

Una aproximación a las actitudes lingüísticas del alumnado autóctono e inmigrante en Euskadi y Cataluña

An approach to the linguistic attitudes of local and immigrant students in the Basque Country and Catalonia

Vanesa Rojo Robas

Programa de Doctorado de Psicodidáctica. UPV/EHU.

*Ángel Huguet Canlís
Judith Janés Carulla*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de Lérida .*

RESUMEN

La presencia de alumnado inmigrante en nuestras aulas nos hace plantearnos una educación multicultural y multilingüe. Los últimos estudios realizados sobre dicha educación han puesto de manifiesto la relación existente entre las actitudes y la motivación, por una parte, y el aprendizaje de una segunda lengua, por otra (Sánchez y Sánchez, 1992; Sánchez y Rodríguez, 1997). Siendo conscientes de la importancia del dominio lingüístico de la lengua de la escuela para lograr un buen rendimiento académico, no es menos relevante conocer las actitudes del alumnado inmigrante hacia estos códigos lingüísticos y los colectivos sociales que a través de ellos se expresan.

Palabras clave: *Inmigrante, escuela, actitudes.*

ABSTRACT

The presence of foreign students in our schools have led us to think about a multicultural and multilingual education. Recent studies undertaken on aforementioned education have brought to light an existing connection between attitudes and motivation on the one hand and the learning of a second language on the other (Sánchez y Sánchez, 1992; Sánchez y Rodríguez, 1997). Being aware of the importance of mastering the linguistics of the language in school to gain good academic development, it is of no less relevance to know and understand foreign student linguistic codes and their social collectives through which they express themselves.

Key words: *Immigrant, school, attitudes.*

MARCO TEÓRICO

1- Situación del bilingüismo en el sistema educativo español:

En agudo contraste con la política de uniformidad lingüística seguida durante siglos por el Estado español, el actual régimen democrático reconoce la diversidad lingüística. La legislación actual permite que en un territorio autónomo con lengua propia esta lengua tenga carácter de lengua oficial al mismo tiempo que la lengua del Estado. En el campo educativo, la legislación de algunas Comunidades Autónomas (Euskadi, Cataluña, Valencia, Baleares, Galicia) exige que en estos territorios, si el español continúa siendo la lengua de enseñanza, la lengua propia ha de estar también presente en los programas educativos con un mínimo de cinco horas semanales en todos los grados y niveles de la enseñanza. Pero es posible conceder una mayor presencia a la lengua propia hasta convertirla en lengua principal de la enseñanza. En este caso debe asegurarse un mínimo de presencia del español en el sistema y asegurar que los alumnos lo dominarán al término del período de instrucción obligatoria. Estas posibilidades legales, que suponen un cambio radical respecto a la situación anterior, han sido aprovechadas de forma distinta en los diferentes territorios (Siguan, 1992).

1.1. Los estatutos de autonomía:

En las CCAA que han reconocido la existencia de una lengua propia se han desarrollado Estatutos, que aunque formulados de maneras diversas, prácticamente todos coinciden en los siguientes puntos básicos:

A. La denominación de la lengua y su calificación como “lengua propia”.

B. Su carácter de lengua oficial al mismo tiempo que el castellano.

C. El derecho de todos los miembros de la Comunidad a conocer y a utilizar la lengua propia, ya que en la Constitución figura la obligatoriedad de conocer el castellano y el derecho a utilizarlo para todos los españoles.

D. La ausencia de discriminación por razones de lengua.

1.2. Las leyes de normalización lingüística:

Dado que las Comunidades Autónomas tienen facultades legislativas, todas han promulgado Leyes, previamente aprobadas por sus Parlamentos, que desarrollan los artículos de sus Estatutos referentes a las lenguas propias. Todas tienen por objeto la defensa y promoción de su lengua propia y pueden considerarse como la definitiva formulación de una política lingüística.

Todas estas Leyes, promulgadas en aquellas CCAA que han reconocido la existencia de lengua propia, tienen una estructura parecida y unos contenidos comparables. Se inician con un preámbulo que señala sus fundamentos legales en la Constitución y en los respectivos Estatutos y exponen la justificación de su intencionalidad. Ya en el cuerpo de la Ley empiezan por ratificar ampliar los puntos ya citados en los Estatutos sobre la denominación y el carácter de lengua propia, su cooficialidad con el castellano, el derecho a conocerla y a utilizarla en cualquier circunstancia y el principio de ausencia de discriminación por motivos de lengua. En

cuanto a las disposiciones más concretas, todas las Leyes de Normalización abordan tres grandes temas: la lengua en la Administración pública, la lengua en la enseñanza y la lengua en las producciones culturales y en los medios de comunicación.

1.3. Sistemas educativos bilingües: Cataluña y País Vasco.

Por ser dos de las Comunidades donde sus lenguas propias son consideradas lenguas oficiales y tratarse probablemente de los casos más significativos a nivel internacional, a continuación reproducimos cómo se plasma en la práctica educativa esta realidad.

PAÍS VASCO

El 11 de julio de 1983, el Departamento de Educación y Cultura publicaba un decreto en el que se regulaba el uso de la lengua en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Autónoma Vasca. La educación, desde el punto de vista de las lenguas en presencia, se organizaba de forma distinta en Educación Infantil y Primaria de la Educación Secundaria. Para Educación Infantil y Primaria se diseñaban los modelos A,B y D y, para los otros niveles de la enseñanza no universitaria, se implantaban los modelos A y D.

Un aspecto importante de esta normativa a tener en cuenta, nos remite a los criterios psicopedagógicos implicados en la elaboración de estos modelos. De hecho, son modelos que parten del concepto de lengua familiar como lengua vehicular de enseñanza. Es decir, para los euskaldunes se promueve el modelo D y para los erdaldunes (castellanohablantes) se promueve el modelo A y B. Incluso el modelo B, dado que se está pensando en niños erdaldunes, promulga que la lectura y la escritura se debe hacer en castellano.

En los últimos años se ha reducido notablemente el número de alumnos que asiste al modelo A y, por el contrario, ha aumentado el número de alumnos en modelos B y D. En concreto, comparando el curso 1982/83 con el curso 2002/03, el modelo A ha pasado de escolarizar a 415.465 (79,34%) alumnos/as a 92.549 (30,83%); el modelo B de 44.458 (8,49%) a 67.207 (22,41%); y el modelo D de 63.699 (12,17%) a 140.201 (46,74%) (Instituto Vasco de Estadística, 2003).

CATALUÑA

Tras la promulgación en 1983 de la Ley de Normalización Lingüística y los posteriores Decretos que desarrollaban la presencia del catalán en la enseñanza se puede decir que, de una u otra forma, la totalidad de los escolares tienen contacto con la lengua catalana como lengua de aprendizaje.

La Ley de Normalización Lingüística de 1983, así como la más reciente reforma de la misma de 1998, afirman la obligatoriedad del alumnado de poder utilizar el catalán y el castellano al final de la enseñanza obligatoria, cualquiera que sea su lengua al iniciar la enseñanza. A la vez, la Ley considera que para conseguir este objetivo la forma de acceder a la enseñanza (programas en catalán y el castellano como

segunda lengua o viceversa) debe quedar en manos de la familia.

La enseñanza se organiza, bien en lengua catalana con el castellano como asignatura, bien como programa bilingüe en el que, independientemente de la lengua de aprendizaje de la lectura y la escritura, progresivamente ambas lenguas se reparten de manera semejante en el curriculum escolar.

Respecto a la evolución de los modelos lingüísticos, en Educación Infantil y Primaria, ya en el año escolar 95/96, un 81% seguía sus estudios en catalán, un 18% en catalán y castellano, y un 1% en castellano.

2. EL ALUMNADO INMIGRANTE:

2.1. El alumnado inmigrante en el sistema educativo catalán:

El número de alumnado inmigrante, en el curso 2003/04, asciende a 73.880. La mayoría del mismo se concentra en Barcelona ciudad (17.389) y comarca (21.019) y en Gerona (10.145). Casi el 85% se encuentra matriculado en la red pública y tan sólo poco más del 15% lo hace en la privada.

2.2. El alumnado inmigrante en el sistema educativo vasco:

Durante el curso 2003/04 se han matriculado en las escuelas vascas 10.812 alumnos procedentes de otros países; 5.367 en Bizkaia, 3.106 en Gipúzkoa y 2.339 en Araba. En cuanto a la distribución por redes escolares se puede observar un claro desequilibrio cuantitativo ya que un 77% se matricula en la red pública y un 23% en la privada.

3. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS, MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE DE UNA 2ª LENGUA.

Estudios realizados especialmente en Canadá (Lambert, 1981), resaltan el papel capital de las actitudes lingüísticas en el éxito o fracaso de los programas bilingües. En concreto, se ha destacado la necesidad de conocer las actitudes hacia las lenguas que serán objeto de tratamiento curricular por parte de la sociedad receptora. Pero, probablemente, es en referencia al aprendizaje de una segunda lengua como con mayor atención se ha tendido a estudiar el tema de las actitudes lingüísticas o, más concretamente, de la relación entre uso de dos códigos lingüísticos y las actitudes y motivaciones hacia estos códigos y los colectivos sociales que a través de ellos se expresan (Sánchez y Sánchez, 1992).

En esta línea, es ya clásico el artículo de Lambert (1969) en el que muestra que el tipo de motivación del sujeto determina su grado de competencia lingüística. Así, aquellos individuos que aprenden una segunda lengua con finalidades utilitarias presentan una motivación de tipo “instrumental”, mientras que quienes desean aprender cosas de la cultura de la otra comunidad lingüística, tiene una motivación de “integración” que, normalmente, suele dar lugar a mejores resultados en cuanto a nivel de competencia lingüística alcanzado.

Volviendo el tema de cómo la motivación para aprender y las actitudes hacia

el otro grupo influyen en el aprendizaje de una L2, diversos autores (Siguán y Mackey, 1986; Vila, 1998; Sánchez y Rodríguez, 1997) han puesto de manifiesto la existencia de una estrecha relación entre el rendimiento en una segunda lengua y las actitudes favorables hacia la cultura y el grupo al que dicha lengua representa. En cualquier caso, aunque se admite que “el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna” (Sánchez y Rodríguez, 1986:13), e incluso, cuando un programa de educación bilingüe se desarrolla en condiciones adecuadas, parece ser que “se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje” (Genesee, Lambert y Holobow, 1986:27); se ha tendido a primar el papel de las actitudes sobre el aprendizaje lingüístico de forma que la relación “se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua y no el revés” (Sánchez y Rodríguez, 1997: 133-134).

Como señalan en sus estudios Besalú (2002) y Vila (2000), el conocimiento de la lengua de la escuela es uno de los factores influyentes en la integración escolar del alumnado inmigrante. Así mismo, el cumplimiento del marco legal y el lograr la plena integración de este colectivo como ciudadanos de pleno derecho en el país receptor, nos conduce a plantearnos la necesidad de que lleguen a adquirir un buen nivel de conocimiento de la/s lengua/s oficial/es del lugar donde se asientan.

INVESTIGACIÓN

1. Objetivos:

- Analizar las actitudes lingüísticas del alumnado inmigrante, autóctono e inmigrante, de Educación Secundaria hacia el catalán/euskera, castellano, lengua propia, inglés y francés.

- Explicar, en su caso, las diferencias encontradas según CCAA y origen del alumno.

2. Diseño:

- Variables:

- Comunidad Autónoma de los alumnos: Cataluña y Euskadi.

- Origen de los alumnos: autóctonos e inmigrantes.

- Muestra:

Nos dirigimos a dos centros escolares con un número significativo de alumnado inmigrante. El Instituto de Educación Secundaria Ibarrekolanda es un centro público que está situado en el barrio bilbaíno de Deusto. Este barrio está habitado por gente de clase media y se caracteriza por haber recibido en estos últimos años un número significativo de inmigrantes, especialmente latinoamericanos.

El IES Terres de Ponent se encuentra en la ciudad de Mollerussa (Lérida). Mollerussa se caracteriza por ser predominantemente agrícola, lo que puede explicar

la presencia notable de inmigrantes, y por haber una fuerte presencia del catalán

La muestra la han conformado 126 alumnos de 1º y 2º de la ESO de estos dos centros, de los cuales 56 fueron inmigrantes y 70 autóctonos.

- Instrumentos:

A la hora de escoger un instrumento adecuado para evaluar las actitudes sociolingüísticas del alumnado, se tuvieron en cuenta las experiencias de otras comunidades bilingües. Tras la revisión de diversos materiales, se ha optado por seguir el modelo de encuesta sociolingüística elaborado por el Servei d'Ensenyament del Catalá (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983), en base al trabajo de Sharp et al. (1973).

Los ítems de esta encuesta nos permiten saber:

- actitudes hacia el euskera y catalán.
- actitudes hacia el castellano.
- actitudes hacia la lengua propia.
- actitudes hacia el inglés.
- actitudes hacia el francés.
- usos lingüísticos en el contexto familiar y en otros contextos.

Se asigna un valor de +1 a cada respuesta favorable y de -1 a las desfavorables. La suma algebraica de todas las puntuaciones, que lógicamente puede oscilar entre -10 y +10, permite realizar una categorización idéntica para todos los casos: FAVORABLE (de +6 a +10), NEUTRA (de -5 a +5) y DESFAVORABLE (de -6 a -10).

Se ha de señalar que para la versión definitiva de la prueba en Euskadi se calculó la fiabilidad mediante la técnica de test-retest a partir de una muestra de escolares con un período de 4 semanas entre una y otra pasación. El índice de correlación obtenido resultó altamente significativo ($r=0.949$). En el caso de Cataluña seguimos el mismo proceso y el valor fue de 0.791.

RESULTADOS

Se exponen, a continuación, los resultados estructurados en dos apartados que reflejan: en primer lugar, un análisis de las respuestas dadas a todos los ítems, lo cual permite valorar las actitudes hacia las lenguas y en segundo lugar, se procede a establecer las relaciones que se dan entre las dos variables controladas y las actitudes lingüísticas puestas de manifiesto.

1. ACTITUDES HACIA LAS LENGUAS:

En este apartado procederemos a explicar los resultados obtenidos en cuanto

a las actitudes hacia el euskera/catalán (CAT-EUS), hacia el castellano (CAS), hacia la lengua propia (L1), hacia el inglés (ING) y hacia el francés (FRA).

Tomando la muestra total, más del 50% son favorables al euskera/catalán, el 30% manifiesta una actitud neutra y un 10% desfavorable. Hacia el castellano, sólo un 2% es desfavorable y más de la mitad (58%) tienen una actitud favorable hacia la lengua propia. En cuanto a las lenguas extranjeras, un 57% es favorable al inglés y un menor porcentaje (46%) lo es hacia el francés.

2. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES CONTROLADAS Y LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS:

En un intento de aproximarnos al análisis de las variables que pueden explicar las actitudes hacia las distintas lenguas puestas de manifiesto en el apartado anterior, se presenta a continuación el estudio de las interacciones entre dichas actitudes y las siguientes variables controladas: Comunidad Autónoma y origen.

- ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y CCAA:

La muestra tomada en Cataluña manifiesta en un 75% una actitud favorable al catalán, en una menor medida (67%) hacia el castellano y alrededor de la mitad hacia la lengua propia. Tanto hacia el inglés (con un 63%) como al francés (53%) predomina la actitud favorable.

En los alumnos de Euskadi prevalece una actitud neutra hacia el euskera, favorable tanto hacia el castellano (60%) como hacia la lengua propia (64%). Mientras que hacia el inglés predomina una actitud favorable, hacia el francés lo hace una actitud neutra.

- ACTITUDES LINGÜÍSTICAS Y ORIGEN DEL ALUMNO:

Estudiando la muestra según su origen, nos encontramos con que los alumnos autóctonos muestran una clara actitud favorable hacia el euskera/catalán (71%), en menor medida hacia el castellano (58%) y en 52% hacia la lengua propia. Hacia el inglés predomina una actitud favorable (57%) y hacia el francés neutra.

Los alumnos inmigrantes tienen una actitud neutra-favorable hacia el euskera/catalán, claramente favorable hacia el castellano (69%) y hacia la lengua propia (66%) e igualmente favorable (57%) tanto hacia el inglés como hacia el francés.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la muestra elegida y con la metodología de análisis considerada, se puede afirmar que el alumnado de 1º y 2º curso Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña y Euskadi tiene las siguientes características por lo que se refiere a actitudes en relación con el euskera/catalán, castellano, lengua propia, inglés y francés:

- Las actitudes hacia el catalán/euskera son, globalmente, positivas.
- El hecho de que las posiciones favorables hacia el catalán sean muy superiores con respecto del euskera no constituye una sorpresa puesto que tal resultado es coherente con la mayor presencia socio-educativa de la lengua catalana.
- El castellano es bien valorado en ambas CCAA.
- También hemos encontrado diferencias actitudinales hacia catalán/euskera en función de la variable origen. El alumnado autóctono muestra, en ambas Comunidades y en mayor medida que el inmigrante, una actitud favorable hacia las lenguas propias (conciencia de pertenencia al grupo lingüístico).
- El alumnado inmigrante valora, en un porcentaje significativamente superior al autóctono, el castellano.
- Las diferencias actitudinales hacia la lengua propia, inglés y francés son similares en función de la Comunidad Autónoma o del origen del alumno.

En síntesis, podemos afirmar que si bien en Cataluña el catalán y el castellano, y en Euskadi el euskera y el castellano son lenguas con buenos niveles de prestigio social, la motivación de tipo instrumental (Lambert, 1969) tendría un fuerte peso en las actitudes manifestadas hacia estas lenguas por parte de los inmigrantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CIDE (2003). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1992-2003). *Boletín CIDE de temas educativos*, 12.
- Departament d'Ensayament (2003). *Plan de atención al alumnado de nacionalidad extranjera (PAANE)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya – documento interno.
- Departamento de Educación (2004). *Instrucciones del viceconsejero de educación relativas al funcionamiento del profesorado asignado al programa de refuerzo lingüístico del alumnado inmigrante. Curso 2003-04*. Vitoria: Gobierno Vasco- documento interno.
- Díaz-Aguado, M.J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja socio-cultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.
- Genesse, F.; Lambert, W.E. y Holobow, N. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*,

33, 27-36.

- Huguet, Á. (2001). Lenguas en contacto y educación: Influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación*, 326, 355-371.
- Huguet, Á. (2001). *La evaluación de la educación bilingüe en el Estado español*. Huesca, Diputación de Huesca.
- Lambert, W.E. (1969). Psychological Aspects of Motivation in Language Learning. *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association* – May, 5-11.
- Lambert, W.E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar/escuela. *Revista de Educación*, 268, 167-177.
- Sánchez, M. P. Y Rodríguez, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- Sánchez, M. P. y Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, M.P. y Sánchez, S. (1992). *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia: Promolibro.
- Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismos y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- Vila, I. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- Vila, I. (2000). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Textos*, 23, 23-30.

