

EL DISCURSO DE LA CALIDAD Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Itziar Idiazabal Gorrotxategi¹

Luis M. Larringan Aranzabal²

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

El tema de la calidad se ha extendido casi a la totalidad de la vida social. Es un factor de confianza, un objetivo a conseguir. Recordemos la reciente campaña de publicidad por parte del Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritza: “Zero Akats”/“Cero Defectos”.

Siguiendo la misma línea, se han creado diversos organismos, públicos y privados, cuyo objetivo es la obtención de un producto de calidad. Recordemos como botón de muestra la *Fundación vasca para el fomento la calidad/Kalitatearen sustapenerako euskal iraskundea*. Promocionar la cultura de la Calidad en todos los ámbitos de la sociedad, con el fin último de contribuir “al desarrollo, competencia y el bienestar de la Comunidad Autónoma Vasca” es el principal objetivo que se ha propuesto dicha Fundación. En la actualidad, se extienden certificados de la calidad (ISO, AENOR, por ejemplo).

La calidad constituye asimismo una referencia casi obligatoria de los textos de publicidad. El texto publicitario de la empresa AGBAR dice: “Erabateko Lasaitasuna-Erabateko Kalitatea” / “Tranquilidad-Calidad Total”, y dice ser poseedora del certificado AENOR. En cualquier caso, el concepto ha pasado por diferentes estadios hasta llegar al que hoy conocemos por Calidad Total.

El mundo de la educación no puede ser impermeable a lo que sucede en su entorno, y ha tratado de integrar la nueva noción en su ámbito. A decir verdad, la noción de calidad constituyó el centro de discusiones en la década 70-80, si bien no se llegó a un consenso sobre lo que con ella se debía entender y el modo de operativizarla (cf. *Cuadernos de Pedagogía* 237). En lo que a la enseñanza de la lengua se refiere, nunca han faltado campañas de corrección y de perfeccionamiento, centradas, en nuestro caso, en la enseñanza del euskera, con nombres instrumentales como “conseguir una mayor riqueza léxica”, “profundización”, “afianzamiento”, etc.

¹ Dpto. Filología Vasca, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gasteiz; tel.: 945-183148; fvpidgoi@vc.ehu.es

² Dpto. Filología Española, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gasteiz; tel.: 945-18319.

En la actualidad, a diferencia de las fases anteriores, la noción de calidad parece implicar un cambio de perspectiva en la educación bilingüe que afectaría a la racionalidad de la misma. A este respecto, puede consultarse López Rupérez (1994).

La enseñanza de las lenguas es sensible al nuevo modo de entender la Calidad, y no quiere ignorar las perspectivas didácticas que aquélla suscita. Querriamos que estas líneas fueran un ejercicio de reflexión en el sentido que anuncia el título. Sabemos que la relación entre calidad y didáctica, una vez más, se presenta compleja, pero los enseñantes de lengua debemos planteárnosla si queremos contribuir a ambas.

En nuestra comunicación distinguiremos dos formas de entender y de dirigir la calidad. Si bien no dejaremos de lado la enseñanza de la lengua en general, nos limitaremos, por razones de eficacia, al contexto de la enseñanza del euskera. La reflexión engloba la situación bilingüe español-euskera.

2. El discurso de la calidad como valoración

En primer lugar, hemos procedido a la recogida de datos (opiniones y desarrollos) sobre el tema, aparecidos en la prensa, artículos, revistas, seminarios, reuniones, entrevistas, mesas redondas, sesiones de trabajo, introducciones de currícula, etc. Naturalmente, en algunos casos los datos proceden de comentarios orales, no recogidos por escrito. En cualquier caso, la finalidad de este corpus es tratar de “objetivar” lo que se entiende por Calidad, la de recoger información que funcione como documentación, para así mejor aprehender la dimensión/alcance real de la noción. En ningún momento hemos pretendido llevar a cabo una recogida exhaustiva.

Ante la imposibilidad de reproducir tales testimonios en su integridad, vamos a tratar de categorizar los aspectos fundamentales a los que aquellos se refieren. Hay que señalar que se trata siempre de un discurso valorativo, realizado sobre las producciones de lengua en cuanto producto acabado. El resultado es negativo en todos los casos. Las descalificaciones se refieren a distintos dominios. Podemos leer/escuchar las siguientes quejas y acusaciones:

a) De aspecto general. Se habla de “deterioro progresivo”, de “degeneración” del euskera, que se manifiesta en el empleo por parte de alumnos, tanto primarios y secundarios como universitarios. La alarma es mayor cuando muchos de los alumnos del Modelo D (euskara como lengua materna), al finalizar EGB, tienen en su haber 17.000 horas de exposición en dicha lengua. Los términos empleados son: lengua “debilitada”, “insípida”, “floja”, “desfigurada”, “no-natural”, etc. Se habla incluso de un “euskpañol” (mezcla de euskera y español). Las acusaciones de falta de calidad se extienden, no pocas veces, a

algunos medios de comunicación, por ejemplo ETB (Euskal Telebista/Televisión Vasca). Se arremete contra la colonización del castellano.

b) Las descalificaciones se refieren a las producciones escolares, tanto escritas como orales. Nuestros alumnos –se dice– son incapaces de producir un texto coherente de cierta extensión, sin ambigüedades, con un vocabulario aceptable,... Pueden observarse dificultades de planificación, de creación de mecanismos de cohesión, de mantenimiento de un régimen discursivo. Deficiente dominio de los registros. Parece como si no pudiéramos superar el marco de las narraciones y de las descripciones. “Leamos los papeles redactados por los alumnos con motivo de los trabajos, exámenes y pruebas, observemos sus exposiciones y explicaciones, escuchemos sus entrevistas, sus conversaciones. Sigamos leyendo las hojas informativas, los programas, etc. Parece que son incapaces de producir un euskera medianamente aceptable: falta de marcas de ergatividad, malformaciones morfosintácticas, construcciones de relativo, flexiones verbales, orden de palabras”, amén de un largo etcétera sobre aspectos fónicos o de acentuación. Sin embargo, un natural escepticismo llevan a los que acusan a dudar del efecto balsámico de sus denuncias.

c) Las descalificaciones afectan a unidades inferiores: aspectos sintácticos, morfológicos, de orden de palabras, etc. Se recopilan errores y se elaboran catálogos de casos más representativos: “*Janari dena jateko esan di ama*”, “*Kamioa kotxea harrapatu du*”, “*Zer ederto egin dozu hori*”, “*Noa Bilbora*”, “*Zuek dakizue euskaraz, bai ala ez?*”, “*Zatozte nirekin?*”, “*Ni oinetako arnekin hobetoago ibiltzen naiz*”, “*Adimen atzeratua da ume hori*”, “*Orain bi urte direla bizi dira hemen*”, “*Prezio erdian saltzen dute*”, “*12 mahatsen ohitura*”, “*Esaiozu aber etorriko den*”, “*Oraindik aurrera dena aldatuko da*”, etc.

De cualquier modo, los factores tenidos en cuenta para medir la “calidad” –en realidad la no-calidad– son de naturaleza muy diferente, con cruces en el modo de entenderla y en las aplicaciones. Los criterios empleados (de la gramática contrastiva, criterios estilísticos, comunicativos, etc.) reflejan sensibilidades, finalidades y niveles de observación muy heterogéneos. La noción goza, sin embargo, de una especie de evidencia a priori, pero luego escapa a los intentos de caracterización y de saber a qué realidades corresponde en cada caso.

En nuestra exposición, no usaremos ejemplos por no entorpecer la exposición. Igualmente, las referencias bibliográficas se reflejarán al final.

3. El debate calidad-didáctica: la calidad como motor

La nueva noción de Calidad ha sido bien recibida en la enseñanza del euskera, pues permite pensar una nueva coherencia (¿marco?) o una nueva racionalidad en la didáctica de la

misma, y para una enseñanza bilingüe en general. Quien piense que hemos dado con la piedra filosofal se equivoca, pero sería un grave error no aprovechar su indiscutible potencial. Así pues, ¿cuáles son los factores motores de la noción de calidad? ¿Cuáles podrían ser sus méritos?

Creemos que en nuestro caso pueden señalarse tres posibles méritos:

1) La calidad parte del análisis de datos y situaciones.

a) La enseñanza (bilingüe) del euskera –tanto L1 como L2– hay que enmarcarlo en una situación de contacto de lenguas, no sólo de contacto de gramáticas. El hablante de L1 euskera como lengua materna, tiene que ser necesariamente bilingüe, es decir, aprende castellano o francés, mientras que el hablante –o incluso el grupo– de L1 castellano puede seguir siendo monolingüe. Además, en ningún caso el grupo sociológico dominante es el vascoparlante (la lengua dominante es el castellano y/o francés). Conclusión: el euskera es una lengua minoritaria.

b) El euskera, junto a una expansión demográfica y geográfica, sólo recientemente ha accedido a ámbitos de usos más modernos y de mayor prestigio social: administraciones públicas, universidad, medios de comunicación de masas, etc. Conclusión: no puede olvidarse que el euskera ha sido –y es– una lengua minorizada.

c) La comunidad lingüística vasca ha sufrido una transformación radical debido a las características de sus hablantes y su distribución; los nuevos hablantes proceden en su mayoría de castellanoparlantes. Cada vez es mayor el número de euskaldunes cuya lengua materna no es el euskera, así como su peso específico con respecto al conjunto de los euskaldunes, de modo que, en este momento, hay municipios donde prácticamente todos los euskaldunes son eukaldunberris.

La situación aquí descrita obliga a plantearse el tema de la norma. ¿Qué norma queremos para nuestro bilingüismo? ¿Cuáles son los aspectos más flexibles? Hay que reflexionar sobre el tipo de situación de contacto. Es verdad que la situación del euskera como lengua más débil está sometida a mayor presión. Pero, no se puede plantear en términos de alternancia. En ningún momento se analizan los aspectos creativos y adaptativos del proceso, y faltan criterios referentes a lo que “gana” la lengua receptora. Pocas veces se hace referencia a los mecanismos mediante los cuales se gestiona la calidad. Una enseñanza / aprendizaje de calidad debe plantearse cómo hacer debutar al hablante de euskera, sin que en ello se vea descalificado. El cliente debe quedar satisfecho. Un hablante de gallego decía: “*Es que el 90% de los gallegos hablamos mal el gallego*”. Llegar a la conclusión de que el 90% hablamos mal, es cerrarse las vías de éxito.

Resulta significativo el hecho de que, uno de los documentos donde más ampliamente se desarrolla esta situación (con datos estadísticos, incidencia en el modelo D, preparación de los enseñantes, etc.) lleva como título “Eskola hiztun bila” (“La escuela busca hablantes”). Su autor es M. Zalbide (Zalbide, 1996), Jefe del Servicio de Euskera del CAV/EAE.

2) La nueva forma de entender la calidad se centra en la búsqueda de soluciones, no tanto en plantear cuestiones. La calidad es menos la constatación de un estado que la búsqueda de soluciones. La calidad evalúa procesos y procedimientos.

Este aspecto afecta a todos los involucrados en la enseñanza del euskera. Supone la superación de la rutina, de los estados de *impasse* y consumo (parasitismo). Es un factor motor para una mejora exponencial, en el sentido de que trata de satisfacer y ofrecer servicio al cliente. Cada elemento de la cadena debe localizar las dificultades y aportar la solución más pertinente. Se hace necesario que cada uno teorice su propia práctica, objetivando los problemas a los que se enfrenta cada día.

Estamos ante una didáctica inteligente y responsable, capaz de poner en entredicho la repetición de actividades y ejercicios que no tienen resultado, o que tienen un resultado mínimo, donde la relación tiempo dedicado (invertido) vs. resultado obtenido es cercano a cero. Hay aspectos en la enseñanza del euskera (y de la lengua en general), en los que se han cosechado más derrotas que victorias. Creemos que las repeticiones de actividades y ejercicios de lengua siempre con un resultado relativamente pobre, han de ser reorientados.

No queremos pasar por alto el caso de la ortografía. La enseñanza de la ortografía de la lengua materna en situación monolingüe es una ardua tarea: el tiempo y esfuerzo dedicados son enormes, y pocas veces se consigue el éxito deseado. En una situación plurilingüe, las probabilidades de éxito disminuyen considerablemente. En nuestra modesta opinión, una didáctica inteligente debe ofrecer las posibilidades que las nuevas tecnologías brindan en este campo, promoviendo el uso de correctores informáticos ortográficos, e iniciar, cuando menos, un proceso de evaluación objetiva de dichas tecnologías.

3) La nueva forma de dirigir la calidad concede una gran importancia como instrumento de estrategia competitiva. En esta línea, creemos que la didáctica debe (re)considerar dos caminos directamente unidos con la competitividad: la evitación de repeticiones de ejercicios, con idéntico resultado, y las transferencias (comunicativas) textuales y discursivas.

Entendemos que la enseñanza del euskera y en euskera puede resultar competitivo desde un punto de vista plurilingüe. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que niños informados en euskera sobre estrategias textuales y discursivas, han mejorado sus textos

tanto en una lengua como en la otra. Si tal “trasiego” se da, no haría falta repetir en las lenguas siguientes las informaciones sobre los fenómenos tratados con anterioridad en otra lengua. La enseñanza ganaría en competitividad.

Sabemos que aprendizajes de lenguaje escrito en euskera han sido válidos asimismo para las producciones escritas por los mismos en castellano. Naturalmente, tales aprendizajes se refieren a aspectos textuales y discursivos puntuales: caracterización del texto, planificación, aspectos enunciativos, etc. (García & Larringan, 1997; Idiazabal & Larringan, 1995). Las mismas investigaciones han puesto de manifiesto que los aprendizajes dan un fruto más inmediato, con una incidencia más rápida en las producciones. Resultan fecundas las intervenciones pedagógicas dirigidas a ajustar las representaciones de los alumnos sobre los textos a producir: los alumnos deben tomar conciencia no sólo de los elementos comunes a todo género de textos, sino también de las diferencias que permiten comprender su especificidad. Sabemos que cada género de discurso presenta elementos característicos que exigen aprendizajes específicos. Deben explicitarse operaciones más o menos opacas o “misteriosas” como son la cohesión o de la conexión, los aspectos enunciativos, la creación de fuentes y voces, etc.

Los alumnos son capaces de mejorar la calidad de su lengua, de mejorar su expresión oral y escrita siempre que se les ofrezca una enseñanza adecuada. El problema es justamente cómo enseñar la expresión y escrita. El profesorado apenas dispone de descripciones pre-pedagógicas y de material lingüístico (análisis de textos producidos por los alumnos, delimitación de fenómenos textuales, origen de las malformaciones, selección de textos homogéneos orientados a la sensibilización y objetivación de los hechos lingüístico-textuales, diseño de actividades y ejercicios, etc.). No se esperan milagros, pero sí una racionalización y un acercamiento a lo que debe constituir la gramática / el curriculum de la enseñanza de las lenguas.

Los análisis conversacionales, por otra parte, han puesto de manifiesto que los intercambios diarios presentan una proporción de una expresión fija cada cinco palabras. Tales expresiones corresponden a saludos, expresiones de agradecimiento y de disculpa, de turno de palabra, fórmulas de cortesía, etc., que refuerzan el carácter ritual de los intercambios, y que el alumno las aprende antes de comprender su significado. Las unidades o mecanismos concretos son propios de cada lengua particular, pero la información sobre la existencia de las mismas hace que el alumno las retenga y las recupere más fácilmente.

4. Para no concluir

Si la noción de Calidad sirve para algo en la enseñanza de las lenguas hay que reflexionar sobre la forma de operativizarla y dirigirla. Puede ser positiva y gratificante si con ella se busca una nueva racionalidad. Porque es preciso superar la didáctica de “más de lo mismo”. Ojalá esta manera de concebir la calidad del euskera –y de toda lengua– sirva para animar y para hacer que debuten cada vez más hablantes de esta lengua.

No es prudente clasificar los caminos en buenos y malos, atendiendo a la seguridad de su piso, a su iluminación, a su carácter tradicional, etc. Los mejores caminos son –no lo olvidemos– los que mejor conducen a donde más conviene ir. En cualquier caso, primero habrá que decidir a dónde queremos ir.

Bibliografía

- AENOR (1995), Norma UNE 66 904-4: Gestión de la Calidad y elementos del sistema de la Calidad. Parte 4: directrices para la mejora de la calidad.
- AGBAR (1996), “Erabateko lasaitasuna-Erabateko kalitatea”, *El País*, 6-7-96.
- Alberdi, A. (1996), *Eskola gramatika*, Otsadar, Donostia, D.B.H. ELKAR-GIE, 285-97.
- Amuriza, X. (1997), “2100. urteko euskara”, *Egin*, 1997/1/25.
- __ (1997), “Ikasleen euskara”, *Egin*, 1997/1/24.
- Arzamendi, J. (1995), “Calidad de educación y bilingüismo”, in Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos, *La calidad de la educación*, Donostia, Cuadernos de Sección-Educación, 8, 73-83.
- Berasategi, M. (1997), “Porrota euskaltegian”, *Hizpide* 38, 20-32. *Cuadernos de Pedagogía* 237.
- De Miguel, M. (1995), “La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto”, in Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos, *La calidad de la educación*, Donostia, Cuadernos de Sección-Educación 8, 29-51.
- EFQM (1995), *Autoevaluación. Directrices para el sector público: educación*, Madrid, EFQM y Club Gestión de la Calidad.
- Etxague, X. (1995), “Hezkuntzaren kalitatea eta elebitasuna”, in Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos, *La calidad de la educación*, Donostia, Cuadernos de Sección-Educación, 8, 85-113.
- Etxebarria, F. (coord.) (1995), in Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos, *La calidad de la educación*, Donostia, Cuadernos de Sección-Educación, 8, 127-37 (mesa redonda).
- Etxebarria, J.L., (1993), *Euskara jatorraren hildotik*, Txigua, Lazkao.
- Euskal Herriko Ikastolen Elkarte (1996), *Pedagogi Plan Nazionala. Ikastolen III*.
- __ (1995), Batzarra. Eztabaidarako Txostena. *Ikastola* nº 49 (monográfico).
- __ (1996), “Joxean Barreiro, enpresa-gestioan aditu bat ikastolan”, *Ikastola* 53.

- Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos (1995), *La calidad de la educación* (en colab.), Donostia, Cuadernos de Sección-Educación, 8.
- Ezeiza, J., M. Lekuona, E. Altuna (1995), *Esalditik testura*, Donostia, Gaiak.
- Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad. Kalitatearen Sustapenerako Euskal Iraskundea (1994), *La calidad total como elemento estratégico para mejorar la capacidad competitiva*.
- García, I., L.M. Larringan (1997) (en prensa), “Una propuesta de valoración de textos bilingües a través de textos narrativos”, *I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*, Vigo (octubre de 1997).
- Goikoetxea, N. (1997), “Gazteak eta euskararen erabilera urria. Debako kasua”, *Hizpide* 38, 3-19.
- Idiazabal, I., A. Kaifer (ed.) (1994), *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*, Bilbao, IVAP/HAEE.
- Idiazabal, I., L.M. Larringan (1995) (en prensa), “Transfert de maitrises discursives dans un programme d’enseignement basque-espagnol”.
- López Rupérez, F. (1994), *La gestión de calidad en educación*, Madrid, La Muralla.
- Mauri, T. (1994), “Las tareas de los grupos de intervención en la elaboración de proyectos curriculares”, *Aula* 27.
- Murua, I. (1997), “Kalitatea gure esparruan”, *Hizpide* 38, 85-103.
- Pérez Justé, R., L. Martínez Aragón (1989), *Evaluación de centros y calidad educativa*, Madrid, Cincel.
- Salaburu, P., X. Kintana (1994), *Euskara hobean hobe*, Bilbao, Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitarapen Zerbitzua/Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Ugalde, M. (1995), “Aplicación de la mejora continua a la gestión de un programa de formación”, *Organización y Gestión Educativa* 3.
- Zalbide, M. (1996), “Eskola hiztun bila”, *Hik Hasi* 9, 12-15.