

# El castellano que usan los escolares de Cataluña

Los alumnos y alumnas de un centro barcelonés que se relacionan en castellano conocen a los de dos escuelas que usan el catalán en su vida cotidiana, lo cual no les impide aprender castellano en las clases y en otras interacciones sociales.

Frente a la idea de que la enseñanza en catalán merma el aprendizaje del castellano, esta experiencia demuestra que unos y otros lo saben usar.



JOSEP CAMPRUBÍ

Hablan, juegan y se divierten sin problema en ambas lenguas oficiales.

A menudo en los medios de comunicación se oyen voces que reclaman que los niños y niñas de Cataluña aprendan más y mejor la lengua oficial del Estado. Estas voces basan su reivindicación en el hecho de que la lengua vehicular de la escuela es el catalán, lo cual, supuestamente, mermaría las posibilidades de aprendizaje del castellano.

Sin embargo, los resultados de las eva-

luaciones oficiales muestran que las competencias en lengua castellana por parte de la población escolar de Cataluña no son inferiores a las de los niños y niñas del resto del Estado (Arnau, 2004). Por otra parte, otros estudios señalan que una parte importante de la población escolar de Cataluña utiliza el castellano como lengua habitual de comunicación entre pares (Nussbaum y Unamuno, 2006).

VÍCTOR CORONA, LUCI NUSSBAUM  
Y PEPA ROCHA

Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció  
Plurilingües (GREIP) de la Universitat Autònoma  
de Barcelona (UAB).

<http://dewey.uab.es/greip>

De una manera casi simultánea en el momento en que una cadena de televisión madrileña transmitía un documental sobre los efectos negativos de la obligatoriedad de la enseñanza en catalán, concluíamos un proyecto educativo relacionado con este tema, aunque desde perspectivas y con resultados muy diferentes. Mientras que el reportaje mostraba imágenes en las que escolares y sus progenitores eran "obligados" a estudiar en catalán y a abandonar el castellano, nuestra experiencia revela, contrariamente a la idea promovida en aquel reportaje, competencias óptimas en las dos lenguas.

Basándonos en ese proyecto, en este artículo pretendemos mostrar que los escolares catalanes, vivan en entornos en los que se habla habitualmente el castellano o en zonas cuya lengua predominante es el catalán, poseen competencias comunicativas notables en lengua castellana. Dichas habilidades les permiten, además de utilizar la lengua de una manera fluida, realizar otras actividades propias de las personas altamente competentes.

## Un proyecto integrador

Nuestra experiencia se sitúa en una escuela de Barcelona, ubicada en un barrio con una notable presencia de personas inmigrantes. El centro acoge a más de un 70% de niñas y niños extranjeros. Aunque la lengua vehicular de la escuela es el catalán, su alumnado usa el castellano como lengua de comunicación entre pares y como lengua de relación con las personas adultas del barrio, fenómeno muy frecuente en zonas urbanas de Cataluña (Nussbaum y Unamuno, 2006). En este contexto se inscribe el trabajo colaborativo entre docentes de ese centro y personas de un equipo de la Universitat Autònoma de Barcelona que comporta, entre otras acciones, la programación e implementación de una secuencia didáctica organizada en forma de proyecto educativo.

Uno de los objetivos del proyecto, dirigido a un grupo de niños y niñas de quinto curso de Educación Primaria, es mostrar que el catalán puede ser una lengua de uso habitual en otras zonas geográficas y no sólo una lengua vinculada a la institución educativa. Otro de los objetivos es involucrar en el proyecto a todo el alumnado, tomando en consideración su gran diversidad de competencias lingüísticas y escolares: un porcentaje elevado es de

incorporación tardía y, por lo tanto, no dispone de las mismas habilidades que los chicos y chicas que han seguido una escolarización regular.

Partiendo de la temática general del estudio de las comarcas de Cataluña, el proyecto pretende también integrar contenidos curriculares diversos: exploración del territorio (su geografía, su historia, sus recursos naturales, su economía, su población, las ocupaciones de sus habitantes, sus medios de comunicación, sus manifestaciones culturales); uso de procedimientos diversos para obtener y guardar información (entrevistas, consultas a Internet, uso de grabadoras de vídeo y de audio, etc.), y utilización de distintas formas de representación (mapas, gráficas, etc.).

Al final del proceso, el alumnado tiene que hacer un reportaje radiofónico para la radio de la escuela, con la finalidad de divulgar su experiencia entre otros escolares del centro o de otras escuelas.

El proyecto se estructura en cuatro etapas. En la primera de ellas, el alumnado aprende a explorar su propio territorio, en los aspectos descritos más arriba mediante la consulta de documentos, de Internet, de mapas y mediante una salida de campo en la cual se recogen datos de orden diverso. Ello permite aprender una forma de trabajo extrapolable a otras situaciones. En la segunda etapa, se entra en contacto, a través de un fórum virtual, con dos clases del mismo grado de dos centros ubicados en dos zonas geográficas distintas. Organizados en grupos por temáticas diversas, chicos y chicas de nuestro centro tienen que presentarse, explicar cómo es su comarca y pedir información sobre las comarcas de sus interlocutores a fin de preparar un encuentro (la segunda y tercera salidas de campo). En la tercera etapa del proceso, el alumnado, además de conocer personalmente a sus interlocutores virtuales, tiene que recabar más información para su reportaje mediante la realización de documentos, vídeos, fotografías y entrevistas. En la cuarta etapa se organiza todo el material y los distintos grupos de trabajo realizan partes del reportaje para ensamblarlo.

Como se ha dicho, uno de los objetivos del proyecto es que chicos y chicas observen que el uso del catalán puede ser algo habitual en la vida cotidiana y que hablen esa lengua con personas que la usan habitualmente en todos los ámbitos sociales. También se persigue que desarrollen un producto final (el reportaje) utilizando un

catalán hablado estándar. Ahora bien, el uso de otras lenguas no queda excluido del proceso, sino integrado de una manera natural en las prácticas comunicativas de aprendizaje (consulta de webs, de documentos audiovisuales, de estadísticas, de gráficos y mapas, de manuales, de atlas y de libros de texto) y en la interacción con otras personas (con otros escolares, con personas de la calle, con personal de los transportes públicos, etc.). Nuestro punto de vista es que las prácticas plurilingües informales, habituales en nuestra sociedad, en lugar de ser un obstáculo, constituyen un recurso de primer orden para aprender a participar en prácticas orales y escritas monolingües y formales.

A pesar de que la secuencia didáctica está muy estructurada en su programación y ejecución, con guías de trabajo para cada etapa, con momentos de reflexión sobre los aprendizajes, etc., se dan numerosos momentos de improvisación de prácticas comunicativas. En estos momentos nos detendremos a continuación.

## Observar los usos lingüísticos y practicar las lenguas

En la visita a la primera de las dos escuelas con las que han entrado en contacto a través del fórum virtual, los chicos y chicas del centro de Barcelona observan que se les acoge en catalán y que ésta es la lengua que se usa en el patio durante los juegos colectivos. En cambio, advierten también que un docente incluye en su discurso, durante una visita guiada por la ciudad, enunciados en castellano: "el mundo al revés", comenta Tania, una de las niñas (todos los nombres son inventados para preservar la identidad de las personas; por la misma razón tampoco se mencionan los nombres de las escuelas y los lugares). Le sorprende que un adulto de la escuela use el castellano y que los escolares hablen en catalán. A Isidro y Ricard les llama la atención los esfuerzos que hace una paseante mayor para responder en catalán a sus preguntas durante una entrevista a pie de calle.

Después de esta experiencia, ya no sorprende que, en la segunda ciudad visitada, se use el catalán en todos los ámbitos, en la escuela y en la calle, entre niños y entre adultos. En cambio, los chicos y chicas se fijan en que la forma de hablar es diferente: surgen palabras desconocidas, exclamaciones diferentes, y las vocales y

las consonantes “suenan” de una manera distinta.

En la escuela, las maestras deciden hacer una visita a las instalaciones como primera actividad para romper el hielo. Una de nuestras cámaras logra captar uno de estos momentos. Se trata de una secuencia en la que un grupo de niñas y niños del centro visitado acoge literalmente a Adriana, una chica boliviana que apenas lleva dos semanas en Barcelona. Si uno de los objetivos de la salida es que el alumnado barcelonés hable en catalán con chicos de su misma edad y grado, de pronto surge la ocasión para que niños y niñas de la ciudad visitada puedan usar el castellano.

La cámara sigue a ese grupo de niñas y niños mientras caminan por el patio escolar y le muestran a Adriana el colegio. Adriana está en el centro, los demás la rodean:

1. Aina: esto es\_
2. Helena: lo de:e:los pequeños|
3. Marta: el parvulario\_
4. Aina: que hay primero| pe cinco| pe tres\_
5. Eva: sí pe cinco Aina|
6. Aina: ay| pe cinco|  
Risas de todos
7. Helena: com es diu pe cinc/| (cómo se dice pe cinco?)
8. Aina: no en sabem gaire eh de castellà| (no sabemos mucho castellano)
9. Rafael: pe cinc| (pe cinco)
10. Aina: no| no no\_
11. Rafael: pe cinco|
12. Aina: sí|

Aina, Helena y Marta están describiendo a Adriana los espacios que señalan con su mano y su mirada. Aina enumera las

aulas del edificio. Sin embargo, parece que Eva no está satisfecha con la denominación “pe cinco” (la clase de 5 años), seguramente porque le parece algo local, incomprensible para Adriana. Entonces Helena, dirigiéndose a Rafael —el acompañante adulto—, quiere confirmar la denominación. Aina añade, como disculpándose, que no saben mucho castellano. Finalmente, aceptan la evaluación positiva de Rafael (turnos 11 y 12). El grupo sigue con sus descripciones y, un poco después, Helena señala el espacio donde están las computadoras, pero lo dice siguiendo un patrón híbrido entre castellano y catalán: léxico catalán, morfología castellana (véase el trabajo pionero sobre estos fenómenos de Tusón y Payrató, 1991). Aina corrige y Helena repite la corrección. A la pregunta de Rafael sobre el uso del castellano, Aina responde que sí lo usan, pero “no les sale muy bien”:

- 18: Aina: y también hay un gimnasio| duchas eh uh\_
- 19: Helena: ordenadores\_
- 20: Aina: ordenadores\_
- 21: Helena: ordenadores\_
22. Eva: ordenadores Helena|
23. Rafael: que-| mai\_mai parleu:u cas\_ castellà vosaltres o què| (¿nunca habláis castellano vosotras o qué?)
24. Aina: sí però no ens surt gaire bé| (sí, pero no nos sale muy bien)

Las chicas improvisan su descripción usando un castellano fluido. Las dudas léxicas y las correcciones denotan hasta qué punto están pendientes y atentas a la adecuación de su repertorio y a la corrección de sus enunciados. La evaluación de Aina respecto de sus competencias

### Símbolos para comprender la transcripción

Para facilitar la lectura de las conversaciones que reproducimos, hemos retenido sólo algunos de los símbolos que se utilizan habitualmente en las transcripciones para dar cuenta de aspectos de la producción oral:

- | Pausa
- \_ Interrupción
- / Entonación de pregunta
- : Alargamiento de la sílaba
- xxx Enunciado inaudible
- XXX Hablante no identificado

La traducción de los enunciados en catalán se añade, entre paréntesis, en el mismo turno en que aparece.

indica un alto grado de exigencia. Pero más allá de eso, Aina está desplegando un procedimiento de cortesía hacia Adriana: ésta no habla catalán y Aina quiere dar a entender que ella y sus compañeras tampoco son tan expertas y también son aprendices.

Veamos ahora cómo ahondan sobre esa categorización y cómo se ríen de su proceso de aprendizaje. Sergi pregunta a Helena si en el comedor hay pollo "sencero", lo cual provoca la risa generalizada (turnos 26-27). Esta palabra es también un híbrido (de *sencer*, que en catalán significa 'entero'). Animado por las risas, Sergi produce un nuevo enunciado mezclando las dos lenguas (turno 27). Entonces Helena empieza a narrar el origen de la broma y de las risas que provocó que inventara la palabra *cuja* (del catalán *cuixa*, 'pata') para denominar la extremidad del pollo. Su narración se halla entrecortada por las intervenciones de los demás, hasta que consigue (turno 37) decir que, en tercer curso, dijo "cuja de pollastre" en lugar de "pata de pollo":

26. Sergi: Helena| què hi ha en el menjador/ hi ha el pollo sencero| (Helena, ¿qué hay en el comedor, el pollo entero?)

Risas de todos

27. Sergi: pollastre sensero| (pollo entero)

28. Helena: no es que quan era més petita\_ (es que cuando era más pequeña)

29. Eva: és que ella diu cuja\_ (ella dice *cuja*)

30. Aina: un pollastre senser| (un pollo entero)

31. Helena: quan era més petita\_ (cuando era más pequeña)

32. Rafael: com es diu pollastre sencer en castellà| (¿cómo se dice pollo entero en castellano?)

33. Josep: =pollo entero=\_

34. Aina: =pollo asado=\_

35. Josep: (riendo) pollo entero\|

36. Rafael: perfecte| (perfecto)

37. Helena: quan quan feia tercer devia fer jo\| doncs vaig dir cuja de pollastre| (cuando cuando hacía tercero debía hacer yo dije cuja de pollastre)

38. Eva: ja| (ya)

39. Rafael: (riendo) com| (cómo?)

40. Helena: cuja de pollastre\_

41. Rafael: ah

Este fragmento, además de mostrar el aspecto del aprendizaje de lenguas, deja

ver cómo, en las interacciones cotidianas, se llevan a cabo reflexiones metalingüísticas. La presencia de Adriana, y el papel de chicas y chicos como anfitriones, hace posible que se desplieguen diversas estrategias comunicativas que permiten entablar empatías entre los participantes. Veamos un último fragmento en el que se despliegan competencias compartidas entre el grupo:

61. Eva: y aquí están las duchas|

62. Aina: y el jueves y e:el\_

63. XXX: Carme Carme

64. Aina: y el jueves y e:el y el\_y e:el\_

65. Eva: viernes|

66. Aina: vamos abajo|

67. XXX: a jugar al\_

68. Helena: com es diu amagada| (¿cómo se dice escondida?)

69. Aina: al pi\_pilla pilla|

70. Rafael: al pilla pilla|

71. Aina: (riendo) al pilla pilla\_

72. Helena: com es diu l'amagada| (¿cómo se dice escondida?)

73. Rafael: mmm\_

74. Aina: y:y\_

75. Eva: a la escondida|

76. Aina: al escondite|

77. Helena: al escondite|

77. Rafael: al\_vale és que no sé\_ (es que no sé) al escondite penso no /| (¿pienso no?)

78. Helena: sí\|

El apoyo mutuo en la elaboración del discurso refleja el carácter colectivo de la tarea comunicativa que están realizando, como si se tratara de una clase práctica de castellano para hallar las palabras adecuadas (pilla-pilla, escondite). En definitiva, en su interacción verbal, niñas y niños no están únicamente produciendo sonidos en otra lengua para "acoger" a Adriana, sino que realizan una reflexión práctica del uso de las lenguas, mediante actividades de traducción, de adecuación léxica y de rememoración del propio proceso de aprendizaje.

#### Competencias metalingüísticas

Esta breve secuencia es un buen ejemplo para rebatir aquellas voces que afirman que la enseñanza en catalán merma las posibilidades del aprendizaje del castellano. Como Aina, Helena y compañía, muchos escolares de Cataluña viven en espacios en los que el catalán es la lengua corriente en todas las interacciones cotidianas, no

solamente en la escuela. Ello no impide que aprendan castellano a través de las clases que imparte la escuela, a través de otras interacciones sociales y a través del contacto con los medios de comunicación. Las competencias adquiridas permiten a ese colectivo de 10 y 11 años de edad utilizar la lengua de una manera eficaz con finalidades prácticas.

Pero, más allá de ello, niños y niñas han desarrollado las competencias metalingüísticas que les permiten evaluar sus producciones, explorar su repertorio para hallar respuestas a las demandas comunicativas, en cualquiera de las lenguas que aprenden y usan, y seguir aprendiendo a utilizar la lengua. Éstas son capacidades –multicompetencias, en la terminología de Cook (2007), y experticia comunicativa, en la terminología de Hall, Cheng y Carlson (2006)– que difícilmente desarrolla quien conoce una única lengua.

## para saber más

- ▶ **Arnau, Joaquim (2004):** "Sobre les competències en català i castellà dels escolars a Catalunya", en *Llengua, Societat i Comunicació*, n.º 1, pp. 1-7. <http://www.ub.edu>
- ▶ **Cook, Vivian J. (2003):** "The changing L1 in the L2 users mind", en V.J. Cook (ed.): *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ▶ **Hall, Joan K.; Cheng, An; Carlson, Matthew T. (2006):** "Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge", en *Applied Linguistic*, n.º 27 (2), pp. 220-240.
- ▶ **Nussbaum, Luci; Unamno, Virginia (eds.) (2006):** *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- ▶ **Tusón, Amparo; Payrató, Lluís (1991):** "El español en contacto con el catalán. Interferencias y alternancia de lenguas en el español hablado en Cataluña". Comunicación presentada en la 1st International Conference on Spanish in Contact with Other Languages. University of Southern California. Los Angeles, (noviembre).