

¿QUÉ TRANSFIEREN LOS ALUMNOS AL CASTELLANO CUANDO EL APRENDIZAJE LO REALIZAN EN EUSKARA?

MARIA PILAR SAGASTA ERRASTI

Universidad Mondragon

LOURDES ETXEBERRIA AZKARRETAZABAL

Escuela Kurtzebarri

RESUMEN. *Este trabajo hace referencia a escolares que estudian en programas bilingües y transfieren de una lengua a otra conocimientos y destrezas trabajadas en una de las lenguas del currículum. Se trata de dieciséis escolares de sexto de educación primaria que trabajaron el texto de opinión en euskara mediante una secuencia didáctica. Cada uno de los escolares escribió cuatro textos, dos al inicio de la secuencia didáctica, uno en euskara y otro en castellano y otros dos al finalizar la secuencia, también en ambas lenguas. Los resultados muestran que los escolares transfieren aprendizajes realizados en euskara al castellano en relación a la organización del texto de opinión y que, además, utilizan estrategias para compensar necesidades lingüísticas cuando redactan el texto de opinión en castellano.*

PALABRAS CLAVES: *Educación bilingüe, transferencia lingüística; interdependencia lingüística.*

ABSTRACT. *This paper is about students in bilingual programmes that transfer to Spanish knowledge and skills worked through the medium of Basque. The study involves sixteen six grade students who learned how to produce an argumentative text in Basque. The students wrote four texts, two at the beginning of the training period, one in each language and two at the end of it. Results show that the students transfer learning from Basque into Spanish in relation to the organization of an argumentative text. It also shows that students use strategies to make up for linguistic needs when they write the text in Spanish.*

KEYWORDS: *Bilingual education; language transfer, linguistic interdependence.*

1. INTRODUCCIÓN

La investigación realizada en el ámbito del bilingüismo y del plurilingüismo en el contexto escolar ha puesto de manifiesto que los escolares que utilizan varias lenguas transfieren conocimientos y destrezas de una a otra lengua.

Numerosos estudios realizados en Canadá y, sobretodo, en la provincia de Québec han demostrado que cuando la lengua de los escolares es mayoritaria y, por lo tanto, predomina en el entorno en cuestión, estudiar a través de una lengua minoritaria da como resultado altos niveles de competencia comunicativa en ambas lenguas, la lengua familiar y la lengua del contexto escolar (Lambert y Tucker, 1972; Genesee, 1987; Cummins y Swain, 1986; Holobow, 1996. Estos programas conocidos con el nombre de inmersión contribuyen al desarrollo del bilingüismo sin detrimento del desarrollo académico de los escolares, ya que se demuestra que los escolares son capaces de transferir al inglés (lengua familiar) destrezas desarrolladas exclusivamente en francés (lengua de la escuela).

También los estudios realizados en la Comunidad Autónoma Vasca muestran que los escolares castellano parlantes escolarizados en programas de inmersión total al euskara realizan el currículum con éxito y son los que mayores índices de bilingüismo desarrollan. Lo

mismo ocurre con los escolares vasco parlantes que estudian en su lengua familiar y, que por lo tanto, están en programas de mantenimiento de la lengua familiar (Etxebarria, 2005).

Y toda esta investigación desarrollada, principalmente, en programas de inmersión y/o en comunidades con dos lenguas oficiales ha demostrado que las competencias relacionadas con los procesos de alfabetización son interdependientes. Es por ello, que los escolares en programas de inmersión transfieren conocimientos y destrezas desarrolladas en la lengua de instrucción a la lengua familiar. Y que los escolares hablantes de lengua minoritaria, como es el caso del euskara, transfieren conocimientos y destrezas a la lengua mayoritaria. Este fenómeno se conoce con el nombre de Hipótesis de Interdependencia Lingüística formulada por Cummins (1983, 1991). Añadiríamos también que es más fácil que la transferencia de destrezas ocurra de una lengua minoritaria a una lengua mayoritaria porque en dichos contextos de lenguas en contacto la lengua que predomina es la mayoritaria, tiene por tanto una mayor presencia social y existe una mayor presión social para aprenderla (Cummins, 1991).

Hay autores, asimismo, que afirman que los escolares bilingües transfieren estrategias de resolución de problemas desarrolladas a lo largo del proceso educativo (Odlin, 1989). Que los bilingües infieren reglas y las aplican a nuevas situaciones de resolución de problemas (Bain y Yu, 1980) Y en este caso podríamos hablar de una *transferencia de aprendizaje*.

Al hilo de estas investigaciones parece sensato recomendar que la educación bilingüe o plurilingüe se planifique desde una perspectiva global, que el enfoque sea integral, que se tengan en cuenta los aprendizajes que se realizan en las diferentes lenguas y que el currículum resultante también se gestione partiendo de una visión global. Y, finalmente, que la intervención de los diferentes actores no se realice desde una perspectiva monolingüe (Sagasta Errasti y Sainz Osinaga, 2003a, 2003b; Sagasta Errasti, 2004). Hay también otras razones que justifican esta necesidad de planificar, gestionar e intervenir desde una perspectiva global las cuales resumimos brevemente:

- Los aprendices construyen nuevo conocimiento sobre la base de lo que ya saben o pueden hacer en las diferentes lenguas. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta los conocimientos previos y destrezas ya desarrolladas para que se produzca aprendizaje significativo.
- Los escolares bilingües/trilingües utilizan todos sus recursos lingüísticos para la construcción de significados en la lengua objeto de aprendizaje. Varios estudios realizados en diferentes países han recogido este comportamiento lingüístico que caracteriza a escolares que utilizan más de una lengua (Cenoz, 2001; Ringbom, 1987; Sagasta, 2003; Williams y Hammarberg, 1998). Parece ser que este comportamiento lingüístico es más acusado cuando el nivel de competencia en la lengua objeto de aprendizaje es menor. En consecuencia, los actores que intervienen en la educación de estos escolares deben saber que se trata de un comportamiento estratégico que sirve para andamiar el proceso de enseñanza/aprendizaje cuando la lengua de la escuela no se corresponde con las lenguas que conoce el escolar.
- Desde el punto de vista de la economía de la enseñanza, es más económico tomar lo que se ha trabajado en otras lenguas para aprender una nueva (Dolz, 2006).
- Cuando el aprendizaje de la lengua se organiza en base a contenidos curriculares (content-based language learning), es necesario coordinar para decidir qué impartimos, en qué lengua, cómo, cuándo y por qué.

2. EL ESTUDIO

2.1. Objetivos

Este estudio tiene como propósito analizar el nivel de transferencias del euskara al castellano que alcanzan un grupo de escolares en la producción escrita de un texto de opinión. Asimismo, pretende observar cual es el comportamiento lingüístico en lengua castellana en la utilización de determinadas estrategias entorno a la organización del texto. En ese sentido, hemos formulado las siguientes hipótesis:

1. la transferencia más relevante estará relacionada con la organización del texto. Esperamos que los escolares se sirvan de los contenidos trabajados en euskara para la producción en castellano y que en su composición aparecerán las partes del texto que han sido objeto de aprendizaje en euskara.

2. el desconocimiento en castellano de algunas formulaciones lingüísticas necesarias para ordenar los argumentos provocará el uso de organizadores textuales no lingüísticos, tales como, los guiones o las formas más simples de los ordinales.

2.2. Metodología

Este estudio se ha llevado a cabo en una escuela pública de la provincia de Guipúzcoa que agrupa a escolares de educación infantil y de primaria. La muestra que hemos analizado está compuesta por 16 escolares del tercer ciclo de primaria.

La lengua de aprendizaje o de instrucción del centro es el euskara y la enseñanza del castellano se sistematiza a partir del segundo ciclo de primaria dedicándole 3 horas semanales. La introducción de la lengua inglesa comienza en educación infantil y se prolonga hasta la primaria, ocupando tres horas semanales del horario a partir del segundo ciclo de primaria. Conviene resaltar que la metodología que se utiliza para el aprendizaje de las lenguas es afín a la que se conoce como "enseñanza de las lenguas por proyectos" (Sainz Osinaga y Bilbatua, 1999) y que la secuencia didáctica que se ha utilizado en las pruebas era la que habitualmente utilizaban los escolares de la muestra.

El corpus de este estudio consta de 64 textos, en euskara y castellano, que se han recogido en diferentes momentos del proyecto y muestran la producción escrita de un texto de opinión realizada por cada alumno al comienzo de la secuencia didáctica y al final de ésta.

En la figura que aparece a continuación se muestra gráficamente el procedimiento seguido:

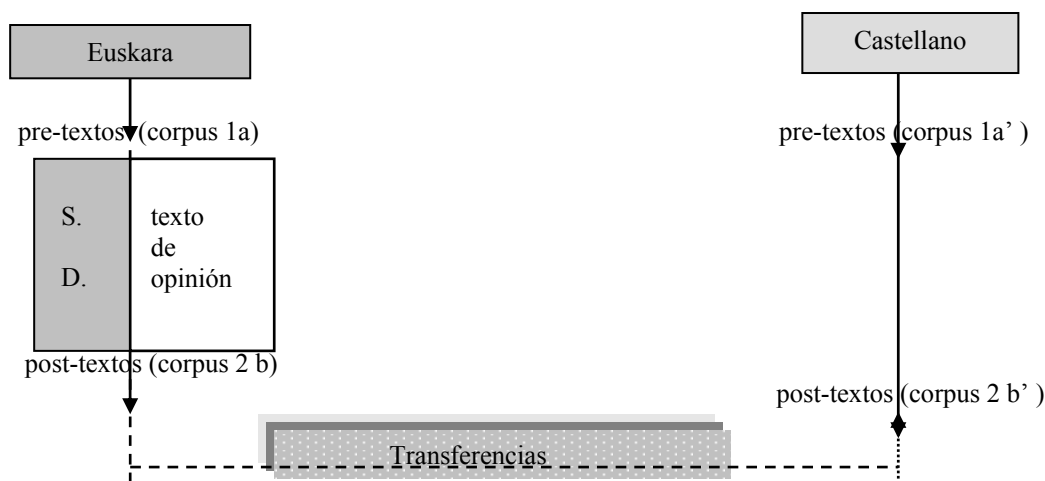


Figura 1. Esquema del procedimiento seguido en la recogida de datos.

Como podemos observar en la figura 1, la recogida de datos se ha producido en dos momentos: en primer lugar, se han recogido los pre-textos en euskara al comienzo de la secuencia didáctica, y, dos días más tarde, los pre-textos en castellano. A continuación, se han desarrollado diferentes talleres en euskara para trabajar la composición escrita de un texto de opinión, a través de la secuencia didáctica elaborada a tal fin. En segundo lugar, al final de la secuencia, se han recogido los post-textos en euskara que nos muestran los aspectos lingüísticos donde más han mejorado los alumnos-as. Once días más tarde se recogen los post-textos en castellano para verificar si esos aspectos se han transferido a dicha lengua.

Los datos utilizados para el análisis son los relacionados con la organización del texto; en nuestro caso, con la estructuración de un texto de opinión. Para ello, hemos contabilizado el número de párrafos y asimismo la presencia u omisión de las partes del texto. Hemos considerado como partes del texto las siguientes: el título, la introducción, donde se presenta el tema de debate, la opinión o parte del texto donde se muestra la posición del autor; los argumentos, la conclusión o cierre y la autoría o firma del que escribe.

Además de la presencia de las diferentes partes del texto, hemos analizado también las estrategias que han utilizado los escolares para ordenar los argumentos, y, para ello, hemos establecido las siguientes categorías: uso de guiones, uso de números ordinales, uso de ordinales escritos con palabras, uso incorrecto de los organizadores lingüísticos y uso correcto de organizadores lingüísticos.

2.3. Resultados

Resultados en relación a la primera hipótesis. Organización de los pre-textos y post-textos redactados en castellano:

Los resultados que se observan en la tabla 1 muestran que los escolares, en su gran mayoría, han distribuido el contenido del texto en uno o dos párrafos. Esta organización tan primaria viene a señalar las dificultades y la desorientación de los escolares para organizar el pre-texto o texto redactado al inicio de la secuencia didáctica trabajada a través del euskara.

párrafos pre-textos castellano	1 párrafos		2 párrafos		3 párrafos		4 o más párrafos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
N:16	8	50	6	37,5	1	6,25	1	6,25

Tabla 1. Cantidad de párrafos en los pre-textos en castellano

En la tabla 2, podemos apreciar que se ha producido un aumento significativo en la utilización de los párrafos y los resultados muestran un cambio cualitativo en relación a la organización y estructuración del texto redactado en castellano.

párrafos post -textos castellano	1 párrafos		2 párrafos		3 párrafos		4 o más párrafos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
N:16	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	16	100

Tabla 2. Cantidad de párrafos en los post-textos en castellano

Como puede apreciarse en la tabla 3, en los textos que han escrito los escolares al comienzo de la secuencia encontramos, en su mayoría, la presencia de dos únicas partes: una para manifestar la opinión y otra para expresar los argumentos. Es patente la ausencia del resto de las partes del texto.

Partes del texto	título		introducción		opinión		argumentos		conclusión		firma	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
pre-textos castellano												
N:16	1	6,25	Ø	Ø	16	100	16	100	4	18,75	4	12,5

Tabla 3. Grado de presencia de las partes del texto en los pre-textos en castellano.

Los resultados de la tabla 4 muestran una mejora significativa en relación a la toma de conciencia de los escolares de la importancia de la organización textual. Podemos afirmar, por tanto, que se han producido diferencias significativas en comparación con los pre-textos y que dicha mejora viene determinada por los aprendizajes realizados en euskara. Esto significa que los escolares han transferido dichos aprendizajes al castellano. Por consiguiente, se confirma nuestra primera hipótesis.

Partes del texto	título		introducción		opinión		argumentos		conclusión		firma	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
post-textos castellano												
N:16	16	100	16	100	16	100	16	100	15	93,75	16	100

Tabla 4. Grado de presencia de las partes del texto en los post-textos en castellano.

Resultados en relación a la segunda hipótesis. Uso de organizadores textuales en los pre-textos y post-textos redactados en castellano:

Tal y como se observa en la tabla 5, no se confirma la segunda hipótesis que hemos planteado. La mayor parte de los alumnos no toma en consideración la utilización de los organizadores textuales más básicos, y se inclina, en cambio, por el uso de organizadores lingüísticos para ordenar sus argumentos. Los resultados muestran, asimismo, que el uso que hacen de ellos sólo es correcto en la mitad de los casos.

Organizadores textuales	Guiones		Números ordinales		Ordinales (palabras)		Uso incorrecto organizadores lingüísticos		Uso correcto organizadores lingüísticos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Post-textos castellano										
N:16	Ø	Ø	1	6,25	4	25	7	43,75	4	25

Tabla 5. Utilización de los organizadores textuales en la organización de los argumentos

A continuación mostramos algunos ejemplos que ilustran los datos que aparecen en la tabla 5:

Solamente uno de los sujetos de la muestra ha utilizado los números ordinales para ordenar sus argumentos:

(pc4)¹: 1.,2.,3.

Otros cuatro sujetos han utilizado los números ordinales, pero para finalizar la serie utilizan otro organizador:

(pc6): *primero, segundo, tercero*

(pc5): *Primero, Según(do), Ultimo*

(pc15): *- Primero, - Segundo, -Y para acabar*

(pc16): *Primero, Segundo, Además²*

En otros cuatro casos hemos encontrado una utilización correcta de los organizadores lingüísticos:

(pc1): *En primer lugar, en segundo lugar, y en tercer lugar*

(pc2): *Para empezar, Por otro lado, Además*

(pc7): *En primer lugar, En segundo lugar, En tercer y ultimo lugar*

(pc8): *Por un lado, Por otro, Además*

Sin embargo, en la mayoría de los casos la utilización de los organizadores lingüísticos es incorrecta:

(pc3): *Para empezar, Después, Para acabar*

(pc9): *Lo primero, Después, Para acabar*

(pc10): *De un lado, Del otro lado, Al fin y al cabo*

(pc11): *Primero, Por segundo lugar, Además*

(pc12): *Para empezar, Por consiguiente, Para terminar*

(pc13): *Por primera vez, por segunda vez, por tercera vez*

(pc14): *Para empezar, Por segundo, Para terminar*

3. CONCLUSIÓN

Los resultados muestran que los escolares en programas bilingües transfieren de una lengua a la otra conocimientos y destrezas desarrolladas a través de una de ellas. En nuestro caso en particular, los escolares han utilizado en la producción de un texto de opinión en castellano recursos trabajados a través del euskara. Concretamente, recursos para planificar y organizar el texto de opinión. Por lo cual, se confirma la Hipótesis de Interdependencia Lingüística formulada por Cummins (1983, 1991), según la cual, hay competencias académicas relacionadas con la lecto-escritura que son comunes y, por consiguiente, susceptibles de ser transferidas de una lengua a otra.

Asimismo, podemos afirmar que los escolares que han participado en este estudio han utilizado de manera estratégica sus conocimientos y destrezas en euskara para elaborar recursos lingüísticos necesarios para la producción del texto de opinión en castellano. Es decir, se han servido de su conocimiento en relación al uso de los conectores textuales en el texto de opinión y, a falta de recursos lingüísticos, han intentado elaborar conectores en castellano siguiendo los modelos en euskara. Lo cual implica, al mismo tiempo, que hay aspectos que son específicos de cada lengua y que, por consiguiente, es necesario trabajarlos en cada una de las lenguas del currículum. Y, además, en el caso de alumnos bilingües, sería conveniente fomentar la reflexión acerca del uso de las dos lenguas en el aula. Si, en este caso, hubiéramos abierto un debate con los escolares acerca del uso de los conectores en castellano, sobre la base del trabajo realizado en euskara, probablemente éstos hubieran utilizado los recursos lingüísticos adecuados.

Estos resultados confirman la necesidad de planificar, gestionar y de intervenir en los programas bilingües/plurilingües desde una perspectiva global. Todos los actores que contribuyan al desarrollo de uno de estos programas deberían tener una visión global de

dichos programas: qué se enseña, en qué lengua, cómo, cuándo y porqué, de manera que el proceso de enseñanza/aprendizaje de las áreas del currículum en varias lenguas, sea todo un éxito. Y el desarrollo de la competencia plurilingüe un objetivo que es posible lograr.

NOTAS

1. Las letras pc significan post-textos en castellano y el número corresponde al que se ha asignado a cada sujeto de la muestra.
2. Los ejemplos aparecen tal y como fueron escritos por los sujetos de la muestra.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, B. y Yu, A. 1980. Cognitive consequences of raising children bilingually: “one parent one language”. *Canadian Journal of Psychology*, 34: 304-313.
- Cenoz, J. 2001. “The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition”. *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Eds. J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.: 8-20.
- Cummins, J. 1983. “Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües”. *Infancia y Aprendizaje*, 21: 37-61.
- Cummins, J. y Swain, M. 1986. *Bilingual education*. Essex: Longman Group.
- Cummins, J. 1991. “Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children”. *Language processing in bilingual children*. Ed. E. Bialystok. Cambridge: Cambridge University Press. 70-89.
- Dolz, J. 2006. *El portfolio europeo*. Formación impartida en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragon.
- Etxebarria, F. 2005. *Elebitasuna eta hezkuntza euskararen herrian*. Erein: Donostia.
- Genesee, F. 1987. *Learning through two languages*. Cambridge MA: Newbury House.
- Holobow, N. E. 1996. “Programas de inmersión canadienses treinta años después: opciones y cambios”. *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela. XIX Seminario sobre “Lenguas y Educación”*. Ed. M. Siguan. Universidad de Barcelona: HORSORI.
- Odlin, T. 1989. *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, W.E. eta Tucker, G.R. 1972. *Bilingual education of children: The Saint Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Sagasta Errasti, M^a P. y Sainz Osinaga, M. 2003a. “Un modelo de gestión ecológica de las lenguas en un centro de educación primaria”. G. Luque Agulló et al (eds.). *Las lenguas en un mundo global*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Sagasta Errasti, M^a P. y Sainz Osinaga, M. 2003b. “La gestión del proyecto lingüístico de centro desde una perspectiva ecológica”. J. Perera (ed.). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona: ICE.
- Sagasta, M. P. 2003. “Gaitasun eleaniztuna eta elebakarra alderagarriak al dira?” *Bat Soziolinguistika aldizkaria*, 49: 99-109.
- Sagasta Errasti, M^a P. 2004. “La producción escrita en contextos escolares multilingües: El inglés como L3”. XXII Congreso de AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada). Universidad Politécnica de Valencia.

- Sainz Osinaga, M. y Bilbatua, M. 1999. "Proyectos, géneros textuales y modos de intervención en cada ciclo de educación primaria. Una experiencia en modelos de inmersión". *Infancia y Aprendizaje*, 86: 57-71.
- Williams, S. eta Hammarberg, B. 1998. "Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model". *Applied Linguistics* 19: 295-333.