzada pel professor

(a) «els nivells als quals es pot considerar aquest tema serien...» (l. 24)

es refereix alhora a les parts en què es dividirà la conferència i a les etapes cronològiques del desenvolupament dels individus esmentats en l'estudi. El poc coneixement sobre el tema que tenen els estudiants i l'ambigüitat de l'expressió expliquen la conversió del metallenguatge del conferenciant en llenguatge referencial. Així, en alguns textos apareixen expressions com:

- (b) «la plasticitat del cervell consta de tres nivells»
- (c) «Quan parlem de la plasticitat del cervell, ho fem a partir de tres nivells»
- (d) «centraré la meua exposició en les 3 etapes claus en el procés de configuració i consegüent degradació del cervell».

En els casos en què no és convertit en llenguatge referencial, el metallenguatge del conferenciant és *escapçat*, de manera que produeix en l'esperit del lector l'efecte d'un intent frustrat: es peca ara per defecte; n'és un bon exemple una seqüència com ara

(d) «Veurem, doncs, les etapes per les quals passa el cervell al llarg de la vida»,

en què al lector no se li anticipa ni quines són aquestes etapes ni se li'n diu, tampoc, el nombre.

Fem notar també un cas en què trobem l'anticipació dels tres nivells de consideració del tema després de tot un seguit d'informacions irrelevantes. Aquesta anticipació es produeix «massa tard», en un moment en què el lector ja no l'esperava, de manera que és més aviat sorprenent. A la introducció, el metallenguatge ha de ser present de manera més o menys constant i regular i no pas de manera puntual i esporàdica. Aquí el metallenguatge queda diluït en un flux verbal excessiu.

Diguem ja per acabar que l'intent d'emprar recursos metalingüístics es manifesta a vegades en l'ús de marcadors a inici absolut de text clarament anòmals, com ara «Tot seguit», i en clixés metadiscursius com ara «en aquestes breus ratlles».

Creiem que, a l'inici del text, aquests símptomes del funcionament defectuós del metallenguatge exigeixen un tractament més incisiu d'aquesta qüestió en l'ensenyament.

ment de la llengua escrita. En efecte, en la mesura que la introducció és un lloc privilegiat del contacte que l'autor estableix o vol establir amb el lector, un tractament maldestre de la introducció compromet seriosament la imatge positiva que aquest està disposat a atorgar-li.

### 3. EL MARC ESPACIAL I TEMPORAL

Un dels aspectes en què es manifesta de manera més rellevant el «decalatge» a què hem al·ludit més amunt és en el contrast que hem advertit entre la manera de situar el tema en l'espai i el temps per part del conferenciant i la manera com ho reconstrueixen els receptors. El conferenciant parla, en molts casos, en uns termes genèrics que li permeten de simplificar l'explicació per centrar-se en la idea principal que vol comunicar i, així, evita una sobrecàrrega d'informació sense traïr les dades científiques.

Ara bé, les diferències entre els referents de l'enunciador i els de l'auditori provoquen que els estudiants adequïn allò que han escoltat als referents que posseeixen, per tal d'assegurar així el seu propi discurs. Realitzen allò que en termes de la psicologia cognitiva seria...: «el procés d'assimilació de conceptes».

Exemples d'adequació imprecisa els trobem en expressions com «més antigues» o bé «el final de l'adolescència», on el conferenciant no precisa a quins períodes històrics ni a quines edats es refereix. En els textos dels estudiants aquests enunciats genèrics són sovint substituïts per d'altres de més concrets. És per això que la primera expressió, molt general, hiperonímica:

(a) «les visions i concepcions més antigues» (l. 4),

és substituïda per

- (b) «l'Edat mitjana», o
- (c) «fins fa pocs anys»,

sense que això es pugui inferir del discurs del conferenciant.

En el segon cas

(a) «del final de l'adolescència»(l. 5-6)

és substituïda per

- (b) «a partir dels 18 anys», o per
- (c) «l'etapa d'infantil i primària».

Aquest mecanisme d'«incorporació» possiblement permet als estudiants fer seu el contingut, de vegades a costa de la veritat o de la precisió, per facilitar-ne després l'estudi; és un recurs que recorda el que s'usa en la presa d'apunts.

#### 4. CONVENCIONS DEL DISCURS CIENTÍFIC

En l'enunciat original abunden les marques de modalització: els connectors («en relació a»); la selecció lèxica («modificar»); l'ús del condicional d'irrealitat («estaria») combinat amb l'ús del condicional que es pot valorar com a «no agressiu», com una estratègia de cortesia («faríem una exposició»). D'altra banda, l'enunciador, quan es presenta com a divulgador, no com a investigador, no es manifesta mai com a tal: usa formes impersonals («el cervell es considerava com», «s'ha començat a conèixer») o metàfores metonímiques («la neurologia ha arribat a la conclusió...» per «els neuròlegs han...»). Aquestes marques reflecteixen una prudència característica del discurs de divulgació científica, que també es reflecteix en la manera de presentar l'evolució i els canvis dels coneixements («s'ha començat a conèixer») reflex tot plegat d'una determinada concepció de la investigació científica. En els textos dels estudiants, en canvi, podem observar majoritàriament la tendència a substituir la modalització original per un enunciat asseveratiu. La modalització que apareix, per exemple, a

- (a) «aquesta idea [el cervell es considerava una estructura acabada després de l'adolescència] avui estaria modificada pel fet que s'ha començat a conèixer...» (l. 15)

es converteix en:

- (b) «Les noves teories anul·len les teories que...»,  
(c) «les arcaïques teories que consideren el cervell com una estructura acabada després de l'adolescència»,  
(d) «Tot això, ho feu empès, per la teoria errònia».  
(e) [les antigues teories] «han quedat refutades».

Els conceptes abstractes, imprescindibles en aquest tipus de discurs, semblen difícils de manejar pels estudiants i s'integren en frases allunyades del significat original:

- (a) «el tema de la plasticitat del cervell» (l. 1)

esdevé

- (b) «ens porta a parlar d'una plasticitat del cervell que abarca tant el terreny mèdic...»;

de la mateixa manera,

- (a) «aquest tema afecta tant la psicologia, com...» (l. 21)

es converteix en

- (b) «un tema fonamental en d'altres ciències com la medicina...»;

Per un procediment semblant, s'estableixen antítesis inexistents mitjançant connectors adversatius:

- (c) «un tema estel·lar (...) és estudiat, tot i així, tant per...»;
- (d) «un tema clau en Neurologia encara que també es tracti a Psicologia i...»;

no sembla doncs haver-hi la possibilitat que un tema sigui tractat en diverses branques del coneixement alhora, i si ho és, aleshores es considera sorprenent; a més, si aquest tema es tractat és perquè és el més important, el fonamental.

Com a causes possibles d'aquests dèficits, podem postular, d'una banda, que els estudiants desconeixen l'epistemologia dominant actualment en les ciències experimentals, i d'una altra, que es veuen en la necessitat de reduir al màxim les possibles ambigüitats de manera que en resulti un discurs fàcilment reproduïble. En aquest sentit, és perceptible una perspectiva estretament «discontínua» en els estudiants, que els porta a compartimentar els coneixements: no admeten fluxos ni repeses. Les teories científiques, per exemple, s'anul·len les unes a les altres com se succeeixen les etapes; no hi ha «antiguitat» sinó «edats» (mitjana, moderna)...; les àrees de coneixement estan tancades: el que s'estudia en una no s'estudia en l'altra.

## 5. LA PROGRESSIÓ TEXTUAL. ELS NEXES CONNECTORS. EL PARÀGRAF

El tret més característic de la progressió textual és la contraposició entre la contínuïtat que es manifesta en el discurs del conferenciant a l'hora de descriure els processos i la discontinuïtat amb què és interpretada pels estudiants. Podríem dir que en els receptors es palesa un desig de fer incompatible allò que és compatible.

Pel que fa als paràgrafs, en el text escrit, la segmentació paragràfica és un clar senyal de la voluntat de l'autor d'operar sobre el text per guiar el lector sobre les diferents unitats de significat que desenvolupen el tema. Aquesta segmentació en paràgrafs és, en casos com el que ens ocupa, creació absoluta de l'escriptor, perquè en el text oral es manifesta d'altres maneres. Però els nostres estudiants no semblen dominar aquest recurs i tendeixen a abusar del procediment: el discurs és tallat aquí i allà i molt més que no caldria. En definitiva, tenim aquí una segmentació paragràfica més atenta a la sintaxi que no pas al sentit; així, en el cas més extrem de la mostra la introducció conté tants paràgrafs com oracions: set en total. Ara bé, aquesta manca de domini s'explica millor si tenim en compte que els estudiants, a causa del «decalatge» que hem anat assenyalant, probablement no estan prou capacitats per distingir les diverses unitats de sentit que componen l'exposició oral i, per tant, difícilment sabran descompondre en paràgrafs el seu discurs.

## 6. CONCLUSIÓ RESUM

Els primers resultats d'aquesta experiència mostren clarament que:

1. Les habilitats de producció no poden anar deslligades de les de recepció. Encara que els models que s'utilitzen a classe siguin reals i encara que els estudiants utilitzin fonts d'informació diverses, estan tan condicionats per allò



que els ensenyen (no pot ser que en una explicació no hi hagi una conclusió, per exemple) que correm el perill que en situacions reals forcin o malinterpretin els discursos.

2. A l'hora de revisar els textos dels estudiants potser no sempre parem prou atenció a aquests problemes de recepció: problemes relacionats amb l'ús dels connectors no es poden explicar exclusivament com un problema oracional o supra-oracional sinó que, com hem vist, responen a una manca de coneixements previs del destinatari, implícits en el discurs model de l'enunciador.
3. En les explicacions a classe és importantíssim assegurar que existeixen suficients coneixements previs per tal que el discurs pugui actuar en les zones de coneixement pròxim i que el grau de precisió del discurs del professorat (en les dades, en la modalització d'opinions, etc.) ha d'anar relacionat amb el grau de coneixements sobre el tema i sobre la manera de parlar d'aquell tema, que posseeixen els estudiants.
4. Cal familiaritzar els estudiants amb gèneres de característiques específiques, com és el discurs científic, i concretament el divulgatiu; cal presentar-los, doncs, les seves convencions: la importància de la modalització, el pes de la terminologia... D'altra banda, cal que coneguin els requisits mínims de la seva epistemologia, en aquest cas, de l'epistemologia de les ciències experimentals: concepte de progrés, interdisciplinarietat...

## Notes

1. Concepte inspirat per Bakhtin (1979 i 1989) i recuperat per diferents autors en l'àmbit de l'ensenyament de la llengua (per exemple Bronckart 1985 i Adam 1992).

2. Per a un recent estat de la qüestió, vegeu Anna CAMPS. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, 1994.

3. Vegeu a l'annex la introducció del text dels estudiants.

4. Per al concepte de *marc cognitiu* seguim D. SPERBER y D. WILSON. *La Relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor, 1994.

5. Seguim David P. Ausubel, *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968. pàg. 514 i ss.

6. «El que en realitat s'apunta és el coneixement que els estudiants consideren "avaluable", i que bàsicament estaria format pels continguts declaratius més formalitzats, amb l'afegit de les idees, les opinions i les preferències ("manies") del professor.» Carles MONEREO et al. "Un estudi preliminar sobre la presa d'apunts dels estudiants universitaris." *Artículos de didáctica de la lengua i la literatura* 13 (1997). pàg. 47-64.

7. Ja en premsa aquest article, ha aparegut Helena CALSAMIGLIA BLANCAFORT. «L'entrellat de "veus" en la comunicació de la ciència.» *Artículos de didáctica de la lengua i de la literatura*. 14 (1998). pàg. 33-46., que comenta aquests aspectes.



# Bélgica, un país trilingüe: sueños (pesadillas) y realidades

*Rodolphe Stembert*

## PREÁMBULO

Para entender lo que sigue, hay que dar un breve paseo por los aspectos institucionales de un país cuyas instituciones son proporcionalmente inversas a su superficie.

Trataré de simplificar las cosas al máximo.

Bélgica es un estado federal con tres niveles de poderes. Cada nivel tiene competencias propias. Son el nivel federal, las Comunidades y las Regiones. Las fronteras entre las tres comunidades están basadas en las lenguas habladas (C. francesa, C. flamenca y C. germanófono). Sus competencias consisten en lo que se llaman «materias personalizadas» (es decir, educación, cultura, deportes, juventud, salud, etc.) mientras que las tres regiones (R=C. flamenca, Bruselas Capital y Walonia que abarca la Comunidad germanófono), administran las materias que se refieren a la economía y al medioambiente.

## SUEÑOS

A pesar de ser un país trilingüe, se suele hablar de bilingüismo en Bélgica, un bilingüismo francés-flamenca, olvidando la existencia de la pequeña comunidad germanófono, lo que no gusta a sus habitantes.

El sueño del bilingüismo es el sueño de los «no hay más que...». Según aquella visión simplista, bastaría con imponer el aprendizaje de la otra lengua a todos los belgas a partir de la enseñanza infantil, y se acabó el cuento. Aquel sueño no es sólo ingenuo, tiene un fundamento político. Es el hecho de los conservadores unitaristas que citan con ganas una frase atribuida al rey Alberto I quien hubiera dicho: «Francés y flamenco son vuestros nombres, belga es vuestro apellido».

Desdichadamente para aquellos ilusos, las cosas son mucho más complejas.

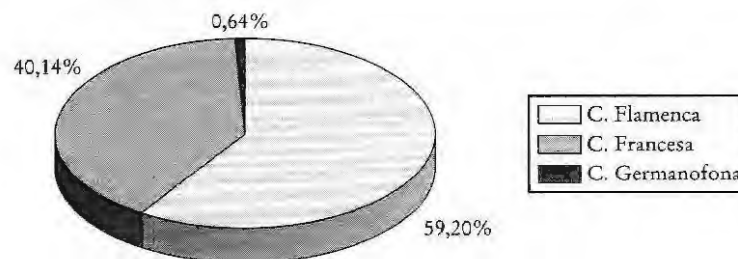
## LAS REALIDADES

Desde el punto de vista lingüístico, se estableció legalmente una frontera lingüística en 1963.

En la Comunidad flamenca, la lengua oficial es el flamenco. Cuenta con más o menos 4.500.000 vecinos

En la Comunidad germanófona, la lengua oficial es el alemán. Son unos 68.000 habitantes

En la región valona, la lengua oficial es el francés, con unos 3.500.000 habitantes.



Hasta aquí, todo sale bien, pero el problema surge con la región llamada Bruselas capital. En efecto, geográficamente, Bruselas se sitúa en el norte de la frontera lingüística, es decir, en territorio flamenco. Pero desde el punto de vista demográfico, la mayoría de la población es de lengua francesa (cerca de 1.000.000, es decir, el 85%)<sup>1</sup> y, puesto que es capital del reino además de ser la capital de la Comunidad flamenca, la región es bilingüe, francés-flamenco.

Además, hay seis municipios fronterizos con Bruselas, pero situados en territorio flamenco, con mayorías francófonas (hasta ciertos alcaldes son francófonos), que gozan de lo que se llama oficialmente por eufemismo de facilidades.

No hablo del caso de otros seis municipios que siempre pertenecieron a la provincia de LIEJA, situada en la parte francófona y que fueron intercambiados con dos municipios situados en provincia de Flandes oriental en 1963

Y aquí empiezan las pesadillas, como a menudo queda reflejado en los titulares de la prensa.

Eso va a tener consecuencias en la enseñanza de las lenguas ya que, además de la reforma institucional de 1991, existen las leyes lingüísticas de 1963 que no han sido abrogadas. (Y no lo serán: además constituyen un parámetro en caso de una hipotética separación de las Comunidades y de la formación de un estado flamenco independiente como lo reclaman unos separatistas.)

## LA LEGISLACIÓN REFERENTE A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

En la Comunidad-región flamenca, el francés sigue como primera lengua extranjera obligatoria. Los alumnos ya tuvieron clases de francés en la primaria.

Igual obligación es vigente en la Comunidad germanófona que tiene el mismo estatuto que en Bruselas. Sin embargo, a pesar de las leyes, algunos institutos y colegios siguen conservando «secciones francesas» donde todos los cursos se imparten en francés, siendo el alemán la primera lengua extranjera. Pero allí también existen grupos de extremistas que se oponen a lo que era una tradición. Pero las cosas pasan de una manera más serena y no existe la misma tensión que la que reina en Bruselas.

En la región valona predomina el sistema de libre elección de las lenguas extranjeras de modo que los alumnos pueden elegir, como primera lengua extranjera, entre el flamenco y el alemán por ser lenguas oficiales y el inglés. No se puede tener una idea clara de la situación puesto que es muy variable según las regiones y los intereses económicos de éstas. (El inglés viene en primer lugar en muchos institutos alejados de Bruselas y el alemán tiene cierto éxito a lo largo de las fronteras con Luxemburgo y Alemania.) En la primaria, la situación es muy caótica. Oficiamente se puede impartir clases de lengua ya a partir de tercero, pero existe una falta de motivación por parte de las direcciones (o un exceso de prudencia hacia la elección entre el flamenco y el inglés) y, sobre todo, una falta de recursos tanto materiales como humanos. (No hay maestros formados en la didáctica de las lenguas.)

Pero en la región de Bruselas capital, oficialmente bilingüe según las leyes de 1963, los alumnos francófonos están obligados a elegir el flamenco como primera lengua extranjera, mientras que los jóvenes flamencos tienen que aprender el francés ya a partir de la enseñanza primaria.

Esa legislación parece sencilla y conforme con la sensatez. Pero, otra vez, hay que tener en cuenta las realidades.

## RELACIONES CON LA LENGUA OFICIAL

En primer lugar, hay que tener en cuenta la relación que la mayoría de los Belgas mantienen con su lengua materna. Tanto en el Norte como en el Sur y en el Este, la resistencia de los dialectos y su influjo en la lengua oral sobre todo, contribuyen a crear un sentimiento de inseguridad con respecto a la lengua hablada: es propio, sobre todo, de la Comunidad germanófona compuesta en la mayoría de su área de poblaciones rurales que siguen hablando sus dialectos germánicos. Es el caso también de algunas regiones de Flandes (pero la industrialización contribuyó a la extinción

progresiva de los dialectos). De modo que tanto los germanófonos como los flamencos tuvieron que aprender a dominar paulatinamente el alemán de Alemania y el neerlandés de Holanda.

La realidad no es muy distinta en el Sur. Desde la independencia de Bélgica (en 1830), la lengua común entre los Valones fue siempre el francés dada la diversidad de los dialectos hablados. El modelo de los Valones era el modelo de París. Pero tenían el sentido de que no hablaban el francés tan bien como los franceses, sentimiento reforzado por la actitud de maestros en particular, que culpabilizaban a los niños diciéndoles que hablaban mal el francés, lo que contribuyó a intensificar el complejo de inferioridad en relación a Francia. Aquella actitud explica, por una parte, el purismo de ciertos hablantes (Bélgica es una tierra de gramáticos y es en Bélgica donde se inventó el concurso de dictados), el miedo a cometer errores (la caza a los belgicismos, a los anglicismos); hasta hace poco existía, cada año, una quincena llamada «quincena del buen lenguaje» y la mayoría de los periódicos suelen dedicar una crónica semanal a la lengua. Uno de los primeros Decretos de la Comunidad francesa consistió en intentar imponer una lista de palabras que se sustituyeran a los anglicismos, decreto que nadie respetó. Aquella actitud llegó a cierto desdén hacia las producciones nacionales y durante muchos años sólo se estudiaba la literatura francesa y se ignoraban las producciones nacionales. Por otra, el sentimiento de inseguridad tuvo otra consecuencia: fomentó el rechazo de todas las normas y la búsqueda de la transgresión. Esta doble actitud se refleja en la literatura: una literatura estetizante, retórica por una parte; una literatura que juega con el lenguaje, lo trata como un materia que puede amasarse, triturarse, destruirse: tradición ésta que va del surrealismo a la corriente fantástica, rasgos que caracterizan la literatura belga de lengua francesa. Hasta hay escritores que mezclan palabras del dialecto con palabras francesas.

## REPRESENTACIONES DE LA LENGUA «DEL OTRO»

Pero, este complejo de inferioridad de los francófonos de Bélgica con respecto al hablar de los franceses se convierte en complejo de superioridad con respecto a los belgas del Norte y de su idioma. Ya se nota en la terminología: a pesar de los esfuerzos de los profesores para imponer la palabra «neerlandés», se sigue hablando del «flamenco» y de los flamencos, palabras que vehiculan connotaciones peyorativas; la lengua flamenca está percibida como una lengua «impuesta» por razones políticas (el sueño de una Bélgica unida y unitaria), y, desde hace menos tiempo, por razones económicas y comerciales: para conseguir un empleo en Bruselas, hace falta dominar ambos idiomas<sup>2</sup> y, a nivel comercial, hay que utilizar la lengua de la región.

No faltan los estereotipos: los flamencos tienen fama de patanes, de torpes y de rústicos, pero muy trabajadores; el flamenco es una lengua fea, gutural, sin expansión internacional. A eso hay que añadir la mala imagen que muchos belgas, y más en particular en Valonia, tienen de los holandeses. Todo eso explica que, con la excepción de la región de Bruselas capital donde su aprendizaje es obligatorio, el flamenco va perdiendo puntos en la parte francófona donde los alumnos le prefieren el inglés.

El francés, en Flandes, es obligatorio, como ya lo hemos dicho ¿hasta cuándo? Existen presiones con el fin de cambiar el sistema a favor del inglés.<sup>3</sup> Tal como en Valonia con respecto al flamenco y a los flamencos, reina una mala imagen del francés y de los franceses en Flandes. No hay que olvidar que, hasta 1873, el francés se impuso a los flamencos, que, hasta los años treinta, era la lengua de la burguesía flamenca, es decir, de los patronos; que los cursos en la Universidad de Gante se impartían en francés y que hará falta esperar hasta las leyes lingüísticas de 1932 para que dos leyes impusieran la lengua de la región en la administración y en la enseñanza primaria; que, en el siglo XIX, cuando se industrializó Valonia y se convirtió en una de las regiones más ricas de Europa, hubo una migración importante de mano de obra flamenca que venía a buscar trabajos, muchas veces mal pagados, en Valonia, donde los patronos no dejaban de explotarlos y los obreros valones de burlarse de su manera de hablar. Esos rasgos históricos y sociales explican, en parte, la contienda que existe entre ambas Comunidades.<sup>4</sup> No es una casualidad si la fiesta nacional de los flamencos conmemora la «batalla de las espuelas de oro» una victoria de los comuneros flamencos sobre las tropas francesas en 1302. Es muy simbólico puesto que es una victoria del pueblo oprimido sobre el Rey de Francia y de la resistencia a Francia y al francés.

En lo que se refiere a los estereotipos que circulan a propósito de los valones, los tachan de holgazanes, huelguistas y presumidos.

En cuanto al alemán, no está percibido como lengua nacional; sin embargo, goza, a pesar de la historia reciente, de cierto prestigio, pero lo acompaña la fama de ser un idioma difícil de aprender y tanto en Flandes como en Valonia, son cada vez menos los alumnos que eligen el alemán.

Queda la Comunidad germanófona. Como lo dijimos antes, la situación es mucho más serena. A pesar de la historia reciente, quedan pocas secuelas. La palabra «Países redimidos» que aludía al retorno en el seno del estadio belga ha sido sustituida por la palabra «Cantones del Este» y, hace poco se habló de la posibilidad de que un ministro de la Comunidad germanófona pudiera ocupar un escaño dentro del parlamento de la región valona. Hay que añadir que un gran número de profesores que dan clase en aquella región son francófonos o, por lo menos hicieron sus estudios en francés; en efecto, en la región germanófona sólo existen dos escuelas de magisterio; los profesores de institutos –y de las escuelas de magisterio– se formaron en las universidades o en escuelas superiores de la parte francófona. Para conseguir el nombramiento tienen que presentar una prueba de conocimiento del alemán.

Es el único caso de profesores de una comunidad que puedan trabajar en otra comunidad y he aquí otro ejemplo de lo absurdo de nuestra situación: en un país tan pequeño, donde tenemos la suerte de tener tres idiomas, es imposible organizar intercambios de profesores o de alumnos entre las comunidades.

Por los convenios bilaterales, hay en Bélgica auxiliares de conversación españoles, ingleses, alemanes e italianos que prestan su ayuda a nuestros profesores de lenguas, pero no podemos conseguir que un profesor flamenco venga a ayudar a un colega valón y viceversa. El último intento de mis colegas germanistas se terminó con una carta oficial que les decía que tenían que dirigirse a Relaciones internacionales.

Pues bien, quedan dos áreas en las cuales los belgas se reconcilian: el fútbol (los partidos del equipo nacional son los únicos acontecimientos donde se despliegan tan-

tas banderas tricolores) y la costa belga (o «flamenca») donde una gran parte de los valones van a pasar sus vacaciones de verano y los bruselenses los fines de semana.

De todas formas, a pesar de todas aquellas complicaciones y de todas las mezquindades y molestias, el hecho de vivir en la proximidad de otros idiomas –y con la inmigración son cada vez más numerosos los idiomas con los cuales los jóvenes belgas están en contacto– favorece la toma de conciencia de la existencia de gente que no habla como nosotros, el acostumbra a otras inflexiones y de la necesidad de entender a los demás y, por lo tanto, de aprender idiomas. Sólo eso, ya es positivo y benéfico.

## Notas

1. En el censo de 1846, el 66% de la población bruselense hablaba flamenco. Según estadísticas basadas en casos concretos, puesto que los flamencos rechazaron el censo lingüístico de 1947 y lograron que desapareciera en 1961, el número de llamadas en el servicio 100 (urgencia) llega al 87% de llamadas en francés, llega al 92% en los servicios de renovación urbana y, en el sector social, el 99% de los expedientes están en francés (cifras publicadas en *Le Soir* del 15/11/97).

2. En este sentido, los flamencos tienen una ventaja sobre los valones; por esta razón, la Comunidad francesa acaba de imponer una prueba lingüística de conocimiento del francés para los alumnos flamencos que frecuentan las universidades de la Comunidad francesa.

3. Hasta hace unos años, los flamencos podían elegir como primera lengua extranjera el inglés si un mínimo de ocho padres lo pedían. Aquella facilidad desapareció nada más que por razones económicas (¡cuesta menos el impartir sólo una lengua a cada nivel!)

4. Aquella migración interior tuvo también un efecto benéfico cuyas consecuencias siguen vigentes hoy: un gran número de flamencos se establecieron en Valonia y tuvieron una descendencia lo que explica que la llamada «guerra lingüística» se mantiene en límites aceptables. En efecto, a nivel individual, la mayoría de los belgas tienen parientes al otro lado de la frontera (basta con enterarse de los patrnimos en ambas partes).



# LARRAMENDI: Programación y material multimedia para la enseñanza del euskara

*Rafa Ugalde*

Fundación Aurtan Bai. Amorebieta (Vizcaya)

## DESCRIPCIÓN DE LARRAMENDI

LARRAMENDI es una aplicación informática multimedia de gestión de programaciones y materiales para la enseñanza del euskara. Es un instrumento de múltiples usos para los profesores de euskara y los centros.

LARRAMENDI deja en manos del centro su opción de uso. En primer lugar, se pueden utilizar la programación y la secuencialización de ejercicios que se incluyen con la aplicación sin realizar modificación alguna. No obstante, sobre esa programación se pueden realizar los cambios que se consideren oportunos, o incluso crear nuevas programaciones.

En lo referente a los materiales además de utilizarlos tal y como están, los profesores pueden realizar los cambios que consideren oportunos e incluso añadir otros nuevos diseñados por ellos mismos.

Otra opción posible es el diseño de programaciones específicas basadas en uno o varios elementos que configuran la programación base: actividades para trabajar

uno o varios componentes lingüísticos, desarrollo concreto de una o varias de las destrezas lingüísticas, profundización en temas específicos, etc.

## GENERADOR DE PROGRAMACIONES

Para esta función LARRAMENDI diferencia tres tipos de usuario: por una parte, el profesor que imparte las clases basándose en la programación oficial del centro, y a este usuario LARRAMENDI no le permite realizar cambio alguno; por otra, el profesor experimentado o que tiene autorización para realizar cambios en la programación oficial del centro y crear nuevas programaciones; y por último el director o responsable didáctico del centro, que tiene todas las autorizaciones de uso y poder de decidir qué programación tiene carácter de oficial.

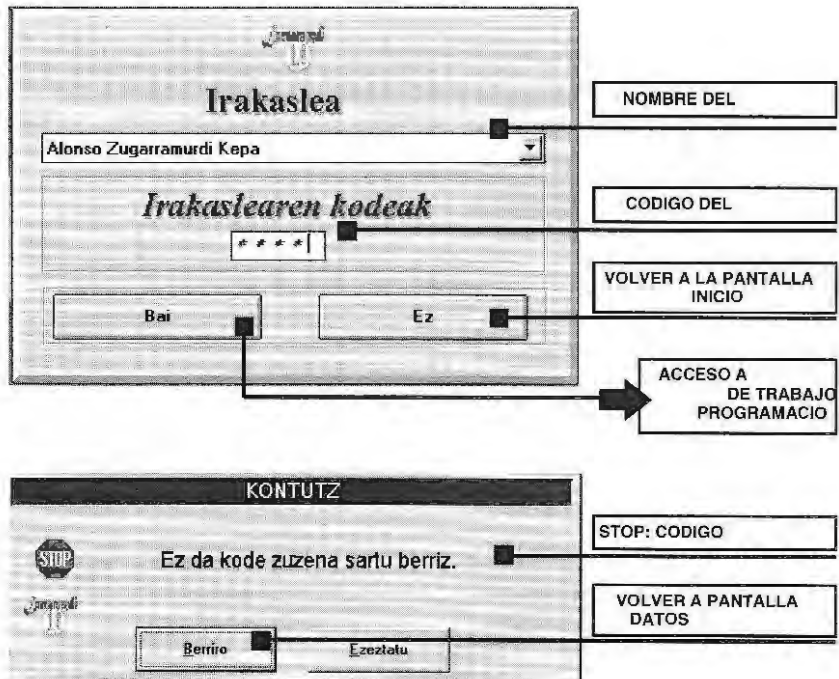
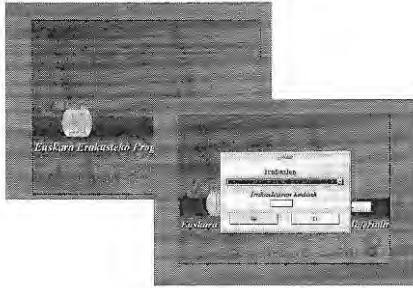
Larramendi deja en manos de los responsables del centro la adscripción de cada profesor a los diferentes niveles de uso.

Por otra parte, además de la programación o programaciones oficiales de cada centro archivadas en la aplicación, cuando el profesor accede a ella, Larramendi crea un directorio en el que guarda la programación propia de él y los materiales que ha utilizado, sin que otros profesores tengan acceso sin su autorización, salvo el director o responsable didáctico.

En la figura 1, presentamos la pantalla a través de la cual el usuario accede a la programación y al banco de ejercicios, previa introducción de su código.

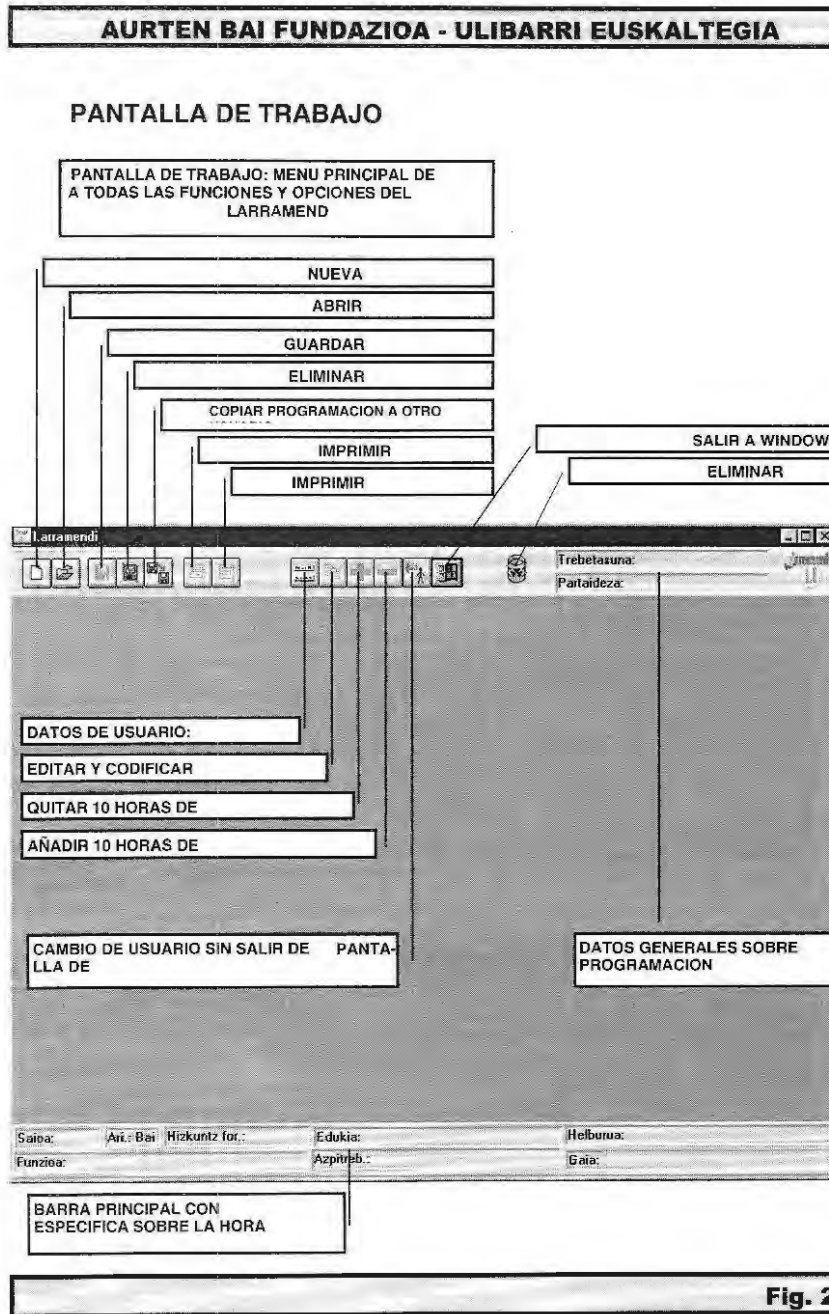
**AURTEN BAI FUNDAZIOA - ULIBARRI EUSKALTEGIA**

**PANTALLA DE INICIO - 2**



**Fig. 1**

Una vez introducido el código, el usuario se encontrará ante la pantalla de trabajo, que le muestra toda una gama de posibilidades. (Fig. 2)



## PROGRAMACIÓN Y MATERIALES DE LARRAMENDI

Larramendi incluye una programación que abarca desde el nivel inicial hasta el nivel EGA (máxima titulación oficial en euskara), cuyas características son las siguientes:

- Desarrollo de las destrezas lingüísticas basándose en contenidos temáticos, funcionales, gramaticales y pedagógicos.
- Diferentes tipos de texto: descripción, argumentación, narración, explicación, conversación.
- Trabajo específico de la acentuación y la fonética.
- Nuevos contenidos presentados en conexión con los conocimientos que el alumno ya posee.
- Secuenciación cíclica de contenidos, conceptos, actividades y procedimientos. Repetición que se da a medida que la capacidad lingüística del alumno se va enriqueciendo.

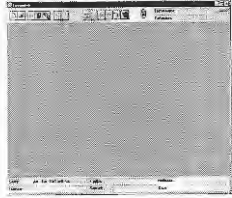
Comprende un total de 1.200 horas lectivas distribuidas en cuatro niveles con 30 unidades didácticas de 10 horas de duración cada una. Tiene la particularidad de que por cada hora lectiva presenta tres opciones de ejercicio o tarea diferentes, lo que supone un banco de ejercicios suficiente para impartir 3.000 horas lectivas. Estos materiales creados y codificados basándose en determinados identificadores siguen la programación incluida en Larramendi, a la vez que pueden ser utilizados en otras programaciones.

Todo este material comprende:

- 1 14.000 páginas de texto presentadas en 1 CDRom.
- 2 27 horas de audio presentadas en CDA.
- 3 72 horas de audiovisual en 60 CDI o vídeo.

Si el usuario eligiera crear una nueva programación basándose en el banco de ejercicios que Larramendi ofrece, tendría que especificar el nivel (300 horas lectivas) y el subnivel o grupo (100 horas lectivas) para el que quiere realizar la programación. Con lo que accederá a una plantilla de 100 cuadrículas (cada cuadrícula corresponde a una hora lectiva) en blanco que tendrá que completar con los materiales que Larramendi le ofrece, atendiendo a las necesidades de su grupo. (Fig. 3)

**AURTEN BAI FUNDAZIOA - ULIBARRI EUSKALTEGIA**



**PANTALLA DE TRABAJO**  
NUEVA PROGRAMACION

DISEÑO DE NUEVA PROGRAMACION.  
OPERACION A REALIZAR POR EL CENTRO O PROFESOR AUTORIZADO.

**NUEVA PROGRAMACION**

**NIVEL**

**GRUPO**

**MOTA**  
Euskaltegikoa

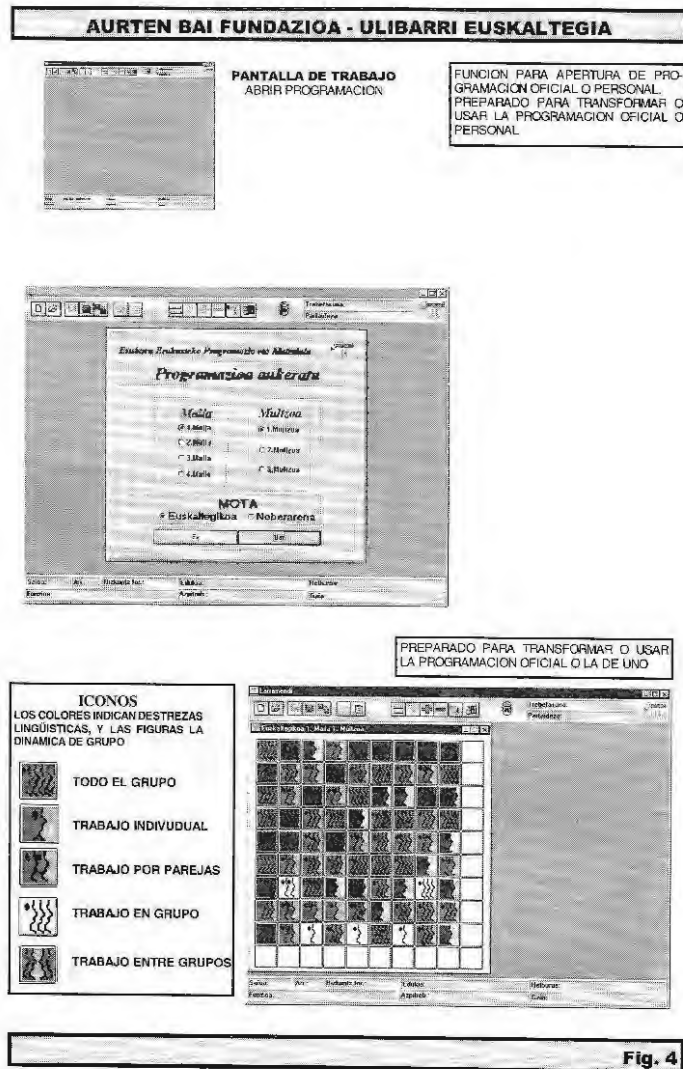
Ez Bai

Seioa: An.: Bai Hitzuntz for.: Edukia: Helburua:  
Funtzioa: Azpitreb.: Gara:

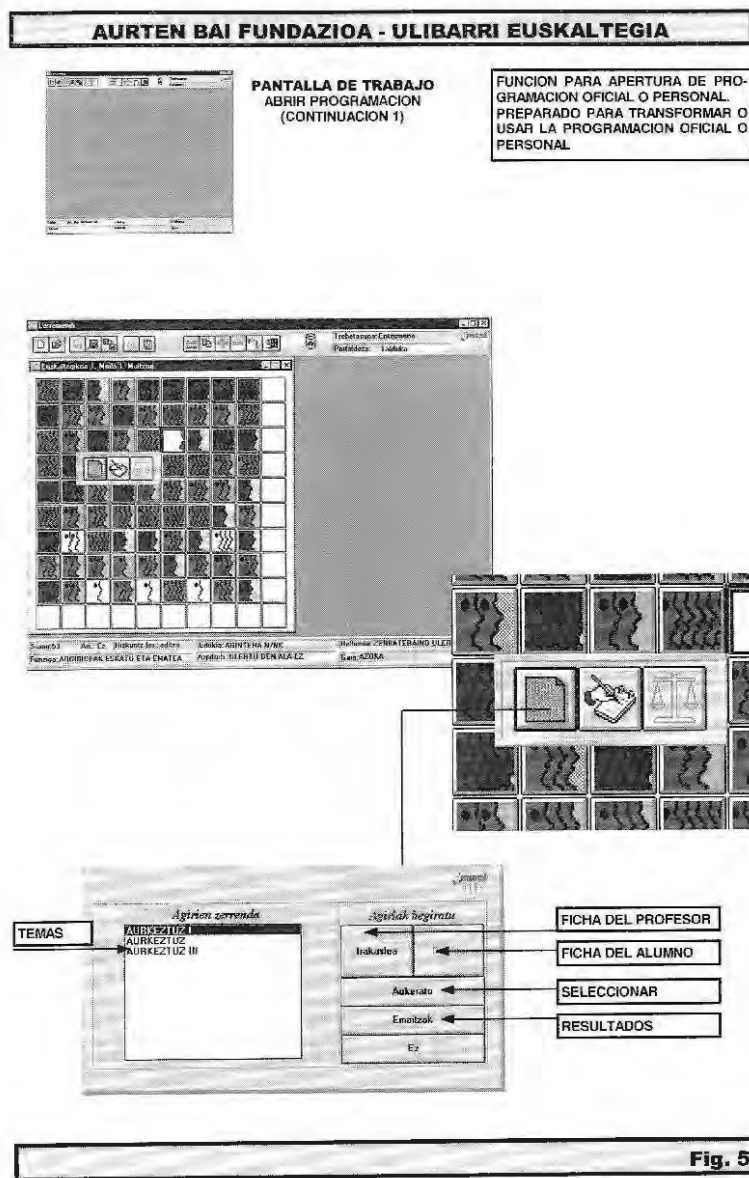
**PROGRAMACION EN BLANCO LISTA PARA SU DISEÑO**

**Fig. 3**

Puede también elegir utilizar la programación que Larramendi le ofrece, con lo cual tras especificar el nivel y el grupo, el usuario tendrá ante sí 100 cuadrículas que inmediatamente le aportarán una primera información visual atendiendo al color y figuras de cada icono o cuadrícula. Las figuras indican el tipo de dinámica de grupo y los colores nos informan sobre la destreza a la que se va a dar mayor importancia durante esa sesión (azul=comprensión oral, verde=expresión oral, rojo=comprensión lectora, amarillo=expresión escrita). Asimismo, en cuanto posicionamos el cursor sobre uno de los iconos recibimos información en la «barra principal», con lo que sabremos que contenidos, funciones, tema y objetivos trabajaremos durante esa sesión. (Fig. 4)

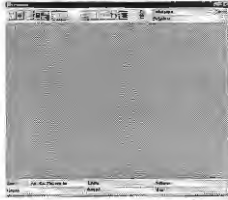


Al hacer «clic» sobre el icono elegido accederemos a otros tres iconos, el primero de los cuales nos ofrece las tres opciones de ejercicio o tarea de que disponemos para esa hora, y bastará con imprimir las fichas del profesor y del alumno. El segundo nos abre paso al banco de ejercicios, de modo que el usuario puede elegir cualquier otro ejercicio para la sesión seleccionada. El tercer icono nos conduce al apartado de valoración y evaluación del documento utilizado. (Fig. 5 y 6)



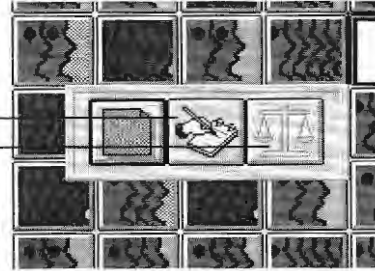
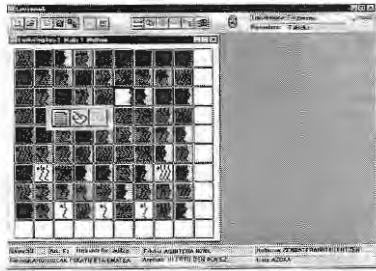


**AURTEN BAI FUNDAZIOA - ULIBARRI EUSKALTEGIA**



**PANTALLA DE TRABAJO  
ABRIR PROGRAMACION  
(CONTINUACION 2)**

FUNCION PARA APERTURA DE PROGRAMACION OFICIAL O PERSONAL. PREPARADO PARA TRANSFORMAR O USAR LA PROGRAMACION OFICIAL O PERSONAL



**ASIGNAR DOCUMENTO A LA HORA SELECCIONADA**

*Ariketa unkeratu*

Irteza	Irteza Formak	Irteza Ordua
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Irteza	Irteza	Irteza
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Irteza	Irteza	Irteza
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Irteza	Irteza	Irteza
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Irteza	Irteza	Irteza
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Irteza	Irteza	Irteza
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Irteza   Irteza   Irteza   Irteza

**ESTADISTICA DE LA VALORACION Y UTILIZACION DEL DOCUMENTO SELECCIONADO  
DATOS EN ARCHIVO \*.DOC**

Ariketa:    Irteza:

Egilea:

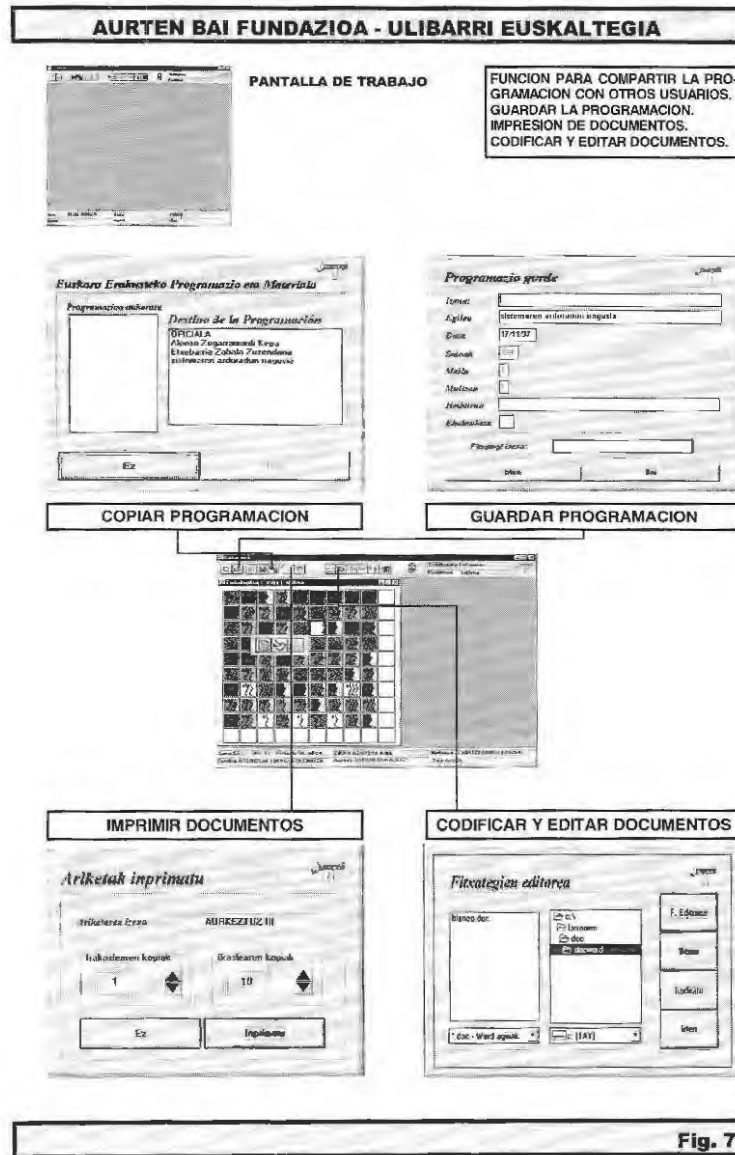
		GENTEA
Irteza:	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0,00"/>
Taldea dinamikoa:	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0,00"/>
Zalantza mota:	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0,00"/>
Espokazuna:	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0,00"/>
Eraikia:	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0,00"/>
Konposatzaile:	<input type="text" value="0"/>	<input type="text" value="0,00"/>
Eskaintza orokorra:	<input type="text"/>	<input type="text" value="0,00"/>
Eraikiera kopurua:	<input type="text" value="0"/>	Akta erabilera: <input type="text"/>

**Fig. 6**

## INTRODUCCIÓN DE NUEVOS MATERIALES

Ésta es otra característica de la aplicación que permite al profesor en cualquier momento enriquecer Larramendi con la incorporación de ejercicios y materiales nuevos creados por él mismo. Para ello ha de cumplir dos requisitos: escribir el texto mediante el procesador Word y codificar el ejercicio basándose en determinados identificadores para ser utilizado mediante el sistema de búsqueda. (Fig. 7)



## EVALUACIÓN

Larramendi abre también sus puertas a la posibilidad de evaluación, puesto que incluye un módulo que el profesor ha de rellenar en unos minutos al final de cada clase; lo que implica la evaluación del material utilizado, así como, una reflexión sobre el trabajo desarrollado en la clase. (Fig. 6)



# Uso y actitudes de la juventud navarra hacia el euskera a la vista del mapa sociolingüístico 1991 y la II encuesta sociolingüística 1996

*José Manuel Urroz Barasoain*

Dirección General de Política Lingüística. Gobierno de Navarra

## 1. INTRODUCCIÓN

La Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Navarra ha llevado a cabo, desde su puesta en marcha en el año 1991, diversos trabajos de investigación dando cumplimiento a lo establecido en la Ley del Euskera.

La Ley del Euskera de 1986 define tres zonas lingüísticas, denominadas *vascófona*, *mixta* y *no vascófona*, con distintos niveles de reconocimiento de derechos para la población que habita en cada una de ellas y que constituyen contextos territoriales con diferentes características demográficas, socioculturales, de concentración de servicios públicos, etc. Estas diferencias van a confluír o interactuar con la diversidad sociolingüística de cada una de las zonas legales.

La realización de estudios e investigaciones responde a la necesidad de disponer de un conocimiento preciso de la realidad sociolingüística de Navarra. El uso

de la información recogida posibilitará incidir en ella con la política lingüística adecuada, diseñando planes de actuación que den respuesta a las necesidades detectadas.

En el año 1991, el Gobierno de Navarra publicó los datos de población basados en el Padrón de 1986, lo que permitió por primera vez disponer de información fidedigna sobre la situación sociolingüística de la población vasco parlante y sus características a lo largo de toda la geografía foral.

En todo caso hay que hacer constar que el método usado en este tipo de operaciones censales puede presentar un margen de error a tener en cuenta, por lo que consideramos conveniente la validación de los datos obtenidos, que en algunas localidades ya está en vías de realización.

En ese mismo año 1991 cabe destacar la investigación realizada en colaboración con el Gobierno Vasco y que fue publicada con el título de «La continuidad del Euskera».

En este actual año 1997 se ha procedido a la publicación de las dos últimas investigaciones oficiales del Gobierno de Navarra: El Mapa Sociolingüístico de Navarra 1991 y la II Encuesta Sociolingüística de Euskal Herria - «La Continuidad del Euskera.1996».

El Mapa Sociolingüístico de Navarra.1991 - «Dinámica y evolución de la población vascofona» ha sido realizado en base al Censo de Población de 1991, sobre datos de la población de 2 años en adelante y se presentó oficialmente el pasado mes de agosto.

La II Encuesta Sociolingüística de Euskal Herria - «La Continuidad del Euskera. 1996» ha sido realizada durante 1995 y 1996, en colaboración con el Gobierno Vasco y el Instituto Cultural Vasco de Euskal Herria Norte. Se realizó sobre muestras de población de 15 años en adelante, sobre diversos aspectos como lengua materna, movilidad y competencia lingüísticas, identidad y actitudes y uso de la lengua. Los principales resultados obtenidos se presentaron oficialmente en febrero pasado.

## 2. CONCLUSIONES MÁS IMPORTANTES DEL MAPA SOCIOLINGÜÍSTICO

1. La sociedad navarra es plural y dinámica. La zonas lingüísticas de Navarra no son del todo homogéneas desde el punto de vista sociolingüístico. Existen diferencias en la situación y dinámica de los municipios que integran cada una de ellas.
2. Se ha iniciado un débil proceso de recuperación, aunque coexistiendo con algún proceso lingüístico negativo entre la población vascofona. La evolución de la población vascofona en los cinco años transcurridos desde la aprobación de la Ley Foral del Euskera en 1986 es de signo positivo aunque presenta grandes diferencias entre las zonas y los distintos grupos de edad.
3. La población vascofona ha cambiado su carácter tradicional. Se constituye como un grupo relativamente joven, de nivel cultural algo superior y mayoritariamente ocupado en actividades del sector secundario y de servicios, con diferencias apreciables entre las zonas. Se está generalizando una dinámica

positiva de recuperación entre la juventud que está neutralizando los procesos negativos de retroceso y pérdida que aún persisten.

4. Algo más de la mitad de la población vascofona de Navarra es de origen lingüístico euskaldun (46,1 % de primera lengua euskera y 10% de bilingües familiares). Un porcentaje muy elevado (43,9%) de origen castellano lo ha aprendido como segunda lengua. La distribución de la primera lengua de la población vascofona presenta muchas diferencias entre las zonas.
5. El origen lingüístico de la población vascofona demuestra que un porcentaje importante de población castellanoparlante se ha implicado en la recuperación del euskera, bien aprendiéndolo como segunda lengua, bien posibilitando que sus hijos lo aprendan.
6. Los factores más influyentes en el nivel de competencia del euskera oral son: la transmisión familiar, la situación sociolingüística (mayoritaria o minoritaria) del euskera en la zona y la utilización precoz del euskera en la educación. La progresiva normalización del euskera en el sistema educativo ha sido fundamental en esta primera etapa de recuperación del euskera.
7. La producción comunitaria de cursos para población adulta ha sido la vía más difundida para la incorporación de esta y de la juventud al euskera. La inmersión social ha tenido también alguna incidencia en la zona vascofona. Los resultados de todo ello se irán notando en años sucesivos.
8. La normalización del uso oficial del euskera en la Comunidad Foral está condicionada por diferentes factores. Los más relevantes son: los diferentes derechos lingüísticos de la población de las tres zonas lingüísticas, la organización centralizada de la mayoría de los servicios públicos y la existencia de una zonificación territorial que no coincide con la lingüística en los casos de los servicios públicos de salud y bienestar social.
9. El uso familiar del euskera depende o se explica por los factores objetivos que facilitan o posibilitan su utilización por la población vascofona. Éstos son: el nivel de competencia oral en euskera, que la familia completa o la mayoría de la misma sea vascofona, la zona sociolingüística, etc. Entre la población joven vascofona se está generalizando una dinámica positiva de recuperación del uso familiar del euskera aunque persisten algunos procesos de retroceso y pérdida del uso familiar.

### 3. CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA

En este primer momento se han analizado los siguientes apartados: lengua materna de la población, incrementos y pérdidas del euskera, competencia lingüística, identidad y actitudes sobre la promoción del uso del euskera y uso de la lengua (dentro y fuera de la familia).

A la espera de la conclusión de un análisis más pormenorizado de los datos obtenidos y publicados en febrero, que en el caso de Navarra se centrará en la diferenciación según las zonas lingüísticas legales y que esperamos publicar para finales de año o primeros de 1998 éstas serían brevemente las conclusiones más importantes que hemos entresacado, en lo referente a la población navarra:

1. Un dato importante es la situación de desequilibrio lingüístico existente en Navarra, donde el 90% de la población es de primera lengua castellana y sólo un 8% de primera lengua euskera. No obstante se ha frenado la pérdida del euskera como primera lengua y ha comenzado a incrementarse la transmisión familiar.
2. De la población actual de Navarra (unos 500.000 habitantes), 9.200 (el 2,1%) ha aprendido euskera y 11.600 (un 2,6%) lo han perdido. Ahora bien un 7,7% habla algo en euskera y presumiblemente es población que está en proceso de aprendizaje. Es de resaltar, por otro lado, que el 76% de la población incorporada al euskera es joven (entre 16 y 35 años) y ha aprendido la lengua en cursos de adultos o en la enseñanza obligatoria.
3. En cuanto a competencia lingüística un 80,6% de la población es castellano-parlante monolingüe, un 9,4% se define como bilingüe, un 9,8% es bilingüe pasivo (en gran medida en proceso de aprendizaje de la lengua y no de pérdida) y sólo un 1% es monolingüe euskaldun (en su mayoría población de más de 65 años).
4. En cuanto a identidad sociopolítica de la población, en Navarra los sentimientos encontrados entre vasco y español aparecen en cierta medida distorsionados por el sentimiento de ser navarro (86%), puesto que el 23% se define como vasco, el 35% como español y un 33% se define como vasco y español.
5. Hay una evolución positiva en la actitud, con respecto a la anterior encuesta de 1991, y actualmente sólo un 32% muestra una actitud desfavorable, o sea un 68% muestra una actitud cuando menos respetuosa (favorable o no contraria) sobre la promoción del uso del euskera.
6. El uso del euskera ha aumentado sensiblemente, sobre todo entre amigos y compañeros de trabajo. El uso familiar y entre amigos disminuye con la edad y depende de la proporción de hablantes del entorno. Es fundamental el dato, que confirma lo aportado en el Mapa sociolingüístico, del aumento relativo en familias formadas por parejas entre 35 y 49 años e hijos en edad escolar (por la incorporación de progenitores e hijos al euskera).

#### 4. EVOLUCIÓN DESDE EL MAPA DE 1991 A LA II ENCUESTA DE 1996

Es de destacar la evolución de vascoparlantes que se muestra en la siguiente tabla:



**Tabla 1**  
Porcentajes desde 1986 y Evolución entre 1991 y 1996

<i>Tipología de hablantes</i>	<i>Padrón de 1986</i> (>2 años)	<i>Mapa de 1991</i> (>2 años)	<i>I Encuesta 1991</i> (>15 años)	<i>II Encuesta 1996</i> (>15 años)	<i>Evolución</i> <i>Diferencia 1991/1996</i>
<b>Monolingües euskaldunes</b>	—	—	0,65%	0,25%	-0,4%
<b>Bilingües (equilibrados y no)</b>	15%	16,6%	8,90%	9,30%	+0,4%
<b>Bilingües pasivos</b>	—	—	4,60%	9,90%	+5,3%
<b>Monolingües castellano-parlantes</b>	85%	83,4%	85,9%	80,6%	-5,3%

A modo de conclusiones podemos decir que los datos aportados por la II Encuesta Sociolingüística de 1996, en referencia a los de 1991, nos hacen mantener grandes expectativas, teniendo en cuenta que son datos sobre unas muestras de población mayor de 15 años y que la incidencia del desarrollo de modelos bilingües en la enseñanza en Navarra se empieza a reflejar tímidamente aún en estos datos.

Por otro lado, hay que decir que la distribución de vasco parlantes se da en un ámbito geográfico muy concreto, fundamentalmente en dos zonas o ejes. Una acogería a las poblaciones de la zona norte y noroeste. La otra constaría del gran grupo de vasco parlantes que habita en Iruña y su cinturón industrial, repartidos entre euskaldunes de nacimiento provenientes de la zona lingüística vascófona y euskaldunes que han aprendido el euskera como segunda lengua.

Podemos decir que el proceso de pérdida se ha detenido en Navarra y el número de hablantes no sólo se mantiene sino que empieza a recuperarse.

El aumento de la transmisión familiar de padres a hijos (nuevos bilingües entre 24 y 49 años y sus hijos escolarizados en euskera) y el cambio de actitud hacia el euskera son otros datos fundamentales de cara la normalización lingüística.

## 5. DATOS FUNDAMENTALES EN LA POBLACIÓN JUVENIL EN MAPA Y ENCUESTA

**Tabla 2**

Datos (%) sobre comportamientos lingüísticos por edades entre 3 y 34 años en el Mapa de 1991 y la II Encuesta de 1996.

Aspectos observados por grupos de edad desde 3 a 34 años	Mapa Sociolingüístico 1991			II Encuesta Socioling. 1996		
	3-15 años	16-24 años	25-34 años	3-15 años	16-24 años	25-34 años
<b>1. Primera lengua</b>						
1.1.L1 euskera	6,63%	6,32%	6,71%	8%	6%	6%
1.2.L1 euskera/castell.	3,96%	2,26%	1,59%	4%	1%	2%
1.3.L1 castellano	89,41%	91,42%	91,70%	88%	93%	92%
<b>2. Incrementos y pérdidas</b>						
2.1.Incorporc. L1 cast.					4,2%	3,8%
2.2.Pérdida L1 euskera					-0,6%	-1,2%
<b>3. Competencia lingüístic.</b>						
3.1.Bilingües (+ pasivos)	19,76%	16,65%	18,79%		23%	23%
3.2.Monolingües cast.	80,24%	83,35%	81,20%		77%	77%
<b>4. Actitud ante promoción</b>						
4.1.Muy favorab/favor.					36%	41%
4.2.Indiferente					32%	33%
4.3.Desfavor/muy desf.					32%	26%
<b>5. Uso familiar entre eusk.</b>						
5.1. Euskera mayoritar.	41,50%	47,35%	53,1%		40%	36%
5.2. Euskera y Castell.	30,20%	25,65%	22,7%		8%	14%
5.3. Castellano mayorit	28,13%	26,90%	24,1%		51%	49%

A la hora de hacer una extrapolación de los datos generales hacia la población juvenil con el objetivo de sacar conclusiones sobre el comportamiento de la juventud navarra ante este proceso de recuperación puede ser ilustrativa la comparación de los datos obtenidos en el Mapa Sociolingüístico de 1991 y la II Encuesta Sociolingüística de 1996 en los tramos de edad 3-15 años, 16-24 años y 25-34 años, especialmente representativos en los apartados de la lengua materna (por la transmisión familiar), de la competencia lingüística (también por efecto de la enseñanza obligatoria y de población adulta en euskera) y del uso familiar.

## 6. CONCLUSIONES

Los aspectos más sobresalientes de los primeros resultados de la II Encuesta Sociolingüística 1996 como son: la constatación del aumento total de hablantes (bilingües y bilingües pasivos), el resurgimiento de la transmisión familiar y uso del euskera dentro de la familia y el cambio significativo de actitudes favorables y no contrarias a la promoción del euskera son especialmente relevantes en los grupos de edad que van de los 16 a los 34 años.

Este hecho, junto con la tendencia progresiva que se puede apreciar al comparar la evolución de los datos de esta II Encuesta con los datos del Mapa Sociolingüístico de 1991, nos hace ser especialmente optimistas de cara al futuro próximo respecto al comportamiento lingüístico que la juventud va a tener en los próximos años en cuanto a la competencia lingüística, actitud y uso del euskera en nuestra Comunidad.

Por otro lado, es necesario subrayar que la tendencia observada en el Mapa de 1991 de recuperación de hablantes fundamentalmente en el grupo de edad entre los 3 y los 15 años, debido a la transmisión familiar y sobre todo a la incidencia de la enseñanza en euskera en la Educación Obligatoria (tanto en la zona vascofona como en la mixta) no está aún contrastada por la falta de un estudio de similares características al mencionado Mapa de 1991, y en su caso de la validación de los resultados obtenidos.

Especial análisis merece el factor subrayado fundamentalmente en el Mapa de la importancia del sistema de enseñanza para la recuperación y desarrollo del número de hablantes y que en la II Encuesta de 1996 no ha quedado suficientemente reflejado al no haberse estudiado el grupo de edad que actualmente está escolarizado en la Enseñanza Obligatoria (Primaria y Secundaria Obligatoria) donde sin duda la tendencia es más clara e importante.

A pesar de las restricciones que supone la actual zonificación establecida por la Ley del Euskera el porcentaje de incorporaciones a la enseñanza bilingüe (Modelo D -enseñanza totalmente en euskera) ha crecido hasta situarse en un 27 % de las nuevas matriculaciones de 3 años en toda Navarra. Por otro lado, un 26 % de la misma edad se ha matriculado en el modelo A (enseñanza del euskera como asignatura).

Asimismo, la publicación del análisis más pormenorizado de todos los aspectos estudiados en la II Encuesta Sociolingüística de 1996 y su distribución por las tres zonas lingüísticas, nos ha de aportar información precisa sobre las mencionadas tendencias.

Paralelamente a la publicación a primeros de 1998 de estos datos, vamos afrontar el análisis de los datos estadísticos sobre el Censo de Población de 1996 y esperamos que en ese mismo año podamos contar con el II Mapa Sociolingüístico de 1996, que probablemente nos va a confirmar la tendencia de comportamiento lingüístico de la población navarra.

Sin duda, estos dos últimos estudios mencionados serán de gran importancia para que la sociedad navarra, y sus instituciones a la cabeza, afronten las medidas adecuadas en materia de política lingüística y para permitir a Navarra entera avanzar claramente hacia la normalización del euskera en todos los ámbitos de uso.

En mi opinión, entre estas medidas podrían estar: la adecuación legal a la situación sociolingüística de la sociedad navarra y a los derechos lingüísticos de los navarros y navarras; la puesta en marcha de planes adecuados de normalización lingüística en las Administraciones y servicios públicos navarros; la regularización de la oferta educativa pública en euskera para toda la población navarra y de programas efectivos de fomento del uso social del euskera en todos los ámbitos de la sociedad, con especial hincapié en la población juvenil navarra.

# El model de conjunció en català i la promoció de l'ús lingüístic

*F. Xavier Vila i Moreno*

Departament de Filologia Catalana. Universitat de Barcelona

## ELS OBJECTIUS DEL MODEL DE CONJUNCIÓ EN CATALÀ

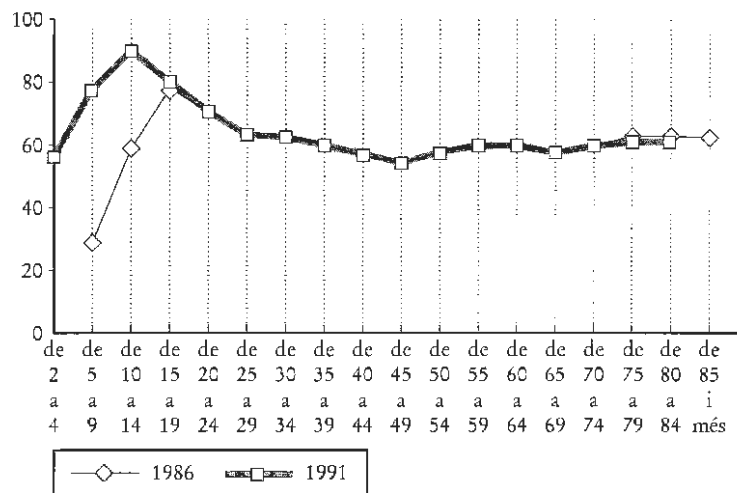
Tant la Llei de Normalització Lingüística del Parlament de Catalunya de 1983 com la nova Llei de Política Lingüística de 1998 estableixen que els objectius del Model de Conjunció en Català són d'una banda la bilingüització general de la totalitat de la població escolar i d'una altra la promoció de l'ús de la llengua pròpia i tradicionalment minoritzada de Catalunya. Aquests objectius tradueixen les dues principals metes sociolingüístiques que han animat la política lingüística de Catalunya des de la recuperació de la democràcia. En primer lloc, el model cerca l'enfortiment de la cohesió i de la integració socials, bo i evitant l'escissió de la població de Catalunya en dues comunitats lingüístiques diferenciades per raó de llengua, molt especialment tenint en compte que a hores d'ara l'escola es configura com una de les institucions de socialització *conjunta* de tota la població més poderoses, si no la més poderosa de totes. En segon lloc, el Model de Conjunció en Català expressa la voluntat d'evitar que la integració social es faci a costa de la marginalització i/o de la desaparició de la llengua catalana. Després de més de dos segles de polítiques lingüístiques marcadament substitutòries, i després d'haver acollit una de les allaus immigratòries al·lòglota més importants –en termes relatius– de la història moderna

d'Occident, la societat catalana ha rebutjat tant la desaparició del català com la possibilitat que aquesta llengua es converteixi en la llengua d'un grup ètnic més dels que habiten en un territori autònom. La política lingüística catalana aspira per tant a fer que el català formi part –no necessàriament de forma excloent– del repertori comunicatiu i dels valors bàsics de la totalitat de la població. Per aconseguir-ho, i vist el predomini social del castellà a Catalunya, el Model de Conjunció en Català<sup>1</sup> privilegia la llengua històrica de la comunitat catalana i la converteix en el vehicle d'ins-trucció principal.

## L'ESCOLA I LES COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES

Pel que fa a l'objectiu d'estendre el coneixement de català, no hi ha cap mena de dubte que el procés de catalanització de l'escola durant aquestes dues darreres dèca-des ha estat un dels principals –si no el principal– motor de transformació de la rea-litat sociolingüística de Catalunya. La seva importància queda palesa en revisar el gràfic 1, el qual mostra l'evolució de la capacitat de saber parlar català entre el padró de 1986 i el cens de 1991 per a cada grup d'edat.<sup>2</sup> Aquest gràfic permet comprovar que el creixement d'aquesta habilitat és pràcticament irrellevant entre la població que ja ha deixat l'escola, mentre que entre la població en edat escolar aquesta habili-tat experimenta un creixement espectacular que l'acosta al 90%.<sup>3</sup>

**Gràfic 1**  
Creixement de l'habilitat «saber parlar català» a Catalunya  
entre 1986 i el 1991 per a cada grup d'edat



Font: Gràfic a partir del padró d'habitants del 1986 i del cens de 1991.

El creixement descrit en el coneixement del català no s'ha produït a costa del coneixement del castellà. Malauradament, no disposem de dades censals referents al coneixement del castellà, però a partir de l'enquesta del Centro de Investigaciones Sociológicas (1994) es pot afirmar que el 99% dels ciutadans de Catalunya saben parlar castellà i que, per tant, difícilment es pot parlar de retrocés general en aquest sentit.

Més enllà de les dades macrosocials, quins han estat els resultats del Model de Conjunció en Català? Tot i que no disposem d'un corpus de recerca comparable als centenars d'anàlisis de la immersió al Canadà, el model lingüístic escolar català ha estat objecte d'estudi des de diverses perspectives: quina és la seva incidència en l'aprenentatge del català i del castellà, tant pel que fa a habilitats orals com escrites; quin impacte té en el rendiment acadèmic i en l'aprenentatge de matèries no lingüístiques; quin és el seu pes en la transformació de les actituds dels alumnes; quines conseqüències té damunt de l'ús lingüístic; i quines són les tècniques i les estratègies més adequades, especialment pel que fa a la immersió lingüística.

Aquest no és el lloc adequat per fer un repàs dels resultats de totes aquestes recerques (vegeu, per exemple, Artigal (coord.), 1995; Vila, I. 1995). Pel que fa als aspectes més purament escolars, assenyalem que la recerca duta a terme fins l'actualitat ha permès comprovar que el Model de Conjunció en Català facilita una adquisició de català i de castellà que no és superada ni pels models d'ensenyament en castellà o ni pels que intenten un ús paritari de català i castellà com a llengües de docència; de fet, aquests altres models escolars no garanteixen l'aprenentatge del català als castellanoparlants i tampoc proporcionen un millor coneixement de castellà. D'altra banda, fins ara la recerca duta a terme sembla confirmar que el Model de Conjunció no dificulta l'adquisició de coneixements i no empitjora el rendiment escolar global, ni tan sols dels alumnes en règim d'immersió lingüística i de nivell socioeconòmic baix.

## EL MODEL DE CONJUNCIÓ EN CATALÀ I LA PROMOCIÓ DE L'ÚS DEL CATALÀ

Quines conseqüències ha tingut el Model de Conjunció en Català pel que fa a la promoció de l'ús de la llengua pròpia de Catalunya? Tot i la seva importància, l'anàlisi del lligam entre el model lingüístic escolar i les pràctiques idiomàtiques de l'alumnat ha estat deixat força de banda pels investigadors fins ben recentment, de manera que ara com ara disposem de molt pocs estudis que se n'ocupin explícitament com ara els de Mena, Serra i Vila (1994) i Vila, F.X. (1993, 1996). Al llarg de les línies que segueixen farem referència a alguns dels resultats més destacats obtinguts a la darrera d'aquestes investigacions.

L'estudi de Vila, F.X. (1993, 1996) va consistir en l'anàlisi exhaustiva de les pràctiques lingüístiques en una escola en què l'alumnat de primera llengua catalana –comptant-hi els bilingües familiars– no depassava el 30% i, per tant, inclòs als programes d'immersió del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. El centre tenia el català com a llengua vehicular de la docència i del funcionament institucional des del moment de la seva creació, i estava ubicada a Santa Coloma de Gramenet, localitat situada al cinturó industrial de Barcelona.

El marc seleccionat per al treball de camp permetia comprovar l'efecte de l'escola de forma força independent de la resta de factors sociolingüístics. D'una banda, l'escola havia apostat des del primer moment per ser una escola catalana en llengua i continguts, i, per tant, constituïa un focus clar de promoció de la llengua catalana. D'altra banda, Santa Coloma de Gramenet era –i continua essent– una de les poblacions del cinturó industrial de Barcelona amb més població castellanoparlant i amb més llacunes en el procés d'extensió del coneixement i ús del català, ja que només un 42,43% de població sabia parlar català el 1991 (Institut d'Estadística de Catalunya, 1993: 27). Per tant, en el context estudiat i en allò que té a veure amb l'alumnat estudiat, la promoció del català requeria de forma quasi exclusiva en l'escola.

Les pràctiques lingüístiques observades a Santa Coloma de Gramenet pel propi investigador i per la bibliografia s'ajustaven a la *norma de subordinació del català*,<sup>4</sup> basada en la pertinença del subjecte a un dels dos grups lingüístics existents a la localitat: d'una banda els catalanoparlants, d'una altra els castellanoparlants. Aquesta norma preveu que els catalanoparlants reservin el català per a usos endogrupals –és a dir, amb d'altres catalanoparlants– i que se serveixin del castellà per relacionar-se amb els castellanoparlants. La norma de subordinació del català exonera els castellanoparlants d'haver de servir-se activament de la seva segona llengua, tot i que, en la seva formulació actual, sembla requerir-los-en la comprensió.

El treball de camp, centrat en els alumnes de cinquè i vuitè d'Egb, es va dur a terme durant el curs 1991-92 mitjançant metodologies etnogràfiques (bàsicament observació participant, enregistrament subreptici i descobert, entrevistes amb els subjectes, qüestionaris de coneixement, d'ús lingüístic i de xarxes socials) i tècniques de lingüística de corpus. Els contextos d'enregistrament van incloure una àmplia gamma de situacions, des d'activitats totalment controlades pels mestres –debats a classe– fins a interaccions sense cap presència d'adults enmig de la muntanya durant unes colònies. Les dades provinents dels enregistraments van ser transcrites i codificades; les procedents de qüestionaris van ser tabulades, i totes elles van ser objecte de diverses anàlisis qualitatives i quantitatives.

Els resultats obtinguts van permetre comprovar que gairebé la totalitat d'alumnes feia algun ús actiu del català i del castellà en el marc de l'escola. De fet, i contra allò que s'hauria pogut esperar en un centre de Santa Coloma de Gramenet, els enregistraments demostraven que el català tenia una presència significativa (més del 24% dels enunciats pronunciats pels alumnes). Més important encara, l'ús d'aquesta llengua no es reduïa a l'aula sinó que també era significatiu a les estones d'esbarjo. Val a dir que catalanoparlants i bilingües familiars estaven sobrerrepresentats en els enregistraments en relació al seu percentatge en relació amb el total de companys a causa del procediment de recollida de dades. Per aquest motiu, el que és rellevant d'aquestes dades no és tant *quant* català parlava cada informant, sinó quines eren les seves normes d'ús –amb qui i en quines circumstàncies.

Sintetitzant molt, el comportament de l'alumnat observat pot descriure's com una variant de la norma predominant als carrers de Santa Coloma. Els alumnes catalanoparlants se servien del català per parlar entre ells, i del castellà per adreçar-se als companys castellanoparlants, mentre que els alumnes castellanoparlants se servien pràcticament només del castellà en les seves relacions amb els seus companys de

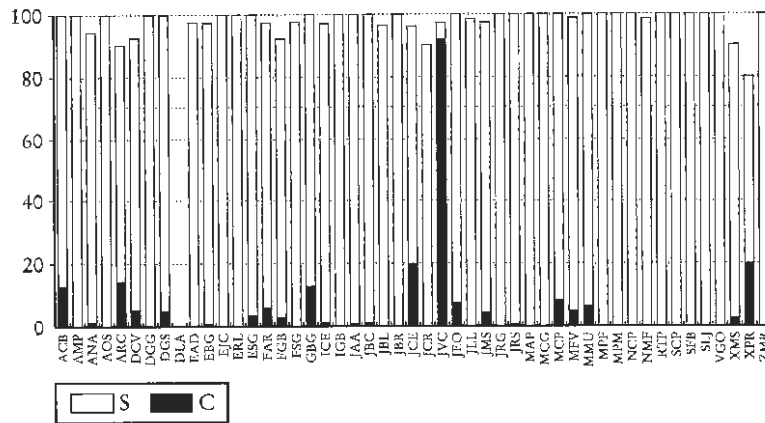


classe independentment del grup lingüístic de pertinença. El comportament dels alumnes bilingües familiars es distribuïa entre tots dos grups.

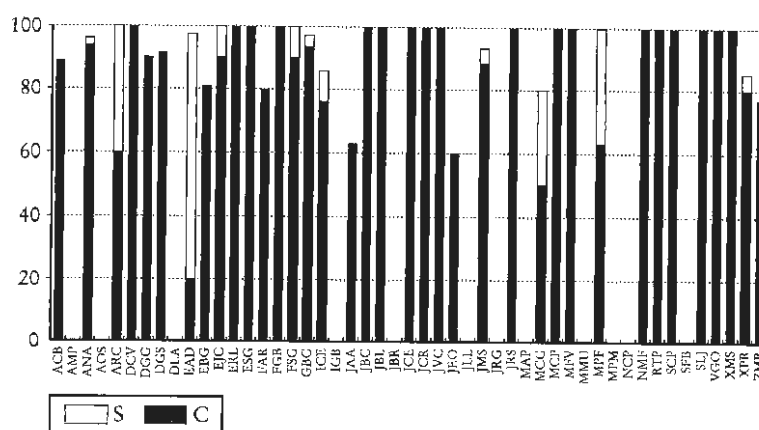
La modificació més significativa introduïda pel Model de Conjunció Lingüística en Català en relació als usos predominants a la resta de la comunitat de Santa Coloma consistia en el fet que l'alumnat, amb independència de la seva llengua familiar, s'adreçava majoritàriament en català als mestres. Així, es confirmava que el model lingüístic escolar havia reeixit a crear una categoria d'interlocutors a qui calia adreçar-se en català independentment de la llengua d'origen de cadascú. La comparació dels dos gràfics següents permet comprovar l'extensió d'aquesta norma. Tots dos gràfics mostren el percentatge d'enunciats en català (C) i en castellà (S) que cada alumne (representat per cada columna i amb una sigla de 3 lletres) adreça a una mena d'interlocutors (companys castellanoparlants, en un cas, i professors en un altre) en les interaccions que duen a terme fora de l'àmbit de classe. Al gràfic 2 només un subjecte –catalanoparlant– fa un ús habitual del català per relacionar-se amb els companys castellanoparlants; en canvi, el gràfic 3 mostra que la llengua de relació de l'alumnat amb els mestres en les seves interaccions fora de l'aula és molt predominantment el català.

### Gràfic 2

Enunciats en català/castellà produïts pels subjectes adreçats a castellanoparlants en l'àmbit no monitoritzat. Percentatges



**Gràfic 3**  
 Enunciats en català/castellà produïts pels subjectes adreçats a mestres  
 en l'àmbit no monitoritzat. Percentatges



Especialment rellevant resulta veure quins alumnes tenien el català com a llengua de relació habitual. L'estudi de la relació de cada alumne amb els companys de classe va permetre establir la llengua habitual de cada *diada* (grup de dos alumnes), amb els resultats mostrats a la taula 1.

**Taula 1**  
 Nombre de díades en cada llengua dels subjectes estudiats

Llengua familiar del subjecte	Nombre de díades en cada llengua			Total
	En català	En català i castellà	En castellà	
Catalanoparlants	12	1	29	42
Bilingües	16	10	55	81
Castellanoparlants	3	5	129	137
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>16</b>	<b>213</b>	<b>260</b>

Salta a la vista que el gruix de les díades amb el català com a llengua habitual estava formada per catalanoparlants i bilingües. De fet, les tres díades en què participava un castellanoparlant tenien un catalanoparlant o un bilingüe familiar com a interlocutor. D'altra banda, resulta moderadament esperançador el grau de manteniment del català com a llengua de comunicació endogrupal entre els parlants nadius d'aquesta llengua: malgrat el seu reduït percentatge en el total de l'aula, tots els informants de família catalanoparlant tenien el català com a llengua de comunicació habi-

tual entre ells i amb la majoria dels bilingües familiars. Per la seva banda, aquests darrers formaven un continuum que anava des dels bilingües que es comportaven com a catalanoparlants familiars fins aquells que no semblaven fer gaire ús espontani del català amb els companys.<sup>5</sup>

Cal assenyalar que el comportament de l'alumnat atorgava molt poca importància al factor *àmbit d'ús*, i gens ni mica a d'altres factors com ara el *tema* de la conversa, a l'hora de triar la llengua. Efectivament, la tria de llengües es mantenia estable tant a l'interior de l'aula com a l'exterior, de manera que dos companys catalanoparlants continuaven parlant-se en català encara que es trobessin enmig d'una colla d'amics castellanoparlants; per la seva banda, els castellanoparlants no deixaven de parlar-se en castellà pel fet de ser a classe; més encara, els alumnes catalanoparlants i castellanoparlants solien servir-se del castellà –com marca la norma de subordinació del català– per tal de parlar entre ells durant la realització d'activitats de classe encara que els mestres estiguessin presents davant de la interacció. Només en casos altament ritualitzats d'activitats escolars com, per exemple, un debat a classe, es detectava una certa tendència a servir-se del català per adreçar-se a companys amb qui la llengua habitual era el castellà; tanmateix, cal recordar que en aquesta mena d'interaccions el destinatari real de la interacció deixa de ser el company i passa a ser el mestre. En un altre ordre de coses, cal assenyalar també que es detectava un cert ús de l'alternança de llengües per a finalitats eminentment discursives tals com jocs de paraules, acudits, citació d'altri, etc., un fenomen ja conegut entre els catalanoparlants, però més escàs fins ara entre els castellanoparlants.

### CONCLUSIONS: L'IMPACTE DEL MODEL DE CONJUNCIÓ EN CATALÀ EN LA PROMOCIÓ DE L'ÚS DEL CATALÀ

Tal com indiquen les dades censals presentades al gràfic 1, i com demostren tots els estudis parcials, el model d'escola predominant a Catalunya ha aconseguit elevar el coneixement de català entre la població escolar i juvenil de Catalunya, malgrat que encara hi ha un percentatge significatiu d'alumnes que abandonen les escoles catalanes sense un aprenentatge adequat d'aquesta llengua.

Si el creixement en els coneixements ha estat contundent, els resultats de la catalanització de l'ensenyament en allò que afecta l'ús lingüístic han estat força menys espectaculars. Les dades recollides fins l'actualitat semblen indicar que la normalització del català en l'àmbit educatiu no ha anat acompanyada de la transformació radical en les normes d'ús que alguns havien prefigurats. Això no hauria de resultar, en si mateix, motiu de sorpresa: la sociolingüística fa temps que sap que els canvis en els comportaments socials són lents per definició i que, un cop establertes, les normes d'ús tenen una forta tendència a la reproducció.

És en el context d'aquesta tendència a la reproducció que hem d'analitzar les possibilitats de l'escola d'incidir en les pràctiques de tria i alternança de llengües. Les dades provinents d'entorns socials adversos per a la llengua catalana com els descrits aquí permeten destriar algunes de les funcions que l'escola pot accomplir pel que fa a l'ús lingüístic:

D'una banda, el Model de Conjunció en Català està en condicions d'aturar la pèrdua de parlants, és a dir, d'evitar que els infants provinents de famílies catalanoparlants i bilingües en aquests entorns acabin assimilant-se al grup castellanoparlant majoritari que els envolta i arribin fins i tot a perdre la competència activa en català. En aquest sentit, aquest model escolar pot funcionar com un model de manteniment de la llengua minoritzada en context de no segregació a les aules. Caldria per tant analitzar acuradament els casos en què aquest mínim no s'assoleix, i veure si el pas de l'ensenyament primari al secundari, molt menys favorable a l'ús del català com a llengua de l'escola, té conseqüències negatives en aquest sentit.

D'altra banda, el Model de Conjunció en Català té la potencialitat d'establir el català com a llengua d'ús habitual entre docents i alumnat de primera llengua no catalana; caldria analitzar amb molta cura per quines raons això no s'assoleix en determinats centres, tenint en compte que la relació en català amb els mestres constitueix l'única interacció significativa en què s'usarà aquesta llengua –és a dir, en la pràctica, l'única font d'adquisició del català. Convé insistir en aquest punt: en la mesura que la bilingüització de la població escolar sigui un objectiu, són precisament els contextos amb menor presència ambiental del català els que més requereixen la implantació de la norma d'usar el català amb el professorat.

Per acabar, el Model de Conjunció en Català no transforma els usos lingüístics per ell mateix. Tanmateix, caldrà analitzar amb cura quina és el seu impacte en sectors menys adversos per a l'adquisició i ús de la llengua catalana. Alguns estudis (com l'esmentat de Mena, Serra i Vila, 1993, i d'altres que nosaltres mateixos tenim en curs) suggereixen que és aquests sectors on la confluència de l'acció escolar amb la transformació de les normes d'ús pot estar tenint un impacte superior.

En qualsevol cas, l'escola pot anar, i de fet va, a l'avantguarda de la recuperació del català com a llengua d'ús habitual, però no se li pot exigir que faci tota la feina. Cal que el seu esforç sigui reconegut i sobretot aprofitat pel conjunt de la societat, fent que els alumnes que aprenen català hi trobin una utilitat tant a nivell instrumental –per trobar feina, per divertir-se, per desenvolupar-se en la societat– com integrativa –per relacionar-se amb els seus conciutadans. Només així s'estarà aprofitant plenament l'immens esforç de catalanització que està realitzant l'escola a Catalunya.

## Notes

1. Aquest no és el lloc de repassar la notable diversitat de submodels lingüístics escolars que s'aixopluguen sota el rètol Model de Conjunció en Català. Recordem, això sí, que només podem parlar d'immersió lingüística *strictu sensu* per referir-nos a aquelles centres d'ensenyament on tots (o la gran majoria) dels infants escolaritzats tenen la llengua de l'escola com a L2 i no com a L1, i on hom parteix del pressupòsit que entre el docent i l'alumnat hi ha una distància lingüística que cal superar mitjançant estratègies comunicatives i docents estructurades (cf. Artigal, 1989).

2. Aquesta taula, que dec a la inspiració de Modest Reixach, superposa els resultats obtinguts per les persones d'una mateixa cohort d'edat en dos censos diferents (1986 i 1991). Així, la distància entre les dues línies es refereix als guanys o pèrdues declarats en l'habilitat de saber parlar català pels mateixos individus, no pas per cohorts successives. Les edats assenyalades corresponen a 1991.

3. Cal tanmateix assenyalar que al cens de l'any 1991 encara quedava vora un 15% de la població de 9 a 14 anys que constaven com a no capaços de parlar català. Tenint en compte que les taxes d'immigració d'aquest col·lectiu són molt reduïdes, aquesta xifra de no-parlants del català representa una mancança objectiva que l'ensenyament haurà de superar en els propers anys, ja que difícilment es reduirà un cop de passat l'ensenyament.

4. També coneguda com a *norma d'adaptació*. Per a una discussió sobre els inconvenients de cada denominació, vegeu Vila, F.X. (1996).

5. Val a dir que alguns dels subjectes considerats com a bilingües familiars semblen haver exagerat l'ús real del català a la seva llar. De ser certa aquesta dada els resultats del manteniment del català entre els parlants nadius encara seria més positiva.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ARENAS, J. i VIAL, S. (1994) Descripció dels resultats dels censos de normalització lingüística a l'ensenyament no universitari. *Revista de l'Alguer* V, 5, 2352.
- ARGELAGUET i ARGEMÍ, J. (1996) L'impacte de la política lingüística de la Generalitat de Catalunya en l'ensenyament obligatori. Tesi doctoral presentada en el Departament de Ciència Política i de Dret Públic de la Universitat Autònoma de Barcelona. Juny 1996.
- ARTIGAL, J.M. (1989) *La immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic: EUMO.
- ARTIGAL, J.M. (coord.)(1995) *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana. Estat de la qüestió*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (1994) *Conocimiento y uso de las lenguas en España (Investigación sobre el conocimiento y uso de las lenguas cooficiales en las Comunidades Autónomas bilingües)*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Institut d'Estadística de Catalunya (1993) Primera explotació i anàlisi del cens lingüístic 1991. Departament d'Economia i Finances, Generalitat de Catalunya.
- LAMUELA, X. (1994) *Estandardització i establiment de les llengües*. Barcelona: Ed. 62.
- LEWIS, E.G. (1976) Bilingualism and bilingual education: The Ancient World to the Renaissance. Reimprès a Spolsky, B. i Cooper, R. (eds)(1977) *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, Mass.: Newbury House, 22-93.
- MENA i CORTÉS, C., SERRA i BONET, J.M., i VILA i MENDIBURU, I. (1993) Catalanització escolar, tipologia lingüística de l'aula i ús de la llengua catalana. ICEU Universitat de Barcelona Departament de Psicologia, Universitat de Girona. Document inèdit.
- SPOLSKY, B. (1974) *A Model for the Description, Analysis, and Perhaps Evaluation of Bilingual Education*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- REIXACH, M. (1994) «La relació entre la sociolingüística i la planificació». Taula rodona amb Modest Reixach i Albert Bastardas, moderada per Miquel Strubell, dins la II Trobada de Serveis Lingüístics, Universitat Politècnica de Catalunya, 24 de novembre.
- VILA i MORENO, F.X. (1993) Ús informal de català i castellà entre els alumnes d'immersió lingüística. Tesi de llicenciatura. Departament de Filologia Catalana, Universitat de Barcelona.
- VILA i MORENO, F.X. (1996) When Classes Are Over. Language Choice and Language Contact in Bilingual Education in Catalonia. Proefschrift aangeboden tot het behalen van de graad van Doctor in de Taal en Letterkunde. Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte, Vrije Universiteit Brussel.
- VILA, I. (1995) *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

# Conclusions del Seminari

*Miquel Siguan*

Universitat de Barcelona

## UN TRET DISTINTIU DE LA PRESENT EDICIÓ

Per primera vegada el Seminari s'ha dedicat específicament als problemes de l'etapa d'Educació Secundària. Això ha tingut una conseqüència indirecta i positiva. En les sessions anteriors acostumaven a predominar les intervencions a càrrec de persones dedicades a la recerca en el camp de l'educació. Aquesta vegada, en canvi, han estat ensenyants de secundària els protagonistes principals.

## ELS OBJECTIUS DE FORMACIÓ LINGÜÍSTICA EN L'ETAPA DE SECUNDÀRIA

L'objectiu general d'aquesta etapa educativa és aconseguir que els alumnes siguin competents en les dues llengües oficials dels territoris amb llengua pròpia diferent del castellà. Per aconseguir això, a Catalunya es dona prioritat a l'ús del català en tots els nivells i totes les modalitats de l'ensenyament, amb una aposta clara pels programes d'immersió lingüística en els nivells inicials. En altres comunitats, les solucions són diverses.

Tant la solució catalana com les altres es poden interpretar com solucions polítiques i, per tant, es poden posar en relació amb determinades actituds. Aquest ha es-

tat un punt de vista destacat en diferents intervencions, especialment en la d'I. Vila i en la taula rodona sobre *La diversitat de competència lingüística dels alumnes en iniciar l'Educació Secundària i els seus reptes educatius* (coordinada per J. Arnau i amb les intervencions de J. Chaqués, de la Federació de l'Escola Valenciana, S. Grijalvo, de la Inspecció d'Ensenyament de Barcelona, i F. Munar, de les Illes Balears).

Per altra part, en la pedagogia de la llengua actualment es nota una clara tensió entre posar l'accent en els coneixements lingüístics i posar l'accent en l'ús. En general, el currículum oficial opta per una solució eclèctica. En la pràctica, sembla que l'aspecte d'ús no està prou atès, i també que avui, des del Ministeri d'Educació de l'Estat, hi ha una clara reacció cap a pedagogies de la llengua més tradicionals. A aquest punt s'han referit la ponència de C. Lomas i, en alguna mesura també, les ponències de L. van Lier i de J. L. Atienza.

## LA COMPETÈNCIA ASSOLIDADA

Els alumnes que arriben a l'etapa d'Educació Secundària han seguit ja uns anys d'ensenyament en català, basc, etc. ¿Què es pot dir sobre la seva competència en aquestes llengües? En el cas de Catalunya, es poden fer les següents observacions:

1. Sembla clar que tots els alumnes són capaços de rebre ensenyaments escolars en català, per exemple, ensenyament de matemàtiques. Això sembla implicar que no sols entenen el català llegit o escoltat sinó que, en alguna mesura, han interioritzat el català i són per això capaços d'elaborar conceptes en aquesta llengua.
2. Malgrat això, aquests alumnes presenten clares mancances en el seu domini tant del català oral com del català escrit. És tasca de l'ensenyament secundari posar remei a aquestes mancances.
3. Els alumnes de Secundària són capaços de parlar, i per tant de comunicar-se, en català i no tenen dificultat per expressar-se en aquesta llengua en l'àmbit escolar, però no per això han fet del català la seva llengua principal o habitual, que segueix sent el castellà.

El tema s'ha tractat a les ponències de M. Fité i de J. Sierra i I. Olaziregi (en aquest cas amb referència al País Basc) i a la taula rodona dedicada específicament a aquesta qüestió esmentada anteriorment. I en un àmbit més general, en la ponència d'E. Boix i J. Farràs sobre els coneixements i els usos del català entre els joves, i en la de M. Rodríguez Neira sobre el mateix tema a Galícia a partir de les dades del mapa sociolingüístic.

## COORDINACIÓ

Als centre de Secundària coincideixen professors de tres o quatre llengües diferents: en el cas de Catalunya, professors de llengua catalana, professors de llengua castellana i professors de llengües estrangeres. En la mesura en què uns mateixos



alumnes reben ensenyaments sobre llengües impartits per diversos professors, és evident que aquests diferents ensenyaments han d'estar coordinats i no presentar-se aïllats o, pitjor encara, en forma contradictòria. La coordinació, a més, s'hauria d'explicitar en el projecte lingüístic de centre.

En l'àmbit de cada centre s'intenta fer efectiva aquesta coordinació integrant els professors de llengua catalana i de llengua castellana en un mateix departament. Els de llengües estrangeres, en canvi, en queden al marge. En la pràctica, la coordinació topa amb moltes dificultats. Se n'han ocupat la ponència de M. Fité i sobretot la taula rodona dedicada específicament a aquesta qüestió: *Interrelació i coordinació de llengües a l'etapa d'Educació Secundària* (amb intervencions de J.A. Ventura, J. Badia, J. Martorell, E. Purtil i P. Valenzuela). Els principals factors que dificulten la coordinació, segons que s'ha fet patent en aquestes aportacions, són els següents:

1. La diferent concepció que els ensenyants tenen del que és la llengua i de la manera d'ensenyar-la. Pot ser que el professor de català centri el seu interès en la defensa de la correcció i la puresa de la llengua, que el de castellà tingui una idea exclusivament lingüística i formal de la llengua, i el de llengua estrangera una concepció exclusivament pragmàtica de la llengua i comunicativa de la seva pedagogia. Unes diferències que provenen ja de la seva formació universitària.
2. La diferent actitud dels ensenyants respecte a la llengua que ensenyen i respecte a les altres. Actituds que poden tenir fins i tot un caràcter militant de defensa de la llengua ensenyada i de recel davant de les altres.
3. La tercera raó és purament material: per coordinar-se cal disposar de lloc i de temps, i a vegades falta fins i tot el lloc i no diguem el temps.

Malgrat aquestes dificultats, s'han citat i presentat al llarg del Seminari diversos exemples de col·laboració eficaç.

## VARIETAT DE SITUACIONS

A totes les escoles de Catalunya hi ha alumnes de llengua familiar catalana i alumnes de llengua familiar castellana. I una cosa semblant pot dir-se de les altres Comunitats Autònomes amb llengua pròpia. Però a cada escola la proporció d'alumnes parlants d'una i altra llengua és diferent. I és diferent també aquesta proporció en el medi social on està situada l'escola. I és diferent fins i tot en el si del mateix professorat del centre.

Aquesta diversitat sociolingüística caldria tenir-la en compte a l'hora de redactar el projecte lingüístic del centre. I és probablement la dificultat de fer-ho el que explica que molts centres que tenen un «projecte docent» no tenen un «projecte lingüístic», ja que si el projecte docent pot deduir-se directament del currículum i ser semblant d'escola a escola, el projecte lingüístic ha de tenir molt més en compte les circumstàncies específiques de cada centre.

En la pràctica, cada centre, i cada professor a la seva aula, opta per un determinat nivell de llengua, i el problema de la diversitat es redueix al problema que plantegen

els alumnes que no poden assolir un nivell mínim. Per a ells funciona l'ensenyament compensatori, que pretén oferir en unes hores a la setmana, i de forma quasi individualitzada, una atenció especial.

El problema greu es planteja quan aquests alumnes, malgrat aquesta ajuda, no arriben a assolir el nivell mínim de la classe i quan augmenta el seu nombre; aleshores sorgeix la temptació de constituir amb ells un grup separat, cosa que entra en contradicció amb el que és el principi de la integració.

## **LES LLENGÜES ESTRANGERES**

Ja queda dit que els professors de llengua estrangera d'un centre no s'integren en el Departament de Llengua, i per tant que queden al marge de la coordinació. Una absència que s'ha reflectit en el mateix Seminari, en el qual aquests professors han estat molt poc presents i on no s'ha fet al·lusió als problemes que plantegen els seus ensenyaments. Per això em limito a deixar constància d'aquest buit, que caldrà tenir en compte en futures reunions del Seminari.

És important tenir-ho en compte perquè és fàcil preveure que en el pròxim futur el paper de l'ensenyament de llengües estrangeres augmentarà i per tant també els problemes de coordinació. I és possible preveure també que els centres d'ensenyament privats podran respondre millor a aquesta demanda d'ensenyament de llengües estrangeres, per raons econòmiques evidents, però també per una major flexibilitat.

## **PRESENCIA D'IMMIGRANTS AMB LLENGÜES DIFERENTS DE LES DEL TERRITORI**

Tampoc no s'ha ocupat el Seminari dels problemes que planteja la presència a les aules de fills d'immigrants, tant de nivell socioeconòmic alt com baix. Problemes tan importants que el Seminari de Girona (que se celebrarà en anys alterns amb el de Sitges) es dedicarà monogràficament a aquest tema. Aquí em limitaré a recordar una dada que s'ha citat durant aquest Seminari, que a les escoles públiques de les comarques gironines els alumnes estrangers representen ja prop del 10% de l'alumnat. I si aquesta és la mitjana, això vol dir que en algunes escoles la proporció és del 20% o del 30%. O el que s'ha dit de les Balears, on ja hi ha algunes escoles en les quals els alumnes estrangers constitueixen la majoria de l'alumnat.

## **OBSERVACIONS FINALS**

*Informàtica.* A partir d'ara el paper de la informàtica i de les comunicacions a distància a l'escola –la presència de l'ordinador i d'Internet– serà cada vegada més fort. Ho serà a l'ensenyament de llengües estrangeres, però també al de les primeres llengües. Pot ser que, molt aviat, l'ensenyament de la lectura i l'escriptura es faci amb ordinador. Això representarà canvis importants en la metodologia de les llengües.

*Examen de selectivitat.* La reforma que s'està duent a terme posa en primer pla la valoració de les possibilitats de cada individu per sobre de les qualificacions numèriques i dels criteris selectius. Però no es pot oblidar que al final dels estudis hi ha l'examen de selectivitat, estrictament selectiu i en el qual els resultats numèrics determinen el tipus de formació universitària que es podrà seguir; i que els plans de reforma de la selectivitat proposen tenir en compte les qualificacions rebudes al llarg dels ensenyaments anteriors. Es pot suposar, i témer, que aquesta perspectiva pesarà sobre els alumnes i sobre les famílies i a la llarga també sobre els professors.

*Per acabar.* La conclusió més important del Seminari és que queda molta feina per fer, però que el Seminari de Sitges manté el seu poder de convocatòria, que té un públic interessat i fidel i que per tant la seva continuïtat de cara al futur està assegurada.



# Conclusiones del Seminario

*Miquel Siguan*

Universitat de Barcelona

## UN RASGO DISTINTIVO DE LA PRESENTE EDICIÓN

Por primera vez el Seminario se ha dedicado específicamente a los problemas de la etapa de Educación Secundaria. Esto ha tenido una consecuencia indirecta y positiva. En las sesiones anteriores acostumbraban a predominar las intervenciones a cargo de personas dedicadas a la investigación en el campo de la educación. Esta vez, en cambio, han sido enseñantes de secundaria los principales protagonistas.

## LOS OBJETIVOS DE FORMACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ETAPA DE SECUNDARIA

El objetivo general de esa etapa educativa es conseguir que los alumnos sean competentes en las dos lenguas oficiales de los territorios con lengua propia distinta del castellano. Para conseguir esto, en Cataluña se da prioridad al uso del catalán en todos los niveles y en todas las modalidades de la enseñanza, con una apuesta clara por los programas de inmersión lingüística en los niveles iniciales. En otras comunidades, las soluciones son diferentes.

Tanto la solución catalana como las otras se pueden interpretar como soluciones políticas y, por tanto, se pueden poner en relación con determinadas actitudes. Este

ha sido un punto de vista destacado en varias intervenciones, especialmente en la de I. Vila y en la mesa redonda sobre *La diversidad de competencia lingüística de los alumnos al iniciar la Educación Secundaria y sus retos educativos* (coordinada por J. Arnau y con las intervenciones de J. Chaqués, de la Federación de la Escuela Valenciana, S. Grijalvo, de la Inspección de Enseñanza de Barcelona, y F. Munar, de las Islas Baleares).

Por otro lado, en la pedagogía de la lengua actualmente se nota una clara tensión entre poner el acento en los conocimientos lingüísticos y poner el acento en el uso. En líneas generales, el currículo oficial opta por una solución ecléctica. En la práctica, parece que el aspecto de uso no está suficientemente atendido, y también que hoy, desde el Ministerio de Educación del Estado, hay una clara reacción hacia pedagogías de la lengua más tradicionales. A este punto se han referido la ponencia de C. Lomas y, en alguna medida también, las ponencias de L. van Lier y J. L. Atienza.

## LA COMPETENCIA ALCANZADA

Los alumnos que llegan a la etapa de Educación Secundaria han seguido ya unos años de enseñanza en catalán, vasco, etc. ¿Qué se puede decir sobre su competencia en estas lenguas? En el caso de Cataluña, se pueden hacer las siguientes observaciones:

1. Parece claro que todos los alumnos son capaces de recibir enseñanzas escolares en catalán, por ejemplo, enseñanza de matemáticas. Esto parece implicar que no sólo entienden el catalán leído u oído sino que, en alguna medida, han interiorizado el catalán y por eso son capaces de elaborar conceptos en esta lengua.
2. A pesar de ello, estos alumnos presentan carencias evidentes en su dominio tanto del catalán oral como del catalán escrito. Es tarea de la enseñanza secundaria poner remedio a esas carencias.
3. Los alumnos de secundaria son capaces de hablar, y por tanto de comunicarse, en catalán y no tienen dificultad para expresarse en esta lengua en el ámbito escolar, pero no por esto han hecho del catalán su lengua principal o habitual, que sigue siendo el castellano.

El tema se ha tratado en las ponencias de M. Fité y de J. Sierra e I. Olaziregi (en este caso con referencia al País Vasco) y en la mesa redonda dedicada a esta cuestión comentada anteriormente. Y en un ámbito más general, en la ponencia de E. Boix y J. Farràs sobre los conocimientos y los usos del catalán entre los jóvenes, y en la de M. Rodríguez Neira sobre el mismo tema en Galicia a partir de los datos del mapa sociolingüístico.

## COORDINACIÓN

En los centros de secundaria coinciden profesores de tres o cuatro lenguas diferentes: en el caso de Cataluña, profesores de lengua catalana, profesores de lengua

castellana y profesores de lenguas extranjeras. En la medida en que unos mismos alumnos reciben enseñanzas sobre lenguas impartidas por diversos profesores, es evidente que estas distintas enseñanzas tienen que estar coordinadas y no deben presentarse aisladas o, peor todavía, de forma contradictoria. La coordinación, además, se tendría que explicitar en el proyecto lingüístico de centro.

En el ámbito de cada centro se intenta hacer efectiva esta coordinación integrando a los profesores de lengua catalana y de lengua castellana en un mismo departamento. Los de lenguas extranjeras, en cambio, quedan al margen. En la práctica, la coordinación tropieza con muchas dificultades. Se han ocupado de ello la ponencia de M. Fité y, sobre todo, la mesa redonda dedicada específicamente a esta cuestión: *Interrelación y coordinación de lenguas en la etapa de Educación Secundaria* (con intervenciones de J. A. Ventura, J. Badia, J. Martorell, E. Purí y P. Valenzuela). Los principales factores que dificultan la coordinación, según lo que se ha hecho patente en estas aportaciones, son los siguientes:

1. La distinta concepción que los enseñantes tienen de lo que es la lengua y de la manera de enseñarla. Puede ser que el profesor de catalán centre su interés en la defensa de la corrección y la pureza de la lengua, que el de castellano tenga una idea exclusivamente lingüística y formal de la lengua, y el de lengua extranjera una concepción exclusivamente pragmática de la lengua y comunicativa de su pedagogía. Unas diferencias que provienen ya de su formación universitaria.
2. La diferente actitud de los enseñantes respecto a la lengua que enseñan y respecto a las demás lenguas. Actitudes que pueden tener hasta un carácter militante de defensa de la lengua enseñada y de recelo frente a las otras.
3. La tercera razón es puramente material: para coordinarse es preciso disponer de un lugar y de tiempo, y a veces falta hasta el lugar y no digamos el tiempo.

A pesar de estas dificultades, se han citado y presentado a lo largo del Seminario diferentes ejemplos de colaboración eficaz.

## VARIEDAD DE SITUACIONES

En todas las escuelas de Cataluña hay alumnos de lengua familiar catalana y alumnos de lengua familiar castellana. Y algo parecido puede decirse de las demás Comunidades Autónomas con lengua propia. Pero en cada escuela la proporción de alumnos hablantes de una y otra lengua es distinta. Y es distinta también esta proporción en el medio social donde está situada la escuela, y es distinta hasta en el seno del mismo profesorado del centro.

En la práctica, cada centro, y cada profesor en su aula, opta por un determinado nivel de lengua, y el problema de la diversidad se reduce al problema que plantean los alumnos que no pueden alcanzar un nivel mínimo. Para ellos funciona la enseñanza compensatoria, que pretende ofrecer en unas horas a la semana, y de forma casi individualizada, una atención especial.

El problema grave se plantea cuando esos alumnos, a pesar de esta ayuda, no lle-

gan a alcanzar el nivel mínimo de la clase y cuando aumenta su número; entonces surge la tentación de constituir con ellos un grupo separado, cosa que entra en contradicción con lo que es el principio de la integración.

## LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Se ha dicho ya que los profesores de lengua extranjera de un centro no se integran en el Departamento de Lengua, y que quedan por lo tanto al margen de la coordinación. Una ausencia que se ha reflejado en el mismo Seminario, en el que estos profesores han estado poco presentes y donde no se ha hecho alusión a los problemas que plantean sus enseñanzas. Por eso me limito a dejar constancia de este vacío, que habrá que tener en cuenta en futuras reuniones del Seminario.

Es importante tenerlo en cuenta porque es fácil prever que en el futuro próximo el papel de la enseñanza de lenguas extranjeras aumentará y por tanto también los problemas de coordinación. Y es posible prever también que los centros de enseñanza privada podrán responder mejor a esa demanda de enseñanza de lenguas extranjeras, por razones económicas evidentes, pero también por una mayor flexibilidad.

## PRESENCIA DE INMIGRANTES CON LENGUAS DIFERENTES DE LAS DEL TERRITORIO

Tampoco se ha ocupado el Seminario de los problemas que plantea la presencia en las aulas de hijos de inmigrantes, tanto de nivel socioeconómico alto como bajo. Problemas tan importantes que el Seminario de Girona (que se celebrará en años alternos con el de Sitges) se dedicará monográficamente a este tema. Aquí me limitaré a recordar un dato que se ha citado durante este Seminario: que en las escuelas públicas de las comarcas de Girona los alumnos extranjeros representan cerca del 10% del alumnado. Y si ésta es la media, quiere decir que en algunas escuelas la proporción es del 20% o del 30%. O lo que se ha dicho de las Baleares, donde hay algunas escuelas en las que los alumnos extranjeros constituyen ya la mayoría del alumnado.

## OBSERVACIONES FINALES

*Informática.* A partir de ahora el papel de la informática y de las comunicaciones a distancia en la escuela –la presencia del ordenador y de internet– será cada vez más fuerte. Lo será en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero también en la de las primeras lenguas. Puede ser que, muy pronto, la enseñanza de la lectura y la escritura se haga con ordenador. Esto representará cambios muy importantes en la metodología de las lenguas.

*Examen de selectividad.* La reforma que se está llevando a cabo sitúa en primer plano la valoración de las posibilidades de cada individuo por encima de las calificaciones numéricas y de los criterios selectivos. Pero no se puede olvidar que al final de los estudios está el examen de selectividad, estrictamente selectivo y en el cual los



resultados numéricos determinan el tipo de formación universitaria que se podrá seguir; y que los planes de reforma de la selectividad proponen tener en cuenta las calificaciones recibidas a lo largo de las enseñanzas anteriores. Se puede suponer, y temer, que esta perspectiva pesará sobre los alumnos y sobre las familias y a la larga también sobre los profesores.

*Para terminar.* La conclusión más importante del Seminario es que queda mucho trabajo por hacer, pero que el Seminario de Sitges mantiene su poder de convocatoria, tiene un público interesante y fiel y, por lo tanto, su continuidad de cara al futuro está asegurada.



Aquest volum recull  
ponències i comunicacions  
presentades al XXI Seminari  
Internacional organitzat per  
l'ICE de la Universitat de  
Barcelona a Sitges 1997.

Este volumen recoge  
ponencias y comunicaciones  
presentadas en el XXI Seminario  
Internacional organizado por  
el ICE de la Universitat de  
Barcelona en Sitges 1997.



COLECCIÓN SEMINARIOS N.º 32

XXI Seminari sobre «Llengües i Educació».

XXI Seminario sobre «Lenguas y Educación».

ISBN 84-85840-83-6



9 788485 840830