

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y ACTITUD HACIA LA LENGUA EN ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN UN PROGRAMA EDUCATIVO BILINGÜE

Josep M. Baldaquí Escandell¹
Universitat d'Alacant

Los estudios sobre la inmersión lingüística en el ámbito de la lengua catalana se localizan sobretodo en Cataluña, cosa lógica si tenemos en cuenta que es un territorio pionero en este tipo de programa educativo (Artigal, 1995: 85-116). En el País Valenciano los programas de inmersión lingüística en lengua catalana también han tenido un desarrollo importante, pero a pesar de ello se han realizado muy pocos estudios en este campo. La situación de la lengua catalana en este territorio, con una vitalidad etnolingüística sensiblemente menor que la de Cataluña (Ros, Cano & Huici, 1987: 243; Ferrando, 1991: 103-137), impide que las conclusiones de los estudios realizados en Cataluña se puedan generalizar automáticamente al País Valenciano.

Nuestra comunicación intenta contribuir a paliar este déficit². En ella analizamos la relación existente entre los programas educativos (bilingües o monolingües), la competencia lingüística y la actitud lingüística en alumnos que viven en una situación de lenguas en contacto, con una lengua mayoritaria y otra en situación de lengua minorizada. El interés de este trabajo consiste en que analizamos los resultados de la inmersión lingüística en lengua catalana en dos aspectos, el equilibrio bilingüe y la actitud hacia la lengua minorizada, en un territorio donde escasean estos estudios y en una de las comarcas, L'Alacantí, donde la vitalidad de la lengua autóctona es menor (Conselleria, 1989: 62-63).

En el País Valenciano existen en la actualidad tres tipos de programas educativos bilingües para la educación infantil y primaria: el Programa de Inmersión, el Programa de Enseñanza en Valenciano y el Programa de Incorporación Progresiva (Pascual & Sala, 1991). Éste último, que permite diseños muy variados dependiendo de variables como la primera lengua de los alumnos, las preferencias de los padres o, incluso, la capacitación lingüística de la plantilla docente del centro, funciona en la práctica en muchos centros de la comarca como un programa educativo monolingüe, donde la lengua propia queda relegada al papel de simple

¹ Departament de Filologia Catalana, Universitat d'Alacant, Ap. Correos 99, E-03080, Alacant; Tel.: +34 6 590 3400 x 2476, +34 6 590 3410, Fax: +34 6 590 93 30; E-mail: Josep.Baldaqui@ua.es

² Este trabajo se ha realizado dentro del programa de investigación "Variació lingüística generacional i ensenyament del valencià" (GV-2433/94), aprobado en el Programa de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico de la Generalitat Valenciana.

asignatura y el uso del catalán como lengua vehicular de los aprendizajes es testimonial o inexistente.

La mayoría de escuelas de la comarca de L'Alacantí que tienen un programa educativo bilingüe han optado por el programa de inmersión, que en principio es un programa dirigido a alumnos de lengua mayoritaria, en nuestro caso castellanohablantes, y que implica el cambio de lengua hogar-escuela. Ahora bien, en esta comarca se han incorporado al programa un cierto número de alumnos que tienen como primera lengua el catalán, ya que no existía –ni existe aún en la actualidad– una oferta educativa suficiente que cubra las necesidades de escolarización de los alumnos catalanohablantes en programas educativos de Enseñanza en Valenciano³. En cualquier caso en nuestra comarca predominan los Programas de Incorporación Progresiva que, como hemos dicho, son en la práctica programas educativos monolingües.

Nuestra investigación se ha realizado entre alumnos de octavo curso de EGB y de segundo curso de ESO en escuelas situadas en poblaciones de la comarca de L'Alacantí, que tiene como capital la ciudad de Alacant. Hemos elegido alumnos de este nivel por ser, hasta el momento presente (cuando aún no se ha generalizado la implantación de la LOGSE) el último curso de la enseñanza obligatoria⁴.

El trabajo de campo se realizó durante los últimos meses del curso escolar 1996-97. Durante este curso únicamente existían en la comarca tres grupos de alumnos que estuviesen en octavo de EGB o segundo de ESO y que siguiesen un programa educativo bilingüe⁵. En los tres casos se trataba de programas de inmersión lingüística. Por tanto, nuestro trabajo se centró en estos tres grupos de alumnos⁶.

³ En la muestra con la que hemos trabajado el 40'3% de los alumnos del Programa de Inmersión tenían como primera lengua el castellano, el 35'8% se declaraban bilingües precoces en catalán y castellano, y el 23'9% tenían como primera lengua el catalán.

⁴ Los programas educativos bilingües se iniciaron en la comarca de L'Alacantí en el curso 1987-88. En consecuencia, los alumnos que estudiamos pertenecen a una de la primeras generaciones de estudiantes de esta comarca que han podido realizar la totalidad de sus estudios –o una parte muy importante– en lengua catalana.

⁵ Estos grupos de alumnos pertenecen al C.P. "Enric Valor" de Alacant, al C.P. "Arbre Blanc" de Mutxamel y al C.P. "Sagrada Família" de Xixona. Expresamos aquí nuestro agradecimiento a toda la comunidad educativa de estos centros y, muy especialmente, a los equipos directivos y a los alumnos y profesores de los niveles citados, que nos facilitaron en todo momento la realización de nuestro trabajo.

⁶ Encuestamos a la totalidad de los alumnos de las líneas de inmersión lingüística en los niveles citados y a los alumnos de los cursos paralelos que seguían un programa de Incorporación Progresiva, que nos servirán como grupo de control. En total realizaron los tests 67 alumnos que cursaban Programas de Inmersión Lingüística y 63 que seguían el Programa de Incorporación Progresiva.

Análisis del equilibrio bilingüe

Una de las pruebas que hemos realizado estaba destinada a medir la competencia lingüística bilingüe mediante el cálculo del “Coeficiente de Bilingüidad”. Este coeficiente puede considerarse como una medida del equilibrio lingüístico o, lo que es lo mismo, del dominio relativo de una u otra lengua en el individuo bilingüe. De entre las diversas pruebas que son habituales para la medida del dominio lingüístico (Baetens, 1989: 140-177; Baker, 1997: 56-57; Sánchez & Rodríguez de Tembleque, 1997: 79-83) hemos utilizado una que se basa en la cantidad de reacciones en una tarea de asociación de palabras. La prueba utilizada por nosotros se desvía un poco del diseño original de Lambert, Havelka y Gardner (1959) y se acerca a la propuesta realizada por Emili Boix (1993: 141-142)⁷. Además, en nuestra investigación hemos calculado los coeficientes de interferencias entre las dos lenguas, que también pueden considerarse como indicadores del predominio lingüístico (Baetens, 1989: 143-144; Baker 1997: 56).

Hemos calculado la correlación entre los coeficientes de bilingüidad y los de interferencias para analizar su fiabilidad. Mientras que la correlación entre el coeficiente de bilingüidad y el porcentaje de interferencias del castellano en el catalán es apreciable ($r = -0'6675$, $p < 0'001$), no se puede decir lo mismo de la correlación entre el porcentaje de interferencias del catalán en el castellano con los otros dos coeficientes⁸. El análisis de los resultados nos confirma que tanto el Coeficiente de Bilingüidad como el de Interferencias del castellano en el catalán sirven como índices de medida de la competencia lingüística bilingüe. Por contra, el Coeficiente de Interferencias del catalán en el castellano no sirve para esta finalidad.

Una vez analizada la validez global de los coeficientes calculados corresponde analizar las relaciones con otras variables sociolingüísticas. De acuerdo con el planteamiento inicial de nuestra comunicación, nos centraremos en la relación con las variables Programa Educativo y Primera Lengua. Nuestras hipótesis iniciales son:

1) Encontraremos predominio del castellano (medido con el Coeficiente de Bilingüidad) en todos los grupos de alumnos, por ser ésta la lengua socialmente mayoritaria.

⁷ Boix midió el repertorio léxico de los sujetos en algunos campos semánticos. El proceso consistía en pedir a los alumnos que elaboraran listas de palabras sobre unos temas concretos y permitía también, como hemos hecho nosotros, calcular los porcentajes de interferencias de cada una de las lenguas en la otra lengua.

⁸ La correlación con el coeficiente de bilingüidad es $r = 0'0424$ ($p = 0'650$) y con el porcentaje de interferencias del castellano en el catalán es $r = -0'0328$ ($p = 0'725$).

2) Encontramos un mayor grado de dominio relativo del catalán en la medida que sea ésta la primera lengua de los alumnos y que estén escolarizados en programas educativos que utilicen el catalán como lengua vehicular del aprendizaje.

3) Encontramos un menor porcentaje de interferencias del castellano en el catalán en la medida que sea ésta la primera lengua de los alumnos y que estén escolarizados en programas educativos que utilicen el catalán como lengua vehicular del aprendizaje.

4) Encontramos un mayor porcentaje de interferencias del catalán en el castellano en la medida que el catalán sea la primera lengua de los alumnos y que estén escolarizados en programas educativos que lo utilicen como lengua vehicular del aprendizaje.

Para la comprobación de las hipótesis referidas a la medida del equilibrio bilingüe analizaremos en primer lugar las puntuaciones medias del Coeficiente de Bilingüidad según los diferentes niveles de las variables Programa Educativo y Primera Lengua. Podemos observar (Gráfico 1) como en todos los grupos la media presenta un valor negativo o, lo que es lo mismo, se da el predominio del castellano⁹. Los valores mayores de este predominio están asociados con el Programa Educativo de Incorporación Progresiva (lengua vehicular castellano) y son progresivamente menores conforme aumenta el conocimiento precoz del catalán, aunque sin llegar nunca a un estado de equilibrio lingüístico.

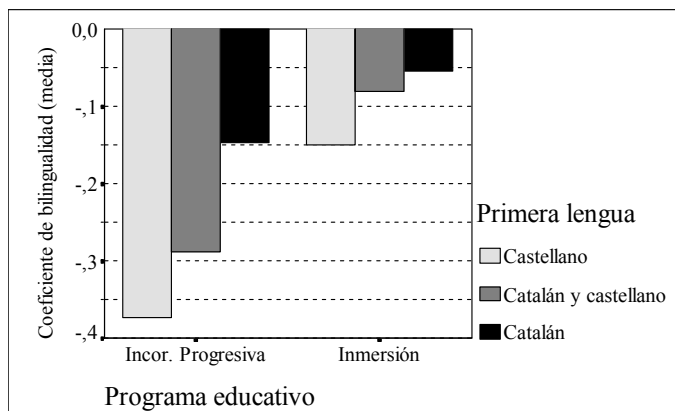


Gráfico 1

El análisis de la covarianza nos confirma que las diferencias de medias que hemos encontrado según el programa educativo (-0'35 y -0'1 para los programas monolingüe y bilingüe respectivamente) son significativas cuando controlamos la primera lengua como covariable ($F_{2,114} = 81'292$, $p < 0'001$). Además, el análisis de la varianza de un factor confirma que las diferencias encontradas en la media del Coeficiente de Bilingüidad

respecto de los grupos creados por el cruce de las variables primera lengua y programa educativo son estadísticamente significativas ($F_{5,110} = 31'9551$, $p < 0001$).¹⁰ La comparación *a posteriori* según el procedimiento de *Scheffé* nos indica que hay diferencias significativas ($p < 0'05$) entre los grupos 1 y 2 (alumnos del Programa de Incorporación Progresiva de primera lengua castellana o bilingües) y los grupos 4, 5 y 6 (alumnos del Programa de Inmersión de primera lengua castellana, bilingües o catalana).

Estos resultados nos permiten hacer las siguientes afirmaciones respecto de la comprobación de las dos primeras hipótesis:

1) Se comprueba la primera hipótesis, que pronosticaba el predominio del castellano en todos los grupos de alumnos por tratarse de la lengua socialmente mayoritaria.

2) Se comprueba también la segunda hipótesis, ya que en la medida que los alumnos tienen el catalán como primera lengua y están escolarizados en el Programa de Inmersión (vehiculado en catalán) presentan un mayor grado de dominio relativo de esta lengua¹¹.

Nos parece interesante hacer un comentario referido a la competencia relativa de los alumnos de primera lengua catalana escolarizados en castellano respecto de la de los alumnos de primera lengua castellana escolarizados en catalán. La diferencia de medias que hemos encontrado es mínima ($-0'1487$ y $-0'1470$ respectivamente), y de ella parece deducirse la capacidad que tiene el Programa de Inmersión Lingüística para corregir el desequilibrio lingüístico.

⁹ Rodríguez Bornaetxea (1995: 118-125) describe una investigación realizada en la comarca guipuzcoana de Urola-Costa donde se observan unos resultados similares de predominio de la lengua mayoritaria en los alumnos de primera lengua minorizada escolarizados en su propia lengua.

¹⁰ Hemos creado una nueva variable GLPE (Grupo Lingüístico y Programa Educativo) resultado de cruzar las categorías de las variables Primera Lengua y Programa Educativo. La nueva variable distribuye los alumnos en los grupos siguientes: 1) primera lengua castellano y escolarización en castellano; 2) bilingües precoces y escolarización en castellano, 3) primera lengua catalán y escolarización en castellano; 4) primera lengua castellano y escolarización en catalán; 5) bilingües precoces y escolarización en catalán; 6) Primera lengua catalán y escolarización en catalán.

¹¹ Es interesante observar que los resultados que hemos obtenido en el análisis del Coeficiente de Bilingüidad, así como los que veremos posteriormente en el análisis de los Coeficientes de Interferencias, son plenamente coherentes con los estudios que se han hecho sobre el modelo de lengua de los alumnos escolarizados en programas educativos bilingües en la misma zona (Ponsoda, 1996).

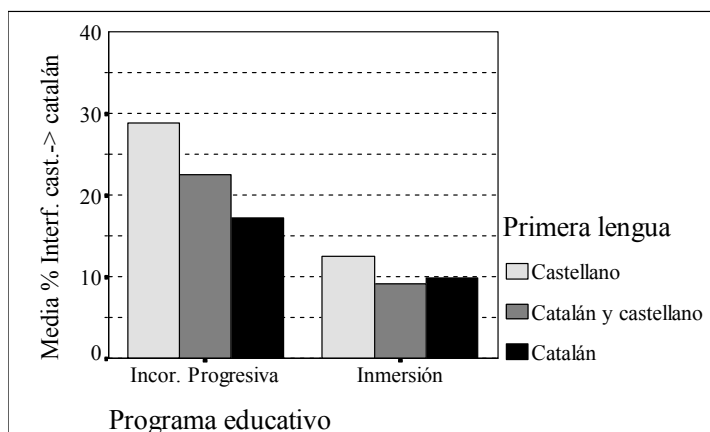


Gráfico 2

Para la comprobación de las hipótesis referidas a la interferencia lingüística, comenzaremos comparando las puntuaciones medias del Coeficiente de Interferencias del castellano en el catalán en función de los programas educativos y de la primera lengua de los alumnos (Gráfico 2). Observamos como la media de interferencias es considerablemente superior para los alumnos que siguen un programa educativo monolingüe, y desciende notablemente para los alumnos del Programa de Inmersión. Al mismo tiempo, hay un descenso progresivo del porcentaje de interferencias conforme aumenta la presencia del catalán como primera lengua, siendo prácticamente inapreciable la distancia entre los alumnos bilingües precoces y de primera lengua catalana del grupo de inmersión.

Acabamos de comprobar como los alumnos del Programa de Inmersión Lingüística presentan un índice considerablemente menor de interferencias del castellano en el catalán. A pesar de la diferencia, valoramos que el índice de interferencias es muy elevado para cualquiera de los dos grupos. En todo caso, creemos que las interferencias que encontramos en cada grupo presentan diferencias cualitativas en su origen. El elevadísimo porcentaje que encontramos en el grupo de incorporación progresiva es debido, sobre todo, a la falta de competencia lingüística en la lengua catalana. Una parte importante de este grupo de alumnos tendría problemas para expresarse con fluidez en catalán. En el caso de los alumnos del programa de inmersión, que en general sí que presentan una buena competencia lingüística en la lengua catalana, las interferencias son debidas sobretodo a déficits de léxico cuyo origen se ha de buscar en la presión de la lengua castellana sobre el catalán. Estas interferencias serían, por tanto, comunes a una gran parte de los catalanohablantes de la misma localidad, cosa que

no se puede afirmar para las interferencias del grupo que sigue el Programa de Incorporación Progresiva¹².

El análisis de la varianza, que hemos realizado por medio de pruebas estadísticas no paramétricas porque el Coeficiente de Interferencias no sigue una distribución normal ni tampoco se da el supuesto de homocedasticidad, nos confirma que las diferencias en el porcentaje de interferencias del castellano en el catalán que encontramos según los valores de la variable programa educativo no son debidas al azar ($p < 0'0001$). Tampoco son casuales las diferencias para la variable primera lengua ($p < 0'0001$). También hay diferencias significativas ($p < 0'0001$) para el porcentaje de interferencias del castellano en el catalán según los diferentes niveles de la variable Grupo Lingüístico y Programa Educativo (GLPE). Además, hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos de alumnos de primera lengua castellana o bilingües que siguen un Programa de Incorporación Progresiva y los alumnos adscritos a los Programas de Inmersión, sea cual fuese su primera lengua¹³.

En resumen, observamos que la tercera hipótesis, que preveía la disminución del porcentaje de interferencias del castellano en el catalán en la medida que los alumnos fuesen catalanohablantes y estuviesen escolarizados en su propia lengua se cumple. Tenemos que señalar de todos modos que los porcentajes de interferencias que obtienen los alumnos de primera lengua catalana del Programa de Inmersión son algo superiores a los de los alumnos bilingües precoces escolarizados en el mismo programa educativo¹⁴. Quitando esta salvedad, los resultados muestran como las variables Primera Lengua y Programa Educativo están inversamente relacionadas con el porcentaje de interferencias del catalán en el castellano en el sentido que a mayor presencia del catalán en el programa educativo o como primera lengua menor porcentaje de interferencias.

El porcentaje de interferencias del catalán en el castellano es mucho menor que el del castellano en el catalán. No podía ser de otra manera si tenemos en cuenta que el castellano es la lengua mayoritaria del territorio y, más aún, si recordamos que la comarca de L'Alacantí es

¹² Mientras que las interferencias de los alumnos con una menor competencia lingüística en catalán se tendrían que analizar en términos de interlengua, las de los alumnos con mayor competencia lingüística se podrían estudiar dentro de los ámbitos del habla y de la lengua, tal y como propone Weinreich (1996: 49).

¹³ Para contrastar las diferencias del porcentaje de interferencias del castellano respecto del programa educativo hemos utilizado el test U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Para el contraste según la primera lengua y según los grupos de la variable GLPE hemos utilizado la prueba de Jonckheere-Terpstra. Para los contrastes parciales entre los diferentes niveles de esta variable volvemos a utilizar la prueba de Mann-Whitney. Los niveles de significación entre grupos son: 1-4 : $p < 0'0001$; 1-5 : $p < 0'0001$; 1-6 : $p < 0'0001$; 2-4 : $p = 0'0024$; 2-5 : $p < 0'0001$ y 2-6 : $p = 0'0009$.

¹⁴ Las medias son 9'26462 y 9'15524 respectivamente.

una de las más castellanizadas de entre las comarcas catalanohablantes del País Valenciano. El gráfico que vemos a continuación (Gráfico 3) nos permite comprobar como el porcentaje de interferencias del catalán en el castellano aumenta paulatinamente conforme pasamos del Programa de Incorporación Progresiva al Programa de Inmersión y en la medida que los alumnos tienen la lengua catalana como primera lengua o son bilingües precoces en esta lengua y en castellano¹⁵.

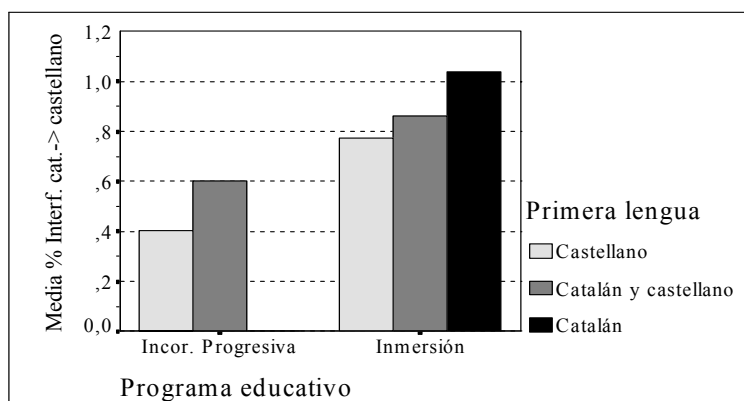


Gráfico 3

Nuestra hipótesis número cuatro predecía que en la medida que los alumnos tuviesen como primera lengua el catalán y estuviesen escolarizados en esta lengua presentarían un porcentaje de interferencias del catalán en el castellano más elevado. Las pruebas estadísticas no nos permiten demostrar que las diferencias de medias que encontramos según el programa educativo (0'4425 para el Programa de Incorporación Progresiva y 0'8716 para el Programa de Inmersión) no sean debidas al azar ($p = 0'0611$). Igualmente, los resultados obtenidos tampoco nos permiten afirmar que haya relación entre la primera lengua y el porcentaje de interferencias del castellano en el catalán ($p = 0'1496$). Ahora bien, si consideramos la relación entre el porcentaje de interferencias del catalán en el castellano y las seis categorías de la variable Grupo Lingüístico y Programa Educativo sí que podemos demostrar que las diferencias que encontramos no son debidas al azar ($p = 0'0487$)¹⁶. Por tanto, si nos ajustamos estrictamente al texto de nuestra hipótesis número cuatro, hemos de concluir que también se cumple.

¹⁵ El vacío que se observa para los alumnos de primera lengua catalana escolarizados en el Programa de Incorporación Progresiva es debido a que en este grupo sólo hay dos sujetos y no han tenido interferencias del catalán en el castellano.

¹⁶ La distribución de la variable dependiente no se ajusta a los criterios de normalidad ni de homocedasticidad. Por ello hemos utilizado pruebas estadísticas no paramétricas (U de Mann-Whitney y prueba de Jonckheere-Terpstra). Presentamos el valor de la significación unilateral, dado que nuestras hipótesis predecían el sentido de la diferencia.

Análisis de la actitud lingüística

Uno de los tests que han realizado los alumnos estudiados, tanto los que siguen el Programa de Inmersión como los del Programa de Incorporación Progresiva, tenía per objeto la construcción de dos escalas: una de actitudes lingüísticas y otra que diese cuenta de la percepción de la pertenencia de la variedad lingüística valenciana al diasistema de la lengua catalana. Si bien el estudio de la actitud lingüística suele ser habitual en los trabajos sociolingüísticos, el análisis de la opinión sobre la independencia de una variedad lingüística no lo es.

Esta cuestión resulta problemática en algunos sectores del País Valenciano por una serie de causas difíciles de resumir. Recordaremos únicamente las actitudes secesionistas de determinados grupos políticos y sociales, la falta de definición de los partidos políticos mayoritarios y, por qué no decirlo, la desinformación de una sociedad que ha vivido demasiado tiempo sin apenas contacto con la lengua estándar o con otras variedades geográficas de la misma lengua.

De entre los diversos tipos de escalas para medir las actitudes que se pueden construir, optamos por las escalas de Likert porque suelen aparejar la sencillez de construcción, ya que no es necesario un número muy elevado de *ítems*, con una fiabilidad y validez que suelen ser elevadas¹⁷.

No vamos a entrar en consideraciones sobre la construcción de nuestra escala, ya que el espacio de que disponemos es limitado. Únicamente comentaremos que nuestro cuestionario constaba en principio de 43 *ítems* y que finalmente quedaron en la escala de actitud hacia la lengua catalana 23 *ítems*, con una fiabilidad muy elevada (coeficiente *alpha* de Cronbach = 0'8929). Igualmente, construimos la escala sobre la actitud de los alumnos respecto de la unidad lingüística que contenía al final 4 *ítems* con una fiabilidad también bastante elevada ($\alpha = 0'7741$).

El análisis de las actitudes lingüísticas es un tema complejo. Disponemos de muchas variables lingüísticas y sociales sobre los alumnos encuestados, pero no del espacio suficiente para analizar en profundidad la relación de la actitud con estos factores. Por ello, en nuestra exposición nos limitaremos a estudiar la variación de las actitudes lingüísticas y de la opinión

¹⁷ Las condiciones de nuestro trabajo de campo, con un número considerable de pruebas realizadas a grupos de sujetos jóvenes, nos aconsejaban reducir al máximo la duración de las pruebas. Además, consideramos muy interesante que estas escalas admitan la utilización de *ítems* que no estén directamente relacionados con las actitudes que se quieren valorar y permitan, por tanto, una medida indirecta de la actitud (Visauta, 1989: 182).

respecto de la unidad de la lengua catalana respecto de la primera lengua de los alumnos y del programa educativo en que están escolarizados. Nuestras hipótesis son: 1) la actitud lingüística respecto de la lengua catalana será mejor en la medida que los alumnos tengan una mayor presencia del catalán como primera lengua y que hayan asistido a un programa educativo vehiculado en lengua catalana; 2) la opinión sobre la consideración del valenciano como variedad de la lengua catalana será más positiva en la medida que los alumnos tengan una mayor presencia del catalán como primera lengua y hayan seguido un programa educativo que tenga como lengua vehicular el catalán.

El análisis de la covarianza nos muestra que las diferencias encontradas en las puntuaciones medias de la actitud hacia la lengua son significativas respecto del factor Programa Educativo controlando la primera lengua como covariable ($F_{2,124} = 29'348$, $p < 0'001$). Igualmente, encontramos diferencias significativas en la actitud respecto de los tratamientos de la variable primera lengua ($F_{2,124} = 20'022$, $p = 0'0001$).¹⁸ Si analizamos la actitud según la variable Grupo Lingüístico y Programa Educativo nos encontramos que las diferencias de medias no son debidas al azar ($F_{5,121} = 14,5727$, $p < 0'0001$). Además, el contraste *a posteriori* según el procedimiento de *Scheffé* nos muestra que se dan diferencias significativas en la actitud hacia el catalán (nivel 0'05) entre los alumnos de primera lengua castellana del Programa de Incorporación Progresiva y los alumnos bilingües y de primera lengua catalana del Programa de Inmersión, y entre los alumnos de primera lengua castellana del Programa de Inmersión y el resto de alumnos de este mismo programa educativo.

Los resultados son parecidos cuando analizamos la opinión sobre la pertenencia de la variedad lingüística valenciana al diasistema de la lengua catalana: hay diferencias significativas respecto del programa educativo controlando la primera lengua como covariable ($F_{2,124} = 11'971$, $p < 0'001$) en el sentido que predecía nuestra hipótesis y también encontramos diferencias significativas respecto de la variable primera lengua ($p = 0'0008$) en el mismo sentido¹⁹. Si analizamos la opinión sobre la unidad de la lengua según la variable Grupo Lingüístico y Programa Educativo nos encontramos que hay diferencias significativas entre las puntuaciones medias ($F_{5,121} = 5'5635$, $p = 0'0001$). Además, el contraste *a posteriori* según el procedimiento de *Scheffé* nos muestra que se dan diferencias significativas en la actitud hacia el catalán (nivel 0'05) entre los alumnos de primera lengua castellana del

¹⁸ Las medias son 2'8974 y 3'6318 para el Programa de Incorporación Progresiva y el Programa de Inmersión y 2'9636, 3'7017 y 3'7570 para los grupos primera lengua castellano, bilingüe precoz y primera lengua catalán.

¹⁹ Las medias son 2'5410 y 3'2803 para los grupos de incorporación progresiva y de inmersión y 2'6791, 3'1736 y 3'4706 para los alumnos de primera lengua castellana, bilingües y de primera lengua catalana.

Programa de Incorporación Progresiva y los alumnos bilingües precoces y de primera lengua catalana del Programa de Inmersión.

Hemos representado gráficamente las medias de las dos escalas (actitud hacia el catalán y opinión sobre la unidad de la lengua catalana) según los seis grupos resultantes de cruzar las variables Programa Educativo y Primera Lengua (GLPE). Para poder comparar directamente los resultados los hemos normalizado y posteriormente los hemos convertido a la escala C para facilitar su interpretación.

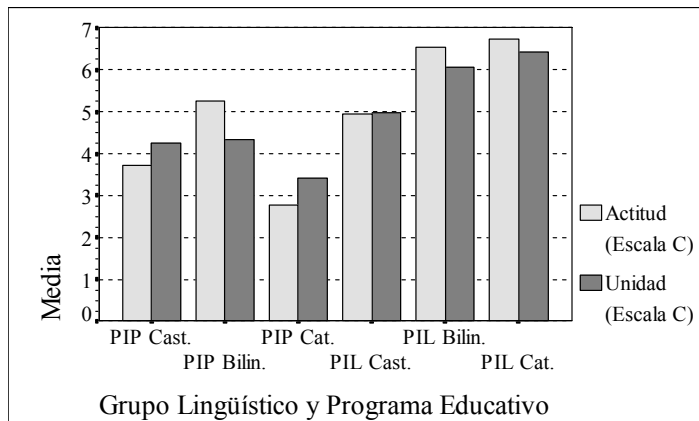


Gráfico 4

El análisis del gráfico resultante (Gráfico 4) complica un poco la situación que hemos visto hasta ahora. Puede resultar extraña, por ejemplo, la baja puntuación –tanto en actitud hacia el catalán como en actitud hacia la unidad de la lengua– del grupo de alumnos con primera lengua catalana que asisten al Programa de Incorporación Progresiva. Sería tentador intentar achacarlo al bilingüismo substractivo, pero en realidad son únicamente dos los alumnos que se encuentran en este grupo (el 1’6% del total) y no es lícito hacer generalizaciones a partir de tan pocos sujetos. Igualmente difícil de explicar es la puntuación relativamente elevada que tienen los alumnos bilingües precoces que asisten al Programa de Incorporación Progresiva, que supera la de los alumnos de primera lengua castellana de los Programas de Inmersión. Además, contrasta con el nivel obtenido en la opinión sobre la unidad de la lengua catalana.

Dejando aparte los dos aspectos que acabamos de comentar, los niveles de las variables para los diferentes grupos de casos son bastante lógicos y concuerdan con los resultados que hemos visto hasta ahora. Respecto de las diferencias de valor entre las dos variables dependientes parece existir relación entre las alturas de las columnas que las representan. Esta relación se puede confirmar estadísticamente mediante el coeficiente de correlación de Pearson ($r = 0'4732$, $p < 0'001$).

En resumen, observamos como en general, y con las consideraciones que hemos comentado, se cumplen las hipótesis que habíamos formulado respecto de la actitud hacia la lengua y la opinión respecto de la pertenencia de la variedad valenciana al diasistema común catalán.

Reflexión final

A lo largo de este trabajo hemos podido demostrar las hipótesis que nos habíamos planteado respecto del equilibrio bilingüe, las interferencias entre las lenguas en contacto, la actitud hacia la lengua minorizada y la percepción de la unidad entre variedades lingüísticas del diasistema catalán. Así, hemos visto que los Programas de Inmersión mejoran el equilibrio bilingüe aunque sin llegar a superar el predominio de la lengua mayoritaria. También hemos comprobado que los alumnos que asisten a los programas educativos vehiculados en lengua catalana presentan menos interferencias del castellano en el catalán y, a la inversa, presentan más interferencias del catalán en el castellano, aunque el porcentaje de interferencias del catalán en el castellano es abrumadoramente menor que al revés. Hemos podido observar que existe una correlación positiva entre la actitud de los alumnos hacia el catalán y la percepción de la pertenencia de la variedad valenciana al diasistema de esta lengua. También hemos visto que la actitud y la percepción de la unidad lingüística mejoran en la medida que los alumnos asisten a programas educativos vehiculados en esta lengua y tienen una mayor presencia del catalán como primera lengua.

Al principio de la comunicación nos planteábamos como meta analizar el funcionamiento de los programas de inmersión en una lengua fuertemente minorizada respecto de dos aspectos: la consecución del equilibrio bilingüe y la mejora de la actitud hacia esta lengua. Son, en resumen, dos elementos que forman parte de las metas que se plantean los programas educativos bilingües: el bilingüismo y el biculturalismo. Los análisis que hemos presentado nos muestran que estos programas sirven para corregir parcialmente el sesgo existente en el equilibrio lingüístico a favor de la lengua minorizada. De todos modos, si bien imprescindibles, estos programas no son suficientes por ellos mismos para compensar el enorme peso de una lengua que es abrumadoramente mayoritaria. Y esto se observa tanto en los aspectos cuantitativos del uso lingüístico (Coeficiente de Bilingüidad) como en los cualitativos (porcentajes de interferencias).

El biculturalismo es un concepto complejo al que únicamente hemos podido hacer una aproximación a través del análisis de la actitud hacia la lengua minorizada. Como resultado de nuestro trabajo podemos decir que sí que parece que los programas de inmersión mejoran esta

actitud, aunque hemos de tener presente que en este caso existen covariables –especialmente la ideología familiar al respecto– que nos resultan imposibles de controlar. Por último, vemos que la opinión sobre la pertenencia de la variedad lingüística valenciana al diasistema de la lengua catalana está muy relacionada con la actitud lingüística en general. Por esta misma razón, y aunque observamos que los programas educativos bilingües mejoran las actitudes de los alumnos respecto de este polémico tema, nos abstendremos de formular conclusiones que vayan más allá de la simple descripción del fenómeno.

Bibliografía

- Arnau, J., M.C. Comet, J.M. Serra, I. Vila (1992), *La educación bilingüe*, Barcelona, ICE de l'Universitat de Barcelona, Horsori.
- Artigal, J.M. (1995), *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Baetens, H. (1989), *Principis bàsics del bilingüisme*, Barcelona, De la Magrana.
- Baker, C. (1997), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra.
- Boix, E. (1993), *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*, Barcelona, Ed. 62.
- Conselleria de Cultura, Educació i Ciència (1989), *Coneixement del valencià. Anàlisi dels resultats del Padró Municipal d'Habitants de 1986*, València, Generalitat Valenciana.
- Ferrando, A. (1991), “Les perspectives de normalització lingüística al País Valencià”, en J. Martí i Castell (coord.), *Processos de normalització lingüística: l'extensió de l'ús social i la normativització*, Barcelona, Columna, 103-37.
- Lambert, W.E., J. Havelka, R.C. Gardner (1959), “Linguistic manifestations of bilingualism”, *American Journal of Psychology* 72(1), 77-82.
- Pascual, V., V. Sala (1991), *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües I. Proposta organitzativa*, València, Generalitat Valenciana.
- Ponsoda, J.J. (1996), “Variació lingüística, norma i ensenyament de la llengua”, *Temps d'Educació* 16, 223-46.
- Rodríguez Bornaetxea, F. (1995), “La bilingüitat com a crítica a les polítiques de bilingüisme en la normalització lingüística”, en Gabinet Municipal de Normalització Lingüística d'Alcoi, *IV Jornades de sociolingüística. La política lingüística a l'estat espanyol: balanç i perspectives*, Alcoi, Ajuntament d'Alcoi, 103-25.
- Ros, M., J.I. Cano, C. Huici (1987), “Language and intergroup perception in Spain”, *Journal of Language and Social Psychology* 6, 3-4, 243-59.
- Sánchez, M.P., R. Rodríguez de Tembleque (1997), *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*, Madrid, Síntesis.
- Visauta, B. (1989), *Técnicas de investigación social I: recogida de datos*, Barcelona, PPU.
- Weinreich, U. (1996), *Llengües en contacte*, Alzira, Bromera.