



Universitat
de les Illes Balears

Los beneficios de un enfoque integral en la enseñanza de lenguas en una comunidad bilingüe.

ELISABET MASSANET PASCUAL

Memoria del Trabajo de Fin de Máster

Máster Universitario en Formación de Profesorado
Especialidad/Itinerario de lengua castellana y catalana
de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curso Académico 2017-2018

Fecha: 18 de julio de 2018

Tutora del Trabajo: María Frisuelos Jiménez

Resumen

El trabajo que se expone a continuación es una propuesta en la que se aborda la enseñanza de las dos lenguas oficiales en las Islas Baleares desde la coordinación de los departamentos de lengua castellana y catalana.

El punto de partida es considerar cómo se han enseñado diversas lenguas en comunidades bilingües- destacando el enfoque integrado-, y analizar las ventajas que supone el dominio de más de una lengua. Así, se examinan términos como el de competencia comunicativa y competencia plurilingüe para apreciar cómo los elementos extralingüísticos influyen en la lengua y, por lo tanto, en la enseñanza de la misma.

A través de un proyecto anual de una hora semanal, los alumnos de cuarto de ESO reflexionarán en torno a la diversidad lingüística, la situación sociolingüística balear o las actitudes y prejuicios lingüísticos, terminando por analizar las propias interferencias lingüísticas. El objetivo es que entiendan la lengua como instrumento de comunicación y de cohesión social, además de ser conscientes de sus capacidades y habilidades lingüísticas para que se aprovechen de ellas al máximo. Cabe destacar que el conflicto lingüístico en nuestra comunidad no es tema nuevo, por lo que, siempre desde el respeto, se pretende fomentar una actitud positiva y de igualdad entre todas las lenguas para una mejor convivencia.

El propósito es facilitar el aprendizaje de lenguas unificando tanto contenidos- para que no se repitan, sino que se complementen-, como objetivos didácticos, metodología y criterios de evaluación. Los docentes debemos trabajar conjuntamente y reflexionar en torno a qué es la lengua y cómo la enseñamos, para formar alumnos capaces de comunicarse en ambas.

Competencia plurilingüe, comunidad bilingüe, prejuicios y actitudes lingüísticas, coordinación interdepartamental, educación secundaria

Índice

1. Introducción	1
2. Justificación de la propuesta	2
3. Estado de la cuestión	3
3.1. Lengua y sociedad: sociolingüística.....	4
3.2. Más allá del bilingüismo: el plurilingüismo.....	5
3.3. El plurilingüismo en educación.....	6
3.4. La competencia comunicativa y la competencia plurilingüe en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.....	8
3.5. La competencia sociolingüística.....	14
3.6. La enseñanza de lenguas en comunidades bilingües. El AICLE..	16
3.7. La situación balear.....	19
3.8. La educación bilingüe en las Islas Baleares.....	21
4. Desarrollo de la cuestión	23
4.1. Competencias básicas.....	25
4.2. Propuesta didáctica.....	26
4.4. Metodología.....	45
4.5. Evaluación. Instrumentos.....	46
4.6. Atención a la diversidad	47
5. Conclusiones	49
6. Bibliografía	51
7. Anexos	55
- Anexo I: La competència subyacente común.	
- Anexo II: Estrategias propuestas por Rebecca Oxford.	
- Anexo III: Evolución metodológica de la enseñanza de segundas lenguas.	
- Anexo IV: Introducción a la situación sociolingüística balear.	
- Anexo V: Gráficos y tablas con datos sociolingüísticos.	
- Anexo VI: Calendario.	
- Anexos VII y VIII: Material para el primer bloque.	
- Anexo IX: Capítulos y conclusión de <i>Una imatge no val més que mil paraules</i> .	
- Anexo X: Calendario exposiciones orales.	
- Anexo XI: Muestra de preguntas de concurso.	

- Anexo XII: Encuesta sociolingüística.
- Anexo XIII: Lista de prejuicios (Moreno Cabrera).
- Anexo XIV: *El Quijote en espanglish*, por Ilán Stavans.
- Anexo XV: Material para el quinto bloque.
- Anexo XVI: Lista de interferencias propuestas por Blas de Arroyo.
- Anexo XVII: Lista de interferencias con ejemplos propios.
- Anexo XVIII: Actividades incluidas en el portafolio.
- Anexo XIX: Rúbrica de autoevaluación de un portafolio.
- Anexo XX: Propuesta para las salidas.

1. Introducción.

Esta propuesta nace con el objetivo de abordar la enseñanza de lenguas de forma cohesionada en un contexto educativo en el que coexisten más de dos lenguas. Se trata de ofrecer un enfoque integral en el que el conocimiento previo se pueda transferir de una lengua a otra y se deje atrás esa visión de las lenguas como compartimentos aislados que nada comparten. Así, la propuesta no tiene la pretensión de ser una programación global e integrada de lenguas, sino más bien la posibilidad de un acercamiento al tratamiento de las dos lenguas oficiales en territorio balear.

La lengua es instrumento de comunicación, de interacción social, por lo el aprendizaje de la misma no puede obviar los elementos extralingüísticos que influyen en la misma. Por ello, el acercamiento a la lengua debe realizarse a través de un enfoque comunicativo, capaz de interpretar determinados aspectos sociolingüísticos que configuran el mensaje, y con la pretensión última de adquirir una competencia comunicativa con la que poder desenvolverse eficazmente en cualquier situación. Los alumnos podrán entender cómo se relaciona la lengua con su realidad circundante, y qué aspectos determinan el uso de las diferentes variedades lingüísticas –entre los que destacan las diferentes actitudes lingüísticas. Se trata de que sean capaces de analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar prejuicios de todo tipo y manipulaciones con fines diversos.

Así, es imprescindible que dentro del aula se fomente el respeto hacia todas las lenguas y se motive a los alumnos a aprender cuantas más lenguas mejor. Se trata de abrazar el plurilingüismo, la diversidad lingüística mundial, para respetar cualquier diversidad, no sólo lingüística, sino también cultural, ideológica, geográfica, etc. Promover la cultura de la tolerancia para favorecer la comunicación en un mundo y una sociedad cada vez más globalizados e intercomunicados.

2. Justificación de la propuesta.

A partir de la relación entre catalán y castellano, se trata de valerse y explotar todo aquello común entre ambas lenguas, aprovechando mejor las sesiones y evitando así repetir innecesariamente contenido igual o muy similar.

La necessitat d'un tractament integrat de les àrees de llengua és un fet inqüestionable i, tanmateix, encara són molts els centres educatius en què les llengües es perceben com a compartiments estancs. Són moltes les raons que justifiquen un enfocament integrat de les llengües: el subjecte d'aprenentatge és el mateix, l'alumnat; l'objecte d'aprenentatge és semblant, les llengües naturals concebudes des d'una perspectiva discursiva; la font epistemològica és comuna, les diverses ciències del llenguatge, i, per últim, la necessitat de rendibilitzar esforços i d'afavorir l'aprenentatge lingüístic. (Guasch, O. *et al.*, 2016, p.29)

A través de la coordinación de los departamentos de lengua catalana y castellana, se busca poder trabajar de forma conjunta aquellos aspectos afines entre ambas, para así ofrecer otra visión acerca de cómo se relacionan las lenguas, qué estrategias son equiparables, y cómo pueden aprovechar el conocimiento previo en el aprendizaje de otras lenguas.

La cuestión que se plantea no resulta novedosa, sino que ya la LOGSE planteaba la necesidad de un área común entre lenguas, así como de un enfoque integrado. Más adelante, la LOMCE, según el Decreto 34/2015, de 15 de mayo, que establece el currículo de educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares, BOIB, Núm. 073 (2015), estipula:

Per aconseguir que els alumnes siguin competents en les dues llengües oficials, es fa necessària una coordinació dels criteris didàctics de les dues matèries basada en la coherència. És a dir, s'ha de tendir a un vertader currículum integrat de llengües, que eviti les repeticions innecessàries de continguts i que, alhora, faci que els alumnes siguin conscients que poden aprofitar el que saben d'una llengua per l'altra. Per tant, s'ha de planificar l'ensenyament de les llengües del currículum de manera coordinada. Convé compartir què s'entén per ensenyar llengua i arribar a acords sobre què cal ensenyar perquè els aprenents siguin capaços d'usar-la per comunicar-se i per aprendre.

De hecho, la ley estipula que ambas asignaturas deben recibir un tratamiento análogo, idea que queda indiscutiblemente reflejada en el currículum de ambas asignaturas, ya que comparten tanto objetivos, como orientaciones metodológicas, tratamiento disciplinar o evaluación. Parece evidente, por lo tanto, que deben tratarse conjuntamente –más tratándose de una comunidad con dos lenguas oficiales–. Aunque cabe decir que programar

coordinadamente no significa trabajar lo mismo en ambas asignaturas, ya que la finalidad no es que las planificaciones coincidan, sino que los contenidos sean complementarios.

En la propuesta que se muestra a continuación, se pretende trabajar la lengua desde un enfoque interdisciplinar, comunicativo y funcional, ya que no se puede enseñar lengua sin tener en cuenta el uso social de la misma. Es por ello que el currículum dedica el tercer bloque al conocimiento de la lengua, haciendo patente la necesidad de reflexionar sobre la lengua y el uso de la misma para utilizarla correctamente y ser competente. Finalmente, se pretende que los alumnos conozcan las diferentes variedades de las dos lenguas, así como las situaciones en que en una comunidad conviven más de una lengua. Entenderán de esta manera la realidad plurilingüe y los orígenes históricos de la misma, no sólo de las Islas, sino de España y a nivel mundial. Se trata de que aprendan a valorar las lenguas como patrimonio cultural, individual y colectivo, y entiendan el enriquecimiento que ello implica, fomentando así el deseo de poder comunicarse en todas las lenguas de su entorno con éxito.

3. Estado de la cuestión

Aprende una llengua, doncs, no es pot limitar al coneixement de la llengua en si mateixa, del codi lingüístic i les seves regles, sinó que es vincula a tota una sèrie de realitats, ja sigui perquè l'envolten o perquè hi son vehiculades. L'ensenyament de la llengua no pot ignorar la seva dimensió eminentment social. Les persones són éssers socials en tant que es relacionen amb les altres persones i la llengua és el principal mitjà de relació social. (Cassany, D. 2004 p. 427)

No podemos hablar de lengua sin hablar de sociedad, ni tampoco enseñarla o aprenderla sin tener en cuenta la realidad que la envuelve y las circunstancias en las que se produce la interacción. De esta manera, hay toda una serie de fenómenos extralingüísticos que entran en juego en un intercambio lingüístico, fenómenos que los alumnos no pueden ignorar si queremos que aprecien la función social de la lengua y comprendan cómo se relacionan los elementos de la comunicación con la realidad circundante, así

como la influencia que ésta ejerce en la misma lengua. En un contexto cada vez más plurilingüe, será imperioso que nuestros alumnos sean capaces de reflexionar sobre el contacto de lenguas o el cambio lingüístico, para así alejarse de prejuicios lingüísticos que llevan a falsas verdades que merman la cohesión social.

3.1. Lengua y sociedad: sociolingüística.

Décadas de constantes cambios, inmigraciones y migraciones, junto con las tecnologías de la información, han configurado una nueva sociedad y, inevitablemente, una nueva escuela. En la actualidad, la realidad de las aulas es reflejo de esa sociedad que, sin precedentes, es diversa y heterogénea, con alumnos que ingresan en el sistema dominando diferentes lenguas iniciales y con diferente conocimiento de las dos lenguas oficiales en el territorio, que, además, se incorporan en momentos distintos. Por ello, una educación innovadora que incluya a todo el alumnado es el camino que la docencia debería perseguir. Esta educación debe anhelar la igualdad entre alumnos y comprometerse con el objetivo de cohesionar la sociedad, por lo que debe estar en constante transformación para poder así abordar las necesidades específicas de los alumnos en cada situación y etapa.

Resulta evidente, pues, que la enseñanza de la lengua dentro de las aulas no puede evadirse de la realidad y el contexto social, sino que, contrariamente, también debe poner atención a aquellos aspectos que no son meramente lingüísticos, pero que influyen en el uso y la configuración o evolución de la misma lengua. Así, la sociolingüística es la disciplina que se encarga de estudiar los factores externos a la lengua y que va a favorecer a nuestros alumnos la comprensión e interpretación de la compleja realidad lingüística y social en la que se encuentran inmersos. Va a ser el acercamiento a la sociolingüística, a la relación entre lengua y sociedad, un enfoque útil para abordar la situación que caracteriza a los hablantes de las Islas Baleares, y para ayudar así a los alumnos a reflexionar sobre el contacto de lenguas. Es

imprescindible que nuestros alumnos puedan entender el entorno diario en el que conviven para que se integren y sean competentes, fomentando así la cohesión social en una nueva y diferente configuración de la sociedad.

3.2. Más allá del bilingüismo: el plurilingüismo.

En un mundo cada vez más interconectado y más globalizado, en el que imperan las tecnologías de la información y la comunicación, el plurilingüismo no es una posibilidad, sino una realidad, mientras que el monolingüismo no es la normalidad, sino la excepción. El plurilingüismo es tan antiguo como los primeros pueblos, y, desde el mito de la Torre de Babel, numerosos son los estudios e investigaciones que se han ido sucediendo a lo largo de los años tratando de arrojar luz a ciertas cuestiones derivadas del contacto entre lenguas. Una de las que ha suscitado más interés –y de especial relevancia no sólo en el presente trabajo, sino en contexto balear– es el concepto de *bilingüismo* y las diferentes definiciones que del mismo se han propuesto, cada una intentando ajustarse a la realidad circundante y diversa que intentaban describir.

El bilingüismo es un fenómeno ampliamente analizado, desde varias disciplinas como la psicolingüística, la sociología, la lingüística, la pedagogía o la didáctica de lenguas, y que, además, resulta complicado definir, tal como dejaba entrever Vallverdú (1980) unas décadas atrás, según el cual: “El concepto de bilingüisme és un dels més imprecisos en qualsevol de les diverses disciplines que el contemplen.” (p. 17), por lo que solamente se van a destacar algunos aspectos que se consideran más relevantes para nuestra propuesta. Así, la idea inicial que proponía Bloomfield en unos embrionarios años 30 –según la que bilingüismo implica el dominio completo de dos lenguas al nivel de un nativo– se fue dejando atrás por aportaciones como la de Weinreich (1974), para quien el bilingüismo es “la costumbre de usar alternativamente dos lenguas” (p. 1). Conviene señalar que no es en ningún momento la pretensión de este trabajo realizar un análisis exhaustivo de las diversas definiciones y

conceptualizaciones que intentan delimitar y caracterizar la noción o interpretación del término –para ello puede consultarse la obra de Siguan (2001), entre otras– sino más bien esclarecer y aportar ideas que nos permitan entender mejor el conflicto o la realidad que se vive en el territorio que nos ocupa para ofrecer así una educación de calidad, integradora e inclusiva.

En esta línea, interesa alejarse de las aportaciones que han contribuido a una visión rígida del bilingüe –en que el hablante posee de forma yuxtapuesta dos sistemas lingüísticos con un dominio equiparable al de un monolingüe– para acercarse a una visión más extensible y flexible del bilingüe, que presumiblemente jamás logrará un dominio equitativo, equilibrado y perfecto de las lenguas que posea en su repertorio lingüístico¹. Esta cuestión será significativamente relevante a la hora de contemplar cuál es el dominio que se debe exigir a los alumnos para considerar que ha adquirido la competencia lingüística apropiada. Así pues, una nueva perspectiva en la didáctica de lenguas se hace patente, ya que el objetivo de la enseñanza de una segunda lengua no podrá ser el de dominio a nivel nativo, sino adquirir las competencias que se requieren para un uso determinado de la lengua, modificando así no únicamente los objetivos de aprendizaje, sino también los criterios de evaluación.

3.3. El plurilingüismo en educación.

Las investigaciones que se han hecho entorno al aprendizaje de lenguas y de las estrategias que utilizan los bilingües a la hora de aprender una tercera lengua diluyen las connotaciones peyorativas que se tenían anteriormente sobre los hablantes bilingües. Éstos eran considerados problemáticos, pues presentaban unas necesidades específicas, vistos como fuente de

¹*Repertorio lingüístico*: Conjunto de habilidades que una persona posee en relación con el uso de una o más lenguas y de las distintas variedades de cada una de ellas. (...) conjunto de saberes y usos lingüísticos de un usuario de diferentes lenguas, que integra los conocimientos y habilidades desarrollados en cada una de ellas y a los que recurre la persona en función de las necesidades y posibilidades expresivas de cada momento. [Recogido en el *Diccionario de términos clave*, disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

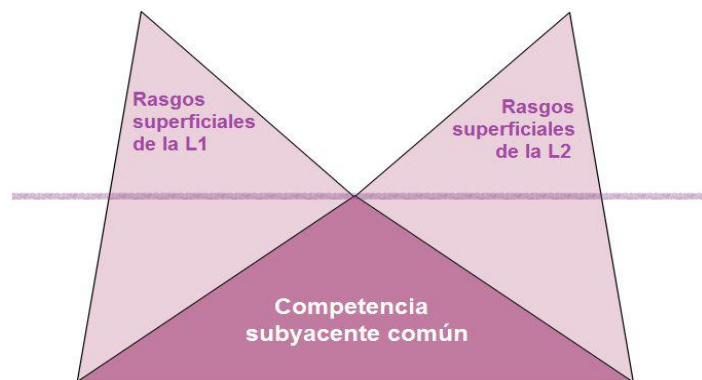
interferencias y sin un dominio completo en ninguna de las lenguas que hablara, con un lenguaje dubitativo y una gramática imperfecta. No obstante, con estudios posteriores quedaron demostrados algunos de los beneficios de los que se aprovecha el hablante bilingüe, ya que el uso de dos sistemas promueve una mayor flexibilidad mental y la capacidad de un pensamiento divergente (Baker 2001). Cualidades que aquí nos interesan especialmente, junto al desarrollo de una conciencia metalingüística superior por parte de los alumnos, fruto de una reflexión consciente sobre el funcionamiento lingüístico, y un mayor entendimiento o percepción del acto comunicativo. En este sentido, Grenfell y Harris (2010) apuntan: “(...) els parlants bilingües es veuen obligats a desenvolupar un mecanisme de control i d’atenció respecte de dos sistemes lingüístics, per tal de poder utilitzar amb fluïdesa cadascun d’ells sense interferències de l’altre”(p. 102).

Probados los beneficios de aquellos hablantes con más de una lengua, el plurilingüismo se manifiesta no solamente como algo provechoso, sino ya como necesario en una sociedad cada vez más comunicada e interactiva, en continuo flujo y en la que se establecen infinidad de interacciones de forma constante. De esta manera, hablar dos o tres lenguas más, además de la primera, se ha convertido en algo ya de lo más común. En este punto, para evitar posibles desviaciones del significado del término y confusiones, parece conveniente poner de relieve la distinción que hace el *Marco común europeo de referencia* (MCER)² en cuanto a *multilingüismo* y *plurilingüismo*:

El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. (...) el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (...), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (COE, 2002, p. 4)

² El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. (COE 2002: IX)

Se aprecia en el anterior fragmento esta idea de la interrelación entre las lenguas que domina el hablante, que no están aisladas en compartimentos estancos. En este sentido, es muy interesante la aportación de Cummins y su hipótesis sobre la interdependencia lingüística y la competencia subyacente común³.



The linguistic interdependence hypothesis, Cummins, J. (1981)

Esta competencia subyacente común queda representada en la metáfora del doble iceberg. Por un lado, puede observarse cómo en la parte superior se encuentran los aspectos más superficiales de la lengua, aquellos que utilizamos para la comunicación interpersonal directa, que suelen automatizarse y son específicos de cada lengua. Por otro lado, bajo la superficie, se encuentran aquellas habilidades y competencias que requieren mayor exigencia cognitiva y son interdependientes. Es decir, una vez que el hablante haya adquirido determinadas habilidades básicas y estrategias de aprendizaje en una lengua, como puede ser la lectura, podrá transferirlas al aprendizaje de otras lenguas. De esta manera, parece evidente la necesidad de relacionar y coordinar el aprendizaje de lenguas, de unificar criterios en la metodología, la planificación y la evaluación, favoreciendo así esa transferencia de saberes y habilidades, la transversalidad de conocimientos, en contraposición a un tratamiento separado, incluso aislado, en la enseñanza de lenguas. Es importante destacar la labor realizada por el MCER entorno a la enseñanza de lenguas extranjeras, unificando las directrices y transformando el

³ En el anexo I se ofrece un esquema más completo.

panorama de la enseñanza/aprendizaje de lenguas con un nuevo enfoque que pretende crear ciudadanos europeos plurilingües, fomentando la comprensión entre las lenguas y culturas que conviven en una cada vez más comunicada Europa. Es importante que los alumnos relativicen y entiendan otras formas de organizar el mundo, entendiendo que cada lengua ordena la realidad de forma diferente, mientras aprenden a identificarse con lo propio.

En este sentido, convendría que en los centros se desarrollara otro planteamiento en la enseñanza de lenguas, aunque para ello es primordial que haya una enorme coordinación entre todo el profesorado y la dirección, así como una imprescindible coherencia en cuanto a la metodología, consistencia en los criterios y unidad en los objetivos, siguiendo unos parámetros congruentes y flexibles, exigiendo un nivel específico a cada alumno atendiendo a sus necesidades y características individuales. Son numerosas las voces que reclaman un cambio, una completa reforma educativa generalizada. Una educación en la que el alumno sea el centro y protagonista de su aprendizaje, en la que el profesor es más un orientador o un guía que la fuente unívoca de información, con un enfoque interdisciplinar en el que se potencie la interacción entre alumnos, así como su autonomía y capacidad de reflexión. Un cambio que aboga por un aprendizaje significativo y representativo de la realidad, que pueda aplicarse a la misma, ser útil para el alumno en su vida cotidiana.

3.4. La competencia comunicativa y la competencia plurilingüe en la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

El debate en torno a la necesidad de aprender la lengua para utilizarla no es nuevo, como tampoco lo es la noción de competencia comunicativa, que, más allá de la competencia lingüística, reconoce la relevancia de aspectos sociolingüísticos y pragmáticos. Es un cambio de perspectiva que afecta directamente a la enseñanza de lenguas, por lo que desde la didáctica de lenguas se da cuenta de algunas cuestiones que todo docente de lengua

debería plantearse, tales como: “¿Qué se enseña cuando se enseña lengua? ¿Cómo se enseña y aprende una lengua? ¿Qué es saber una lengua?” (Guasch, O. *et al.*, 2002). Estos aspectos deben estar presentes en la reflexión previa a la elaboración de una programación conjunta, ya que repercute en los objetivos y contenidos que se plantean, así como en la metodología y los criterios de evaluación. Debemos preguntarnos cuál es el dominio que debemos exigir en cada área a los alumnos para que sean capaces y competentes en una sociedad plurilingüe y cada día más exigente y competitiva.

Esta demanda de cambio educativo parte de la exigencia de un nuevo enfoque que contemple la noción de competencia comunicativa. Así, Dell Hymes (1971) fue el primer sociolingüista que, al parecerle insuficiente el concepto de competencia lingüística de Chomsky– entendida como el conocimiento de las reglas y estructuras gramaticales– por dejar de lado los factores extralingüísticos del mensaje, introdujo el concepto de competencia comunicativa. Tal y como la define el Instituto Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE*:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

La definición anterior incluye aspectos que no pueden dejarse de lado a la hora de enseñar una lengua, pues ésta debería presentarse de forma contextualizada, entendiendo su funcionalidad social e interactiva. Debemos entender la lengua en uso, no aislada y pura, sino dinámica y en constante evolución. La lengua es instrumento de comunicación, es medio de interacción social. Sociedad implica cultura e historia, factores que influyen en la lengua y que la educación de hablantes competentes necesariamente ha de contemplar. Para asegurar el éxito en la adquisición de una competencia plurilingüe, será el enfoque comunicativo, en el que prime la interacción y, por ende, la

socialización, el más conveniente, permitiendo así a los alumnos desarrollarse en un clima inclusivo, integrador y de inmersión lingüística. En esta línea, el MCER propone una definición interesante alrededor del concepto de *competencia plurilingüe*: capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas (COE, 2002, p. 167).

Se aprecia en lo anterior esa relación y experiencia con otras culturas, cada día más constante y presente en las interacciones sociales. El instituto es el reflejo de una sociedad cada vez más plurilingüe –con alumnos que tienen diferentes L1, con niveles de dominio desequilibrado entre las lenguas de su repertorio lingüístico, que aprenden inglés cada vez de forma más prematura– por lo que, como docentes, debemos ser capaces de dar respuesta a esa realidad. Superada la estigmatización del bilingüismo, que el MCER trata como un tipo más de plurilingüismo, y la idea de que el conocimiento de diversas lenguas no se da de forma aislada, parece fundamental desarrollar habilidades y estrategias que ayuden a los alumnos a gestionar y beneficiarse del conocimiento, por mínimo que sea, de las diferentes lenguas que conocen. Masats, D. *et al.* (2016) señalan:

muchas investigaciones coinciden en señalar que la competencia plurilingüe no es la suma de competencias en diversas lenguas, sino más bien una capacidad nueva, original y dinámica, que permite al individuo explotar su repertorio con finalidades prácticas, utilizando una sola lengua o diversas, según lo reclame el contexto, los interlocutores y las finalidades comunicativas. (p. 24)

El hablante plurilingüe es capaz de elegir la lengua en función de diferentes variables, de su objetivo, sus necesidades o la situación. Es capaz de gestionar su repertorio para expresar con mayor idoneidad su mensaje, sin que el cambio de lengua conlleve un dominio deficiente o superficial, sino que, contrariamente, enriquece el discurso. Esta concepción del hablante plurilingüe, desterrada ya la idea de que las lenguas no se aprenden de forma aislada, pone de relieve que el objetivo en educación ya no puede ser exigir un dominio

equiparable al de nativo para las diferentes lenguas. El dominio de las diferentes lenguas que un alumno maneja es desequilibrado, y no debe interpretarse como una carencia, sino como lo normal y natural. Es interesante aquí cómo el MCER (2002) contempla una *competencia parcial*, considerando “este dominio, imperfecto en un momento dado, como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida” (p. 133). No se sustituyen o reemplazan los conocimientos lingüísticos de una lengua por otra, sino que éstos se relacionan y complementan, reforzando y consolidando su competencia comunicativa y plurilingüe. De esta manera, los alumnos deben sacar provecho a la interacción de las múltiples competencias en las diferentes lenguas que conocen, así como de la relación entre dichas lenguas, mientras los docentes deben facilitar instrumentos o mecanismos que les permitan asociar saberes y competencias en este proceso de aprendizaje.

En esta línea, se han dedicado estudios al análisis de cuáles son las estrategias y habilidades que se comparten a la hora de aprender una lengua, relacionado también con la interdependencia entre lenguas planteada por Cummins. De este modo, a partir de 1990, se han ido sucediendo investigaciones en esta dirección, aunque, por no extendernos en este punto innecesariamente, vamos a mencionar aquí únicamente la propuesta de R. Oxford (1990)⁴, para así poder apreciar la diversidad de mecanismos o procedimientos que se precisan y ponen en funcionamiento al aprender una lengua. La autora estima hasta 62 estrategias, con las que se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas, que divide en 6 grandes bloques, que a su vez se clasifican en estrategias directas e indirectas⁵. Sin entrar a analizar en qué criterios se ha basado la autora para tal clasificación, simplemente interesa destacar la necesidad de desarrollar una capacidad de reflexión metalingüística en el proceso de aprender una lengua. Sin afán de extendernos en este aspecto, debemos referirnos a la propuesta de J.M. Cots y otros (2007), en

⁴ Esquema más desarrollado de las estrategias, planteado por la autora, en el anexo II.

⁵ Entre las directas: *memory, cognitive, and compensation strategies*; entre las indirectas: *metacognitive, affective and social strategies*

tanto que examinan con atención qué entendemos por *conciencia lingüística* y cómo debemos aplicarla a la enseñanza de lenguas.

proceso de reflexión (que) implica una toma de conciencia sobre fenómenos tan diversos como la variación lingüística o los aspectos formales de la lengua, con el objetivo de que el aprendiente pueda participar de forma más efectiva en diferentes situaciones comunicativas, mejorar sus habilidades lingüísticas y de aprendizaje, así como disponer de recursos suficientes a fin de poder formarse sus propios juicios y representaciones mentales sobre cualquier cuestión relacionada con la lengua y la comunicación. (p.21)

Baste mencionar que entendemos aquí la conciencia metalingüística como la capacidad de reflexionar en torno a los elementos lingüísticos y la manipulación de los mismos. Así, esta reflexión aparece como necesaria si uno de nuestros objetivos es que los alumnos sean conscientes de su propio plurilingüismo, del repertorio lingüístico y las capacidades que poseen, para así poder explotar todos los recursos que manejan y descubrir el potencial que implica la diversidad lingüística. Esta conciencia metalingüística es de gran relevancia si tenemos en cuenta cómo se relacionan las lenguas, desde una perspectiva holística del plurilingüismo, en que las lenguas no están aisladas ni se superponen, sino que forman parte de un todo indisociable y heterogéneo.

Si pensamos en fomentar la conciencia plurilingüe, no sólo el conocimiento de varias lenguas, sino también la tolerancia hacia la diversidad lingüística y cultural para así apreciar su valor enriquecedor, parece oportuno aprovechar las ventajas que supone aprender lenguas a partir del conocimiento que ya se posee. Así, en el contexto en el que estamos, una comunidad bilingüe con la necesidad de aprender como mínimo dos lenguas, resulta de gran utilidad apoyarse en el conocimiento de una lengua para acceder a otra. Además, la ventaja es palmaria si las lenguas pertenecen a la misma familia lingüística, ya que la intercomprensión es evidente y éste es el principio del que parten algunos programas europeos, moviéndonos hacia una Europa cada vez más conectada. Vale la pena destacar una propuesta de nuestro interés: *EuroComRom - Els set sedassos: Aprendre a llegir llengües romàniques simultàniament*. Se pretende facilitar el aprendizaje simultáneo a partir de la

intercomprensión entre diversos sistemas lingüísticos, partiendo de la presunción de que no se aprende una lengua desde cero, sino que los alumnos ya poseen parte de la información. Aquello que favorece este planteamiento es la premisa del parecido o la familiaridad entre lenguas, en este caso románicas, que permite al alumno reconocer estructuras lingüísticas que ya ha asimilado. Los docentes de lengua debemos animar a nuestros alumnos bilingües a relacionar conceptos, a que analicen similitudes y diferencias y a que, junto con su capacidad metalingüística y conciencia lingüística, formulen y reformulen hipótesis, se arriesguen y cometan errores, todo como parte de un proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua, en constante evolución y perfeccionamiento, con el objetivo último de ser competentes.

3.5. La competencia sociolingüística.

La lengua es instrumento de comunicación, de interacción, por lo que ésta no puede desligarse del uso que se hace de la misma. De ahí que la finalidad de aprender una lengua sea poder comunicarse, ponerla en práctica, a sabiendas que con conocer la estructura gramatical no es suficiente. Así, indiscutiblemente, dentro del aula deberán trabajarse también los aspectos extralingüísticos que, a su vez, son inherentes a las lenguas, más bien, al uso de las lenguas, si se pretende que los alumnos desarrollen con éxito su competencia comunicativa.

Relacionado con los elementos extrínsecos de la lengua, es oportuno mencionar a Canale y su aportación (1983) en cuanto a una pedagogía para la competencia comunicativa. El lingüista destaca la necesidad de adecuar las expresiones a la situación comunicativa, por lo que no es suficiente con aprender la gramática de una lengua para poder comunicarse con ella de forma adecuada. Así, parece primordial que los alumnos, sobre todo si están aprendiendo una lengua extranjera, sean capaces de comprender esta dimensión social, implícita en el acto comunicativo. Aunque los teóricos no siempre se ponen de acuerdo en los términos para describir un concepto

–*competencia pragmática; discursiva; sociocultural*– y los límites que éstos abarcan dependiendo del enfoque, parece que todos convergen en incluir una habilidad que capacite al hablante para reflexionar e interpretar el contexto desde una óptica social. Por su parte, el MCER, dentro de la competencia comunicativa, incluye: competencia sociolingüística, competencia pragmática y competencia lingüística. Sin entrar a definir cada una de ellas y sus áreas de dominio, es suficiente con percibir que la competencia comunicativa debe incluir, además del conocimiento de las estructuras lingüísticas, toda una serie de referencias sociales y culturales, inherentes a la relación entre lengua y la sociedad e imprescindibles para una comunicación sin malentendidos.

En este contexto, se promueve un trabajo dentro del aula destinado a la acción, a la consecución de tareas, partiendo de la premisa que “saber” o “ser competente” en una lengua es “saber utilizarla”. El MCER, según el que se aprende lengua mientras se comunica, aborda algunas de estas cuestiones desde una perspectiva que nos interesa, en que el alumno se interpreta como agente social, el cual va a tener que desarrollar una gran variedad de tareas en la vida real, dependiendo de la situación y las necesidades comunicativas⁶.

La realidad sociolingüística actual implica la necesidad de un cambio de enfoque y metodología, donde el saber contenidos deje lugar a saber utilizarlos. En esta línea, el enfoque por proyectos pone énfasis en los procesos y en la imprescindible colaboración y coordinación entre alumnos. En este aspecto, resulta interesante el séptimo capítulo, *Proyectos didácticos para aprender lenguas* (p.169-193), que Masats, D. et al. (2016) dedican al estudio y confección de proyectos didácticos para aprender lenguas⁷, destacando algunos de los beneficios de este enfoque, entre los cuales: “hay estudios que demuestran que el aprendizaje por proyectos estimula la imaginación y la

⁶ Para saber más, consúltese el capítulo 7 (p. 155-166) del citado Marco: *Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua*.

⁷ Algunas de las características que proponen para la elaboración de proyectos didácticos: estar integrado, orientado al alumno, contenidos significativos y auténticos, planificación flexible, basado en tareas de investigación o evaluación continua, entre otros.

creatividad, desarrolla la autodisciplina y la responsabilidad, fomenta la colaboración, despliega las habilidades de investigación y estudio y favorece la asimilación de contenidos curriculares transversales” (p. 171). Debemos abrir un camino hacia el aprendizaje interdisciplinar, dejando atrás los encapsulamientos que limitan el conocimiento, en que se repartan los contenidos y todo el claustro se implique y contribuya así a ese cambio de paradigma educativo.

3.6. La enseñanza de lenguas en comunidades bilingües. El AICLE.

Llegados a este punto de la cuestión, debemos preguntarnos cómo ha evolucionado la enseñanza/aprendizaje de lenguas, sobre todo en las comunidades bilingües, tal como la que nos ocupa, y cómo las diferentes ramas de la lingüística han influido en este cambio⁸. Además, se debe tener en cuenta la situación lingüística que caracteriza particularmente el territorio en que se habla catalán y castellano, que sin duda ha suscitado el interés de los estudiosos a lo largo de los años -autores que ya antes de los 60 se acercaron a examinar estas variedades, como el mallorquín A.M. Alcover o F. de B. Moll. El análisis de la situación en esta zona, característica por un contacto de lenguas intenso y prolongado al que deben añadirse circunstancias políticas que han relegado la lengua y la han marginado dentro de su territorio autóctono, no puede ser auténtico ni significativo si no se contempla la influencia de factores sociales sobre la lengua.

Conforme a lo anterior, la enseñanza de lenguas debe contribuir al desarrollo de la conciencia lingüística y promover a que los alumnos tomen conciencia y puedan acometer actitudes y prejuicios lingüísticos, comprendiendo la realidad que nos rodea. Será la sociolingüística la disciplina que ayude a crear conciencia sobre qué es el cambio lingüístico o cuáles son los factores que lo motivan. Así, los alumnos podrán adoptar una actitud crítica, desde el

⁸ En este sentido, el anexo III presenta un esquema muy interesante de la evolución en la metodología de enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

conocimiento y no la ignorancia, sin dejarse llevar por motivaciones políticas o institucionales, ni tampoco caer en falsos prejuicios lingüísticos, algunos de ellos intensamente arraigados en parte de la sociedad.

La aparición de una enseñanza en más de una lengua no es actual, ya que tampoco lo son las comunidades en las que hay contacto de lenguas, por lo que los hablantes tienen la necesidad de aprender, como mínimo, más de una lengua. Así, la enseñanza de segundas lenguas ha cambiado mucho desde esa inicial concepción negativa del bilingüe y ese enfoque gramatical –en el que primaba el análisis formal de la lengua como código– se fue apartando con la llegada del enfoque comunicativo y las escuelas bilingües o los programas de inmersión lingüística. La educación debe dar respuesta a la realidad social y ofrecer soluciones. Soluciones que, depende del momento y el contexto, pueden variar considerablemente⁹. En nuestro país, las escuelas han ido evolucionando y aplicando diferentes modelos, dependiendo del contexto, la jurisdicción o el momento histórico, por lo que aquí nos limitaremos, a falta de más espacio, a mencionar algunos aspectos de un enfoque integral de las lenguas, ya que es la línea que se propone en el presente trabajo.

El enfoque AICLE (*Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas*) está muy relacionado con la competencia comunicativa y la concepción de la lengua como instrumento de social. Propio de situaciones en que parte de las materias se imparten en una segunda lengua (extranjera, regional o minoritaria y/u otra lengua oficial del estado), persigue un doble objetivo: aprender una lengua de forma simultánea a la adquisición de contenidos disciplinares. Aunque resulta difícil delimitar una definición, ya que el enfoque depende de diversos factores y su aplicación –que debe adaptarse a cada caso particular– puede variar de un centro a otro, ya que características como el tipo de alumnos o las lenguas que

⁹ Joaquim Arnau (1980) ya contemplaba en su momento las diversas posibilidades de gestionar el bilingüismo en las escuelas, distinguiendo: bilingüismo *transicional*, *uniliterat*, *parcial* y *complet o integral* (pp.16-17), en que el grado de incorporación de una segunda lengua va de menor a mayor presencia en las aulas, aunque a menudo estas lenguas se presentan, aún hoy en día, separadamente.

se hablan pueden diferir entre sí considerablemente. Este enfoque ha ido ganando popularidad con los años, a nivel nacional y europeo, con algunos beneficios puestos de relieve por la Comisión Europea de la Lengua en el 2006¹⁰, y con la contribución de otras investigaciones y estudios de diversas disciplinas, desde la adquisición de lenguas o la didáctica de lenguas.

En la actualidad, ya existen propuestas para trabajar en esta línea, con una metodología diferente e integradora, que sigue las pautas de la actual reforma educativa, entre los que se pueden mencionar: papel protagonista del alumno y profesor como orientador/guía, aprendizaje significativo, importancia de los procedimientos sobre los contenidos, interacción entre alumnos, etc. Así, este planteamiento de un *Tratamiento Integral de Lenguas* (TIL) puede resultar muy provechoso en comunidades bilingües como la nuestra, aunque únicamente puede llevarse a cabo con éxito si la propuesta se desarrolla de forma consensuada entre las lenguas del currículo, con una planificación conjunta y necesariamente coordinada¹¹. Si tenemos en cuenta que el proceso de adquisición de una lengua es similar, muchos de los procedimientos y habilidades son transferibles, así como estrategias de aprendizaje y comunicación, también contenidos actitudinales y algunos conceptuales, como, por ejemplo, las tipologías textuales. Similitudes que todavía se acentúan más si se trata de dos lenguas románicas como el catalán y el castellano.

Este trabajo pretende ofrecer una propuesta más para trabajar en el aula de forma integral y coordinada, intentando generar el trasvase de habilidades, procedimientos y conocimientos. Una metodología análoga que favorezca la incorporación de lo aprendido en una lengua a otra, siempre teniendo en cuenta la situación diglósica de nuestras dos lenguas. A través de una programación conjunta, se busca hacer hincapié en aquellos aspectos

¹⁰ Para una información más extensa, consúltese el documento elaborado por Eurydice (www.eurydice.org), herramienta útil que presenta datos sobre la aplicación del programa en diversos países.

¹¹ Per a informació més concreta, es pot consultar l'article de Morante, A. *et al.* (2014) L'aplicació del projecte de tractament integrat de llengües (TIL) als centres públics d'educació secundària durant el curs 2013-14. *Anuari de l'educació de les Illes Balears*, p.478-510.

comunes entre las lenguas, para también distinguir aquellos específicos de cada una, unificando criterios y evitando repeticiones innecesarias, con el objetivo del desarrollo de la competencia plurilingüe. Todo ello bajo la concepción que la lengua es instrumento de comunicación –y también de pensamiento y reflexión metacognitiva– y partiendo de la premisa que nuestro objetivo común y prioritario como docentes de lenguas es que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa en las dos lenguas oficiales.

3.7. La situación balear.

Llegados a este punto, y antes de adentrarnos a la presentación de la propuesta didáctica, parece conveniente hacer un repaso a la situación actual del catalán y el castellano en las Islas Baleares para comprender la realidad sociolingüística de dos lenguas que han convivido históricamente en un mismo territorio durante un período de tiempo prolongado, dando lugar a diversidad de fenómenos derivados de ese contacto¹².

Así, para entender la situación presente, vale la pena comentar la actual y sin precedentes nueva configuración social de las islas, la cual puede observarse mejor a través de la *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi*, coordinada por el *Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears* (GRESIB), de la que se han extraído algunos gráficos para evidenciar mejor la situación lingüística del territorio. Así, en referencia al crecimiento demográfico, es revelador observar la tabla I del anexo V, en la que destaca el aumento poblacional en las últimas décadas. Hay que tener en cuenta que hasta finales del siglo XX, la mayor parte de inmigrantes procedían del Estado español, por lo que hablaban castellano, sin embargo, la inmigración extranjera ya supera en número a la peninsular, reconfigurando así la sociedad y las aulas. La tabla 2 (an. V) muestra cómo hasta 1958 la población de las islas era plenamente catalanoparlante, muchos incluso no habían tenido contacto con el catalán

¹² Se ha elaborado el an. IV, que explica de forma diacrónica la situación del catalán en las islas

hasta la llegada del turismo, por lo que se entiende que la integración de los recién llegados era más natural, espontánea y ágil. Contrariamente, de ese 100% de comprensión y 94,3 de expresión, se ha pasado en 2014 a un 85,7 y un triste 50,7 de inmigrantes que hablan catalán. A esta peculiar y compleja situación, además, hay que añadir otro factor:

(...) també convé tenir en compte la incidència del turisme, que al llarg de l'any aporta un contingent de persones que multiplica per deu el nombre de residents, amb efectes directes en el paisatge lingüístic i la percepció dels rols de les diferents llengües que entren en contacte. (p.37)

El turismo puede cambiar ciertas percepciones sobre la diversidad lingüística balear, el conocimiento y uso de las diferentes lenguas y, más preocupante, la necesidad o utilidad de aprender las dos lenguas oficiales, acrecentando todavía más la situación de minorización de la lengua autóctona. Así, la integración lingüística en las Baleares es paulatina y complicada, pues la sociedad que los acoge no tiene las herramientas para favorecer una inmersión total, ya sea por determinadas circunstancias políticas, históricas o culturales, ajenas del todo a la lengua. De esta manera, muchos de nuestros alumnos deberán pasar por un dificultoso proceso de adaptación que los centros y los docentes deberíamos ser capaces de menguar, guiándolos y facilitándoles el acceso a ambas lenguas, siempre priorizando el uso de la lengua vehicular, instrumento de cohesión social.

El hecho de que la escolarización sea en catalán, ha mejorado el conocimiento de la lengua (tabla 3, an. V), aunque la lengua de identificación –que guarda relación con el lugar de procedencia (tabla 4, an. V)– y de uso habitual es el castellano para una proporción más grande de la población (tablas 5 y 6, an. V), acentuándose esta diferencia entre la capital y el resto de Mallorca. Aunque actualmente hay una mayor parte de la población que está capacitada para interactuar en la lengua autóctona, no parece que esta lengua sea la más común en el uso habitual y espontáneo para la mayoría. Bernat Joan i Marí (2002) apunta: “el català és una llengua que s’aprèn però que no s’usa” (p. 50), mostrando que no parece haber correlación entre el conocimiento de la lengua

y el uso de la misma. Así, pensamos que uno de los principales propósitos educativos en cuanto a la diversidad lingüística es crear conciencia, acercarse a las lenguas de forma abierta, anhelando una competencia plurilingüe e intercultural, reforzando las ansias de conectarse con el mundo a la vez que se aprecia y se conserva lo propio: alumnos que sean capaces de hablar diversas lenguas, pero se identifiquen y tengan como propia la lengua autóctona del territorio que nos acoge a todos.

3.8. La educación bilingüe en las Islas Baleares.

En lo referente al ámbito educativo, verdadero núcleo de nuestro interés, conviene matizar algunas cuestiones en cuanto a política lingüística. Con la implantación de la Constitución de 1978, se reconocerá el plurilingüismo peninsular y se establecerá la cooficialidad de las lenguas autóctonas en los diferentes territorios, aunque establece un modelo desigualitario entre lenguas. A partir del Estatuto de Autonomía (1983) y la Ley de Normalización Lingüística de 1986, se dispone que los alumnos puedan utilizar correctamente ambas lenguas al final de la etapa de escolarización obligatoria, asegurando igualdad de oportunidades y posibilitando una sociedad cohesionada y la integración cultural y lingüística de todos sus miembros (Lladó i Llobera, 1999). La Ley Orgánica de Educación (LOE) en el Artículo 2 planteaba:

- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

Vemos cómo ya se contempla la idea del plurilingüismo como necesidad, aunque la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) introducirá algunas modificaciones observables sobre todo en la disposición adicional trigésima octava, en la que podemos leer:

- 4. b) Las Administraciones educativas determinarán la proporción razonable de la lengua castellana y la lengua cooficial en estos sistemas, pudiendo hacerlo de forma heterogénea en su territorio, atendiendo a las circunstancias concurrentes.

De la afirmación anterior se desprende la idea de libertad y autonomía en cuanto a la política lingüística de cada centro, la cual debe quedar recogida en el Proyecto Lingüístico de Centro¹³. Para la redacción de este documento, el claustro debe tener presente cuál es la realidad lingüística del contexto, así como las necesidades de los alumnos, siempre con el objetivo último de proteger las lenguas minorizadas y asegurar el dominio de las lenguas oficiales y cooficiales. En las Islas Baleares, la situación es característica por su diglosia, por lo que las escuelas deben trabajar en la preservación de la lengua, adoptando el catalán como lengua vehicular, sirviendo de ejemplo y como espacio de normalización lingüística. Sin entrar a valorar las diferentes políticas, más o menos regresivas, del Govern Balear, interesa destacar el Decreto 15/2013, de 19 de abril, más conocido como TIL –basado en el modelo AICLE–, que regula el tratamiento integrado de lenguas en los centros no universitarios, por la polémica que trajo consigo. El objetivo era configurar un modelo trilingüe y, para ello, se proponía el uso del inglés en materias no lingüísticas, pero en detrimento de las horas que se dedican al catalán, ignorando el decreto de mínimos¹⁴ y las políticas de normalización. Así, toda la comunidad educativa se levantó en contra, suponiendo una confrontación sin precedentes en las islas, demostrando de este modo la vitalidad del catalán y consiguiendo que el Tribunal Superior derrocara el proyecto. Es sabido que la política puede manipular a favor de intereses propios, infravalorar una lengua, generar debates infructuosos sobre la necesidad o utilidad de una lengua, como el catalán, pero es, en última instancia, a la sociedad a quien le corresponde la pervivencia de la misma. Para ello, juegan un papel muy importante las representaciones que los hablantes tienen de la lengua, así como las actitudes y los prejuicios que pueden estar arraigados en la sociedad.

¹³ El PLC és el document on s'hi concreten les directrius bàsiques que configuren el centre en relació a la llengua catalana i on s'hi reflecteix la planificació que es pretén dur a terme quant a l'ús de les diferents llengües. (Lladó i Llobera, 1999, p. 33)

¹⁴ Obligación de los centros educativos públicos a impartir el 50% de clases en catalán.

La educación no se produce en un contexto neutro, ya que la realidad circundante, la historia y la cultura, así como las experiencias vitales van a influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. De esta manera, las representaciones, imágenes que una sociedad posee en torno a las lenguas y cómo éstas son valoradas, van a determinar la actitud de los hablantes, entendida como la predisposición a una determinada actuación en situaciones y contextos concretos (Cassany, 1993). Estas actitudes frente a la lengua van a contribuir al mantenimiento de ciertos prejuicios lingüísticos, que forman parte del ideario consciente e inconsciente de los hablantes, que en realidad son más bien valoraciones personales, emotivas y subjetivas sin criterio científico. Así, en un proceso de cambio lingüístico, la percepción de los hablantes, sus propias representaciones de la realidad, va a condicionar también sus actuaciones. Sin entrar a debatir cómo estas actitudes sirven diversos intereses políticos, interesa educar ciudadanos capaces de adoptar una actitud crítica y discernir la realidad de la manipulación que se esconde detrás de las ideologías más reacias a la diversidad, tanto cultural como lingüística.

4. Desarrollo de la cuestión.

Para poner en práctica todo lo planteado hasta aquí, y a la hora de planificar una programación en la que se trabajan varios de los contenidos presentes en el currículum oficial, se consideró que la manera más adecuada era proponer un proyecto anual.

El aprendizaje por proyectos es en la actualidad una de las propuestas comunicativas más idóneas para crear entornos educativos estimulantes que promuevan la comunicación articulada a través de tareas en las que los aprendices actúan como investigadores y trabajan colaborativamente para resolver problemas o realizar acciones que culminan en la consecución de un producto real con repercusiones fuera de la propia aula. (Masats, D. *et al.* 2016, p.169.)

Este proyecto, destinado a alumnos de cuarto de ESO, se limita a dos grupos clase, ya que los recursos disponibles en los centros difícilmente pueden

contemplar la posibilidad de trabajar simultáneamente con más grupos. En parte, por la necesidad de recursos humanos, pero, sobre todo, por la dificultad de disponer de un espacio apto para poder trabajar.

En cuanto a la temporalización del proyecto, teniendo en cuenta que en cuarto las asignaturas de catalán y castellano ocupan tres horas y media cada una, se decidió trabajar conjuntamente una hora a la semana. Es decir, habrá tres horas a la semana dedicadas a cada asignatura de forma específica y otra hora semanal que se aprovechará para trabajar contenidos y estrategias transferibles en las dos lenguas. Para ello, es necesario que ambos departamentos se coordinen y programen las sesiones de forma conjunta, que establezcan unos objetivos comunes, así como unos mismos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. También debe establecerse un acuerdo en torno a aspectos como cuál será la lengua que se utilice durante estas sesiones y qué profesor impartirá cada una de ellas. Así, nuestra pretensión debe ser lograr un uso equitativo de ambas lenguas en clase y, consecuentemente, alumnos competentes en estas dos lenguas.

El aula debe ser un espacio de confianza en el que los alumnos se sientan libres de expresarse con normalidad en cualquiera de las dos lenguas, para así apreciar el enriquecimiento que ello supone. Que sean capaces de utilizar todas las lenguas que poseen en su repertorio lingüístico, entendiendo la lengua como instrumento de comunicación, según cada propósito o situación concreta, para beneficiarse de las ventajas que ello implica. De esta manera, en todas las sesiones que se trabaje de forma conjunta, estarán presentes tanto el profesor de catalán como el de castellano. Entre ellos se repartirán el contenido de las sesiones, aunque ambos docentes participarán en todas las sesiones, sea de forma más directa o como refuerzo. Esta opción permite dedicar una atención más detallada e inmediata a los alumnos, guiándolos en la búsqueda de información o elaboración de debates y orientándolos en procesos de reflexión o en la adquisición de la propia conciencia lingüística.

Volviendo a la lengua en la que se impartirá cada sesión, al estar presentes ambos profesores, la aspiración es que cada uno pueda expresarse en la lengua de su asignatura y los alumnos en la que se sientan más cómodos, siempre teniendo en cuenta que la lengua vehicular y de cohesión es el catalán. Aunque otra posibilidad interesante es que el docente de catalán se exprese en castellano y viceversa, para que los alumnos perciban con mayor normalidad y naturalidad esta capacidad de comunicarse en una lengua que no es la propia. Se pretende que las lenguas se perciban de forma igualitaria, aptas para las mismas funciones e igual de útiles, así como despertar el interés de los alumnos en aprender no sólo estas dos lenguas, sino cuantas más mejor. Se trata de concebir alumnos con una competencia plurilingüe, capaces de comunicarse en varias lenguas y sin menospreciar o ensalzar ninguna de ellas.

4.1. Competencias básicas.

Al tratarse de una propuesta que se proyecta a lo largo de todo un curso escolar, se va a tener la posibilidad de trabajar todas las competencias clave, aunque, obviamente, algunas de ellas adquieren mayor relevancia. Así, la **competencia en comunicación lingüística** va a ser eje central de todo el proyecto, no únicamente porque es pieza esencial en las asignaturas de lengua, sino porque uno de los objetivos es que puedan comunicarse e interaccionar socialmente de forma eficaz en las dos lenguas oficiales, activando la capacidad de reflexión y conciencia metalingüística en cada una.

También la **conciencia y expresiones culturales** van a adquirir un peso de relevancia, pues se trabaja para valorar la riqueza que supone la diversidad, siempre fomentando el respeto y el diálogo entre culturas y sociedades. Muy relacionado con ésta, se va a trabajar la **competencia social y cívica**, con la predisposición a eliminar prejuicios y respetar las diferencias, pues uno de los objetivos primordiales que se persigue es la cohesión social.

También va a trabajarse la **competencia digital** a lo largo de todo el curso, ya que las TIC van a ser un instrumento de trabajo con el que aprender, buscar información y comunicarse. Con la ayuda del docente, aprenderán a aprovechar y analizar críticamente la información que brindan las TIC, discriminando toda aquella que resulta inexacta o engañosa. El portafolio se convierte aquí en una herramienta colaborativa básica y primordial de trabajo, con la que, a través de plataformas como Padlet o Google Classroom, no solo se podrá compartir material o reflexiones, sino que todos los alumnos del curso y los docentes se pueden comunicar e interactuar.¹⁵ También la **competencia matemática** se trabaja a través de la elaboración de gráficos, para los que habrán tenido que analizar y sistematizar los datos recopilados.

Por otra parte, se desarrollará el **sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor**, con la intención de despertar una actitud proactiva por parte de los alumnos, que se sientan con poder para participar y cambiar la sociedad en la que viven, comprendiendo el funcionamiento de la misma para adaptarse y tomar iniciativa en su vida privada y social.

Finalmente, también se va a trabajar la **competencia de aprender a aprender**, pues en todo momento se va a solicitar a los alumnos que activen su capacidad de reflexión y adquieran conciencia metalingüística. Además, también podrán identificar las estrategias que se ponen en marcha en el proceso de aprendizaje de una lengua, pudiendo transferir habilidades y comparar el proceso en las dos lenguas que dominan, tres teniendo en cuenta el inglés.

4.2.Propuesta didáctica

En referencia a la programación de las sesiones y su temporalización, teniendo en cuenta que se trabajará una hora semanal, se eligieron los viernes y se elaboró un calendario (anexo VI). Para ello, se han incluido los días

¹⁵ Trabajar con estas plataformas de la red –como puede ser también Moodle–, y que además son gratuitas, abren la posibilidad de colaborar conjuntamente con otros centros y alumnos.

señalados como festivos nacionales, aunque sin posibilidad de saber qué otros días dispondrán los centros como no lectivos, de libre elección. De esta manera, dicho calendario queda sujeto a ser modificado dependiendo del centro en el que se decidiera desarrollar esta propuesta. Tal como se puede constatar a partir del calendario, las sesiones que se deberán desarrollar son 32 en total. De este modo, para facilitar la correlación de conocimientos y poder profundizar en algunos contenidos, se ha decidido programar el proyecto para trabajar en diferentes bloques.

El resultado son cinco bloques, repartidos en tres trimestres, de entre seis y siete sesiones cada uno, que se desarrollan a continuación. Se ha programado de tal forma que los contenidos a tratar se organicen de aquellos aspectos más generales a los más concretos o particulares. Así, se empieza por la diversidad lingüística mundial, para dilucidar prejuicios y valorar el plurilingüismo en todo el mundo, siguiendo con una aproximación a conceptos teóricos, necesarios para entender la situación. El tercer bloque ya se centrará en los usos lingüísticos propios y del entorno más próximo, seguido por un cuarto bloque dedicado a las actitudes lingüísticas. El quinto y último bloque queda dedicado a analizar las producciones propias, con las interferencias derivadas del uso y contacto entre lenguas, para tomar conciencia de las mismas e intentar evitarlas así en el futuro.

Bloque I: diversidad lingüística mundial y multilingüismo¹⁶.

Objetivos didácticos:

- Conocer la diversidad lingüística del mundo y dentro de los estados, así como la distribución geográfica de las lenguas.
- Entender la evolución de las lenguas, el origen histórico de las mismas, y cómo se relacionan, para identificar qué aspectos comparten y en cuáles se diferencian.

¹⁶ Consultar el material que se propone para este bloque en los anexos VII y VIII.

- Entender la globalidad del contacto entre lenguas, fenómeno natural, y reflexionar sobre la situación sociolingüística del país.
- Adoptar una actitud crítica frente a los prejuicios lingüísticos, valorando la igualdad entre todas las lenguas.
- Conocer los derechos lingüísticos y ser conscientes de las consecuencias de la muerte de una lengua, y, por ende, de una cultura.

Contenidos:

- Las lenguas del mundo,
- Las lenguas románicas
- Las lenguas de España.

Con la pretensión última de ir perfeccionando la competencia plurilingüe de nuestros alumnos, parece imprescindible empezar valorando la diversidad lingüística existente a nivel mundial. Para que aprecien las ventajas de conocer diversas lenguas y sean conscientes de sus propias habilidades lingüísticas, es interesante que reflexionen sobre los aspectos inherentes a las lenguas, cómo son instrumento de comunicación, entre muchas otras funciones que irán infiriendo y comprendiendo. Uno de los objetivos es que aprendan a apreciar la diversidad de las lenguas y las conciban como un tesoro, todas y cada una de ellas merecedora de ser patrimonio de la humanidad.

Por ello, estas primeras sesiones están dedicadas a una necesaria reflexión previa, con dinámicas de debate y posterior reflexión, para conseguir crear una atmósfera libre de prejuicios lingüísticos, entendiendo el aula como espacio de intercambio de ideas y aprendizaje común. Es importante que primero puedan concebir las lenguas como lo que son, para posteriormente entender actitudes lingüísticas y analizar actuaciones sin caer en engañosas falacias e ideologías erróneas. Es por ello que queda justificado este procedimiento, centrado en la reflexión más introspectiva y preconcepciones propias e interiorizadas de los alumnos, en que a lo largo de las clases se desarrolla más el debate que la acción en sí.

Primera sesión - 14 de setiembre

Lluvia de ideas sobre la cantidad de lenguas que se hablan en el mundo y cómo se reparten entre países y continentes. Se irán señalando lenguas, tales como el bengalí, el urdu o el tamil, para que se acerquen a la diversidad lingüística mundial y su disposición geográfica, para comprender que el monolingüismo es excepción, no lo más común. En pequeños grupos, investigar esta información, y averiguar el número de hablantes, para posteriormente realizar un debate.

Segunda sesión - 21 de setiembre

Lectura del mito de la torre de Babel para debatir sobre la importancia de la comunicación, la interacción y las diversas formas del lenguaje, así como reflexionar sobre la diversidad lingüística y cultural para desvanecer falsos prejuicios y un pensamiento cerradamente monolingüe. Seguidamente, los alumnos confeccionarán una “flor lingüística” (ver an.VIII), que posteriormente compartirán con los compañeros, comprobando la diversidad lingüística dentro del aula. Si la lengua es comunicación, los docentes debemos transmitir el afán de aprender diferentes lenguas con la pretensión de posibilitar esta interacción en cuantos más entornos mejor. Se aprovechará para compartir y colgar las flores por el instituto el 26 de septiembre, Día Europeo de las Lenguas. Además, estas flores se compartirán a través de la plataforma virtual Padlet con otros institutos.

Tercera Sesión - 28 de setiembre

Comprobar la correlación entre fronteras políticas y lingüísticas a través de la observación y comparación de mapas. Conocer la situación y circunstancias de las lenguas en extinción y reflexionar sobre la pérdida cultural que supone la muerte de cualquier lengua. Discurrir sobre la oficialidad de las lenguas en los diferentes países- en África, la mayoría tienen una lengua extranjera como oficial. Ver an.VII.

Cuarta sesión - 5 de octubre

Conocer algunas de las principales familias lingüísticas europeas y reflexionar sobre la proximidad entre algunas de ellas, comparándolas con otras más lejanas como la sino-tibetana, por ejemplo. A través de mapas y ejemplos, observar la evolución de las lenguas, empezando desde la indoeuropea, con las diferentes ramificaciones.

Quinta sesión - 19 de octubre

Descubrir la proximidad entre las lenguas románicas, perder el miedo al aprendizaje de nuevas lenguas y animarse a conocer algunas de ellas. Para ello, es muy interesante el sistema propuesto por EuroComRom, del que se facilita el acceso a algunos materiales en el an.VIII. Con una dinámica parecida al grupo de expertos, la sesión consistirá en que los alumnos deberán averiguar unas palabras determinadas en diferentes lenguas (gallego, francés, italiano, portugués y rumano) para comprobar así similitudes y diferencias entre ellas. Así, cada grupo descubrirá la proximidad entre muchas palabras de las lenguas romances. La función del docente es animarlos a aprovechar el conocimiento que ya poseen para aprender otras lenguas, ya que el saber no ocupa lugar y el plurilingüismo es el futuro en la nueva sociedad de la comunicación.

Sexta sesión - 26 de octubre

La última sesión del bloque la vamos a dedicar a desmontar algunos prejuicios lingüísticos. Los alumnos deberán leer uno de los capítulos¹⁷, para posteriormente debatir en clase la realidad que se esconde tras estos prejuicios y el peligro de los mismos.

Al final de este primer bloque, deberán elaborar un artículo de opinión en el que incluyan su particular visión sobre la diversidad lingüística mundial y la importancia de conservar las lenguas.

¹⁷ Capítulos 6 y 7 de *Una imatge no val més que mil paraules: contra els tòpics*, del lingüista Jesús Tusón, recogidos en el anexo IX.

**Bloque II: elaboración de un diccionario/glosario de términos
sociolingüísticos - del 9 de noviembre al 11 de enero**

Objetivos didácticos:

- Indagar en la definición teórica de algunos términos sociolingüísticos y aproximarlos a la realidad más práctica y cercana.
- Reconocer la importancia de dominar determinadas cuestiones teóricas para huir de maniqueísmos y manipulaciones y así saber analizar con propiedad la situación de forma crítica y objetiva, desde el conocimiento.
- Perfeccionar las habilidades comunicativas y la capacidad para elaborar discursos propios y coherentes en público.

Contenidos:

- Términos sociolingüísticos: *bilingüismo, dialecto, conflicto lingüístico, prejuicio lingüístico*, entre otros que se recogen en un calendario de forma más específica y desglosada entre sesiones (anexo X).
- Exposición oral.
- Texto expositivo.

En este bloque, los alumnos van a trabajar en grupo de forma conjunta ciertos términos que, tras una previa investigación, van a exponer a sus compañeros. Se va a trabajar de forma esencial la competencia oral, una de las más olvidadas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Es imprescindible que nuestros alumnos sean capaces de elaborar un discurso organizado y coherente, adquiriendo destrezas y habilidades para exponer argumentos ante un público. Los alumnos perderán el pánico a hablar en público y perfeccionarán su competencia comunicativa a través de exposiciones orales.

Se ha elegido trabajar este bloque con un enfoque más comunicativo de manera que el contenido más teórico, en cuanto a conceptos y términos más específicos del ámbito sociolingüístico, lo investiguen y presenten los propios alumnos. El aprendizaje entre iguales va a ser más beneficioso para los alumnos, pues esta parte, más densa pero imprescindible, resultará más

amena si son ellos mismos quienes, de una parte, indagan en el material y, de otra, escuchan el material en voz de los compañeros, para variar. Siempre se deberá dejar un espacio de margen a final de cada sesión para poder aclarar o corregir algunos aspectos expuestos, ya que será función del docente posibilitar la reflexión final que ayude así a los alumnos a interiorizar mejor el contenido.

Para motivar a los alumnos, se les propondrá elaborar también un concurso y se acordará con ellos cómo influirá en su evaluación. Así, por una parte, los alumnos que expongan habrán cavilado hasta cinco preguntas, con cuatro posibles respuestas. Aquí, ellos serán los presentadores y los compañeros los concursantes. Para despertar su interés, se puede acordar con ellos que por cada pregunta que acierten, se les va a sumar 0,25 en la nota del próximo examen, o no se le va a restar por faltas. Por otra parte, los alumnos que escuchen, deberán anotar como mínimo una pregunta, consiguiendo así que mantengan la atención durante la exposición. Para motivarlos, se puede pactar que las cinco preguntas más acertadas van a obtener 0,25 más en el examen, así como sus correctas respuestas.

La dinámica de las sesiones va a ser la misma, a excepción de la primera, que consistirá en la división de los alumnos en grupos –heterogéneos en cuanto a nivel académico y equitativos en la composición de los mismos– y en la repartición de los conceptos y vocablos que deben explicar a sus compañeros en las posteriores sesiones. En esta primera sesión, también se va a elaborar el calendario de estas exposiciones (an.X). Se han agrupado los términos que guardan más relación entre ellos, distribuidos por contenidos y empezando de aspectos más globales a otros más concretos.¹⁸

En las siguientes cinco sesiones, primeramente, se llevará a cabo la exposición oral pertinente, tras las que se va a realizar un turno de dudas y preguntas para un posterior debate y aclaración por parte del docente. Seguidamente, tendrá

¹⁸ Para ello, se ha consultado el *Diccionari de sociolingüística*, de Francesc Ruiz y San Pascual (2001), y el índice temático que se presenta al final.

lugar el concurso con las preguntas diseñadas por los alumnos, en la que los profesores deberán evitar intervenir, a no ser que sea para esclarecer determinadas cuestiones. Al final de la sesión, dirán cuáles han sido las preguntas que consideran más ingeniosas y pertinentes y a quién le corresponden las décimas extra.

Finalmente, la última sesión también funcionará con una dinámica muy diferente. El 11 de enero, primer día después de las vacaciones, se va a aprovechar para realizar un repaso general del último bloque visto, refrescando algunos conceptos teóricos. Sin aviso previo, esta sesión se dedicará a la realización de un juego, amenizando la vuelta al instituto. Así, de las preguntas que ellos mismos elaboraron, con algunas más que el profesor habrá añadido, se tratará de realizar un concurso con una dinámica similar al famoso “¿Quién quiere ser millonario?”, a base de preguntas con diferentes posibles respuestas¹⁹. Es una forma de motivarlos, ya que se premiará el conocimiento adquirido y su capacidad memorística y de interiorizar información, con puntos extra u otra forma que el docente creyera conveniente en un grupo concreto.

Bloque III: Elaboración de una encuesta sociolingüística.

Objetivos didácticos:

- Conocer la diversidad plurilingüe en España y Baleares, la diversidad de lenguas y dialectos que se hablan y cómo se reparten geográficamente.
- Conocer el proceso de elaboración de una encuesta sociolingüística y la finalidad de la misma y los datos que se obtienen.
- Relacionar desde la práctica los conceptos teóricos estudiados con las concepciones e impresiones de los individuos del entorno.
- Desarrollar la capacidad de análisis de datos para relacionarlos con el entorno y entender la realidad sociolingüística del contexto más cercano.

¹⁹ El anexo XI ofrece una muestra orientativa .

Contenidos:

- Plurilingüismo en las Baleares.
- Actualización de la sociolingüística en el aula.

Primera sesión - 18 de enero

A partir de una previa exposición y muestra en torno a qué es una encuesta sociolingüística y cómo se configura, los alumnos van a elaborar la suya propia. Con la ayuda de los docentes, el resultado debe ser similar al que se presenta en el anexo XII, siempre considerando las cuestiones que los mismos alumnos creen conveniente incorporar.

Segunda sesión - 25 de enero

Anteriormente, los alumnos habrán contestado a la encuesta que elaboraron durante la sesión anterior. Así, se va a dedicar la sesión a comparar los resultados y plasmarlos en un gráfico o una tabla, para analizar e inferir información. Se pretende que reflexionen sobre la realidad sociolingüística a partir de su propia experiencia.

Tercera sesión - 1 de febrero

Los alumnos habrán pasado la misma encuesta a, como mínimo, dos personas de su entorno próximo, ya sean padres, hermanos, abuelos, tíos u otros amigos de fuera del aula. Así, esta sesión tratará de aumentar los datos disponibles y tener una visión más representativa de la realidad sociolingüística circundante.

Es importante que en estas sesiones los docentes transmitan a los alumnos la necesidad de respetar la diversidad lingüística, para que aprendan a abrazarla y adopten una actitud positiva. Los alumnos deben entender cómo las circunstancias personales de todos los individuos marcan una identidad y una forma de expresarse, todas ellas válidas y diferentes.

Cuarta sesión - 8 de febrero

Se va a salir del aula para realizar un análisis del paisaje lingüístico. Es decir, van a salir a anotar y/o fotografiar la presencia de las diferentes lenguas

presentes en su entorno, empezando por el propio centro y siguiendo por los comercios y lugares públicos del pueblo o barrio en el que vivan, así como el nombre de las calles o la señalización.

Quinta sesión - 15 de febrero

Se expondrá en clase el material recogido en la sesión anterior, que los alumnos habrán subido previamente a Padlet, adjuntando además de una foto, la dirección precisa en un mapa –la misma aplicación permite fácilmente enlazar una ubicación a través de Google Maps. Además, se propone a los alumnos que a lo largo de esa semana se fijen en la rotulación que los rodea para añadirla a la de los compañeros y entre todos obtener una visión un poco más global y certera del paisaje lingüístico. Se comprobará cómo en zonas más turísticas catalán y castellano comparten espacio con varias lenguas extranjeras, fenómeno común en territorio balear. Hay que analizar este tipo de contacto y debatir si este hecho cambia el prestigio de alguna lengua o la percepción de los hablantes en cuanto a la importancia de aprender catalán.

Sexta sesión - 22 de febrero

En esta sesión, se analizará y comentará el paisaje lingüístico que los alumnos de otros centros han incorporado a Padlet, reflexionando sobre las posibles diferencias y similitudes y cómo afecta el influjo turístico. Se obtendrá así una muestra más amplia de las lenguas presentes en la sociedad balear. Además, se pueden analizar posibles faltas ortográficas o interferencias en los ejemplos encontrados, aprovechando la ocasión para analizar con más detalle la lengua.

Bloque IV: actitudes y prejuicios lingüísticos; derechos lingüísticos y situación actual peninsular.

Objetivos didácticos:

- Entender las lenguas como elemento de configuración de una identidad personal y colectiva, individual y social.

- Reconocer la riqueza del plurilingüismo y considerar el monolingüismo como excepción.
- Apreciar la singularidad de todas las lenguas, cada una muestra de una visión particular de la realidad y reflejo de la misma, para comprender las consecuencias de la muerte de una lengua y luchar para evitar esta situación.
- Conocer los derechos lingüísticos de los hablantes en las Islas Baleares.
- Reflexionar sobre la unidad del catalán y el castellano a partir de su distribución geográfica y el nombre que recibe la lengua.

Contenidos:

- Actitudes y prejuicios lingüísticos.
- Unidad del catalán y del castellano.
- Derechos de las lenguas oficiales en la comunidad balear.
- Texto argumentativo y texto expositivo.
- Características generales de movimientos literarios en ambas lenguas: Romanticismo, Novecentismo, Realismo, Naturalismo y Modernismo.
- El debate.

El desarrollo de estas sesiones estará encaminado a examinar y reflexionar en torno a las actitudes lingüísticas y cómo éstas influyen en los textos escritos y la literatura. La finalidad de este bloque será la estructuración de un discurso organizado, íntimamente relacionado con las características del texto argumentativo –presente en los contenidos curriculares del curso y compartido en ambas asignaturas–, para la realización de un debate final. Si vivimos en plena era de la comunicación, los alumnos deben aprender, no únicamente a hablar en público, sino a hacerlo de forma estructurada y justificada. Así, entenderán la importancia de constatar sus argumentos, que deben ser objetivos y verídicos, además de estar constatados por fuentes válidas y de fiar. Comprobarán que no cualquier información es válida y, a la hora de

intervenir en un debate, es imprescindible estar seguro y convencido de aquello que uno está defendiendo.

Primera sesión - 8 de marzo

Los alumnos ya han adquirido la base para poder analizar actitudes lingüísticas de forma objetiva, por lo que estarán preparados para desmontar prejuicios lingüísticos desde el razonamiento y sin dejarse llevar excesivamente por la subjetividad. Así, en esta sesión se empezará a trabajar concienzudamente contra los prejuicios lingüísticos, promoviendo en todo momento actitudes que favorezcan la diversidad lingüística y el respeto a todas las variedades de las diferentes lenguas. En primer lugar, deberán anotar individualmente tres prejuicios lingüísticos, para posteriormente reflexionar en gran grupo sobre las consecuencias de cada uno de ellos, discutiendo también sobre algunos que notan más próximos a su realidad circundante. Seguidamente, se proyectará un recurso propuesto por el XTEC²⁰, consistente en preguntas sobre la realidad plurilingüe española, que se irán respondiendo en gran grupo de forma oral. Para finalizar la clase, leeremos la conclusión que propone Tusón (an. IX) para terminar reflexionando sobre la importancia de nuestra actitud hacia las lenguas y cómo es compromiso de todos, no sólo del poder político y las escuelas, conocer y respetar la diversidad lingüística.

Segunda sesión - 15 de marzo

Empezaremos la sesión desmontando algunos de los prejuicios que incluye el lingüista Moreno Cabrera (2000) en *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística* (anexo XIII). Se trata de comprobar cuál es la manipulación y el interés detrás de estas falacias. En territorio balear, hay que demoler argumentos que luchan en contra de la unidad de la lengua a partir de polémicas estériles, pero peligrosas –haciendo especial hincapié en la controversia en torno a que el mallorquín es una lengua diferente al catalán– algunos de ellos muy arraigados ya dentro de la sociedad.

²⁰ Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya, Generalitat de Catalunya. Disponible en: <http://www.xtec.cat/~jgenover/variante.htm>

Entenderán que los prejuicios no tienen nada que ver con la lengua en sí, con las posibilidades o la función de la misma, sino que depende de factores externos a la propia lengua, ya sean políticos, económicos o históricos, y las circunstancias que la rodean.

Se terminará la sesión exponiendo cuáles son los derechos lingüísticos de los hablantes en territorio peninsular, centrándonos en el balear. Se pondrá de relieve cómo se contempla la diversidad plurilingüe del país en la constitución, apreciando la diferencia en el tratamiento que se hace de cada una de las lenguas y cómo se refleja después en la realidad.

Tercera y cuarta sesión - 22 y 29 de marzo

Durante estas dos sesiones se va a indagar cómo influyen las diferentes actitudes hacia las lenguas en la literatura. Si la lengua es sociedad, la literatura es el reflejo de la misma. Así, los alumnos han de comprender la relación intrínseca entre la lengua, el uso que hacen sus hablantes y la concepción que tienen de la misma, y la literatura del momento, siempre influida por un contexto determinado y las circunstancias políticas, económicas, históricas y sociales. Para concebir cómo se vinculan lengua y literatura y las consecuencias de esta relación, será necesario observar la lengua desde una perspectiva diacrónica, que deje entrever cómo la literatura está sujeta a las convenciones del momento. En educación, se ha tendido a separar lengua y literatura, por lo que aquí se pretende unirlos, aprovechando además para realizar un repaso generalizado de la literatura que han visto a lo largo del curso hasta el momento.

En la primera sesión, se van a dividir los alumnos en grupos de trabajo, tantos como movimientos literarios se hayan visto²¹. Así, se espera que para la fecha se hayan visto Romanticismo, Novecentismo, Realismo, Naturalismo y Modernismo, dejando para el tercer trimestre el movimiento vanguardista, la Generación del 27 en literatura castellana y la literatura de posguerra. Cabe

²¹ El bloque literario del currículo oficial de cuarto de ESO contempla abarcar las obras más representativas de los siglos XVIII, XIX y XX hasta nuestros días.

decir que aunque los profesores se comprometan a dar la literatura hasta un período determinado, aspectos como el diferente ritmo de aprendizaje de los alumnos requerirá flexibilizar aquí el contenido con el que se va a trabajar en estas dos sesiones.

Una vez compuestos los grupos, se les asignará aleatoriamente un movimiento del que, en primer lugar, deben comprobar cuáles son las características del mismo movimiento en literatura catalana, por una parte, y en castellana, por otra, para darse cuenta de las similitudes y diferencias. A través de textos y la información que buscarán –a partir de material propuesto por el profesor, el libro de texto o la red– se pretende que sean capaces de inferir objetivamente las actitudes que hay detrás de los textos literarios de cada lengua para ampliar su visión y entender cómo la literatura no tiene una función únicamente estética o poética, sino que también es ideología, es política y es inquietud social.

A lo largo de la segunda sesión, se continuará con la búsqueda de información. El producto que deberán presentar en grupo es un texto expositivo sobre las características generales del movimiento en cada lengua, al que deberán añadir un breve texto argumentativo de cómo piensan que la actitud lingüística influye en cada uno de ellos. De esta manera, se repasan también las características de ambos tipos de texto de forma práctica. No se considera un volumen de trabajo excesivo, ya que el trabajo se realiza en todo momento en grupo, por lo que deben aprender a organizarse, a trabajar dividiendo las tareas y a hacerlo de forma cohesionada y siempre desde el respeto mutuo.

Para después de las vacaciones (3 de mayo) deberán elaborar una infografía en la que presenten este material. De forma sencilla y visual, deberán combinar texto e imágenes de manera llamativa, explicando cuál ha sido la influencia de las actitudes lingüísticas, de la política y la sociedad, en la literatura de los diferentes períodos.

Quinta y sexta sesión - 5 y 12 de abril

El objetivo de estas dos sesiones es la preparación y realización de un debate. El tema girará en torno a las actitudes lingüísticas, cómo éstas influyen en las concepciones que los hablantes tienen de las lenguas que las rodean, cuáles son los efectos o cómo las diferentes actitudes se manifiestan en la literatura. Se trata de todo un trabajo de cooperación en el que deben buscar argumentos capaces de justificar una determinada postura, mientras otra parte de los alumnos buscan los argumentos contrarios que la refuten. De esta manera, la primera sesión se dedicará a designar los grupos de debate y asignarles una proposición- a favor y en contra-, mientras se los orienta en la preparación de los argumentos que se pueden entrar en juego en la próxima sesión.

La sexta y última sesión del bloque antes de Semana Santa queda designada al debate en sí. Se habrán estipulado unos portavoces, un moderador, unos jueces y una audiencia. Tiene que quedar claro que el ganador será el que refute mejor los argumentos del otro equipo, no el que defienda la postura con la que la mayoría comulga. Deben aprender a reaccionar ante posibles réplicas y encrucijadas para las que quizás no se hayan preparado lo suficiente, siempre intentando salir victoriosos.

Séptima sesión - 3 de mayo

Presentación de las infografías en grupo. Deberán explicar de forma oral, aunque ligeramente informal, el proceso de investigación y elaboración de cada infografía -qué dificultades encontraron o qué les llamó la atención-, así como la información que aparece en la misma.

Bloque V: Fenómenos derivados del contacto de dos lenguas: catalán y castellano.

Objetivos didácticos:

- Conocer los posibles fenómenos consecuencia del uso de varias lenguas, así como del contacto entre lenguas, situación común y presente en

territorio balear- no solamente entre catalán y castellano, sino también con el inglés.

- Desarrollar la capacidad para identificar fenómenos derivados del uso y contacto de varias lenguas.

Contenidos:

- Fenómenos derivados del uso de varias lenguas: elección y sustitución de lengua, cambio o alternancia de código y mezcla de códigos o amalgama.
- Fenómenos derivados del contacto entre lenguas: interferencias lingüísticas (fonéticas, léxico-semánticas y morfosintácticas), convergencias y préstamos.

Antes de nada, debe mencionarse que la pretensión de este último bloque, hacia el que se encaminan el resto, no se trata de exigir a los alumnos un conocimiento específico sobre las interferencias lingüísticas. El concepto mismo de interferencia, también transferencia, conlleva su problemática a nivel teórico, por otra parte, completamente innecesaria y excesivamente concreta para alumnos de cuarto. Por ello, el objetivo que se persigue es que tengan una noción de qué son las interferencias, en qué consisten y en qué niveles pueden producirse, para que sean capaces de identificarlas y así evitarlas. Así, en ningún momento se requiere a los alumnos que conozcan la causa o los diferentes mecanismos de interferencia, muchas veces tarea arduamente compleja y especializada incluso para lingüistas, que, además, ofrecen teorías diversas. Aunque en el aula se va a dar cuenta de algunas de estas cuestiones, no se trata de llevar a cabo un análisis normativo ni de establecer juicios de valor en torno a las diferentes variedades, sino más bien de describir los fenómenos que se van observando y razonar si puede o no tratarse de una interferencia. Aquello que realmente importa es trabajar con ellos para que vayan adquiriendo más conciencia metalingüística, mientras se promueve esa reflexión en torno a la lengua, objetivo primordial en esta propuesta. El hecho de tener que justificar si se encuentran delante de una interferencia va a exigirles fijarse en detalles concretos de cada lengua, notando más las

diferencias que las similitudes, pero, sobre todo, interpretarlas como fenómenos derivados del contacto entre ellas.

En este punto, cabe decir que sería muy interesante pararse a analizar las interferencias que van sucediendo a lo largo del curso. Es decir, no analizarlas en bloque, sino a medida que van surgiendo en el día a día; parar la clase y tratar de adivinar la posible causa de esa interferencia en relación al uso y contacto entre catalán y castellano, si se trata de una confusión momentánea de un alumno o de un fenómeno más extendido y compartido. Es una buena manera de propiciar la reflexión metalingüística, adquiriendo conciencia lingüística progresivamente. El dar cuenta de algunas interferencias de su propia cosecha es una buena forma de motivarlos y despertar así la voluntad de reflexionar sobre diferentes aspectos lingüísticos, que no son únicamente teóricos sino fruto de la cotidianidad y presentes en su vida diaria.

Primera sesión - 10 de mayo

Se empezará el bloque leyendo un fragmento del Quijote traducido al *espanglish* (anexo XIV). Sin previa explicación por parte del docente, los alumnos intentarán explicar en qué consiste el cambio o alternancia de código y la mezcla de código, localizando estos fenómenos derivados del uso de varias lenguas en el texto. No obstante, hay que tener en cuenta que estos conceptos ya han sido trabajados en el segundo bloque, por lo que se espera que los alumnos recuperen el conocimiento previo de forma autónoma.

Tras una aproximación de forma intuitiva, que se acompañará de una lluvia de ideas oral, se pasará a una presentación Prezi de dichos fenómenos con una explicación y/o aclaración teórica magistral por parte del docente. Esta explicación, que se detendrá en el bilingüismo catalán-castellano, se complementará con ejemplos que los alumnos van a tener que improvisar. Se trata de imaginar o intentar recordar algunas situaciones en las que se haya dado el fenómeno, tarea que exige una reflexión sobre el uso individual que hacen de ambas lenguas. Los alumnos deben entender que muchas veces, en hablantes bilingües, la mezcla de código no implica la incapacidad de

comunicarse correctamente en alguna de las lenguas o desconocimiento de una palabra o expresión, sino que se produce por diversidad de causas (aportar creatividad al discurso, afectividad, crítica, imitar a alguien, destacar una realidad, otorgar de mayor expresividad...).

Segunda sesión - 17 de mayo

Introducir el término de *interferencia* y algunos de los niveles en que se da (fonético o fonológico, léxico-semántico, gramatical). Localizar interferencias en sus propios textos escritos, recopilados a lo largo del curso en trabajos, redacciones o exámenes. Recordemos que la pretensión no es convertirse en expertos lingüistas, sino ser conscientes de algunas interferencias integradas en el propio discurso, para, en última instancia, tratar de eludirlas.²²

Tarea para la quinta sesión (31 de mayo): los alumnos deberán realizar un “cuaderno de notas” en que irán anotando las interferencias que son capaces de percibir en su entorno próximo, además de en medios de comunicación. Se trata de que aprendan a afinar el oído y pongan en marcha su conciencia metalingüística partiendo de producciones de su propia realidad. Se sorprenderán de la cantidad de ejemplos que pueden encontrar en dos semanas si prestan atención.

Tercera sesión - 24 de mayo

En esta sesión, se invitará a participar a un profesor del departamento de lengua inglesa, que nos ayudará a analizar el uso de la lengua actual, presentando algunos de los préstamos en esta lengua y acercando al aula la lengua viva y en constante evolución. Con su ayuda, buscaremos una solución apropiada a algunos anglicismos en su traducción en castellano y en catalán, insistiendo en la importancia de promover un uso correcto de las lenguas. Una

²² Se considera que las distinciones e hipótesis teóricas entre *interferencia*, préstamo o *convergencia*, además de *alternancia* y *mezcla de código* no son adecuadas para este nivel, más bien pueden dar lugar a confusiones innecesarias entre el alumnado. Conviene dejar las discusiones en torno a las definiciones conceptuales y limitaciones terminológicas a los expertos en el ámbito, que están en constante investigación y reformulación de hipótesis que, en muchas ocasiones, no puede aplicarse a la totalidad de casos reales, pues cada uno obedece a unas circunstancias específicas del contexto.

propuesta interesante de recursos para trabajar en esta sesión se recoge en el anexo XV, con material audiovisual e infografías²³.

Cuarta sesión - 31 de mayo

A partir de una lista de posibles interferencias (anexo XVI), ya sea del catalán al castellano o viceversa, los alumnos deberán investigar si se trata de una interferencia o no. Para ello, tendrán que valerse de diccionarios y manuales, que los docentes facilitarán, además de guiar en todo momento el proceso.

Quinta sesión - 7 de junio

Compartir y comentar en clase las interferencias que han encontrado durante las dos últimas semanas²⁴. Se va a mencionar la procedencia de dicha interferencia, así como algunas de las características del hablante, para generar un debate y reflexionar si el contexto y la actitud lingüística han influido en la aparición del fenómeno. Se intentará a su vez, clasificarlas según el nivel en el que se dan.

Tarea para la próxima y última sesión del curso: van a tener que hacer un ejercicio de memoria y reflexión para anotar qué es lo que más les ha gustado del proyecto, con qué se han sorprendido más, qué han aprendido u algún aspecto que les gustaría tratar en más profundidad. Se trata de un texto conciso que pueda resumir su visión del desarrollo de todas las sesiones.

Sexta sesión - 14 de junio

La última sesión del curso la dedicaremos a grabar un vídeo en el que los alumnos reciten resumidamente ante la cámara el texto con aquello que más les haya gustado. De uno en uno, se irán grabando, dentro del aula u otro

²³ Los lingüistas no llegan a un acuerdo en cuanto a cuáles son los parámetros que sirven para diferenciar entre préstamo e interferencia, por lo que no se considera oportuno incidir en ellos con los alumnos. Aunque no de forma excesivamente específica, se pretende que entiendan que un préstamo está integrado ya en la lengua receptora, mientras la interferencia no.

²⁴ El anexo XVII recopila varias interferencias del propio entorno, muestra de la realidad balear.

espacio del centro que consideren oportuno, teniendo en cuenta que la duración de los vídeos sería de entre 20 segundos y un minuto como máximo.

4.4. Metodología

La metodología que se aplica es diversa y diversificada, con el objetivo último de que todos los alumnos tengan la oportunidad de demostrar sus habilidades, conocimientos adquiridos y capacidades. Para ello, se han diseñado actividades muy diversas en las que se combinan diferentes formas de trabajar, aunque en todo momento se prioriza el papel activo del alumno, verdadero protagonista del aprendizaje, mientras el rol del profesor debe ser el de guiar a los alumnos en este proceso.

A lo largo de las sesiones se potencia el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo. Así, los alumnos serán en muchas ocasiones los encargados de investigar e indagar en la información, por lo que serán los responsables de su propio aprendizaje y del de los compañeros, fomentándose de esta manera el aprendizaje entre iguales. Los alumnos estarán más receptivos si la información proviene de los compañeros, consiguiendo así despertar su atención e interés, ya que se consigue aproximar los contenidos a sus propios intereses y realidad. Es por ello que en el segundo bloque, a la hora de examinar algunos conceptos teóricos, se decidió que fueran ellos mismos quienes los investigaran y los presentaran a los compañeros, evitando así sesiones más densas y de tipo magistral. No obstante, este tipo de metodología también está, inevitablemente, presente, pues se considera imprescindible que cierto contenido se vea reforzado por las explicaciones del docente. Éste se asegura así de que los alumnos van adquiriendo el contenido más relevante y puede ir dilucidando dudas cuando sea necesario.

Por otra parte, la mayoría de actividades son de carácter práctico, promoviendo así el papel activo del alumno. Lejos de memorizar contenido, los alumnos deberán deducirlo en muchas ocasiones, elaborar hipótesis para

posteriormente verificarlas o rechazarlas, conectando así conocimientos. Además, se trabaja a través de un enfoque por tareas en que las actividades están encaminadas a un producto final y en el que prima el uso comunicativo de la lengua. Finalmente, también se dedican varias sesiones a la reflexión, considerando este ejercicio vital, que necesariamente debe entrenarse, y con el que acceder a procesos mentales superiores. Esta reflexión, además, se conecta con temas cercanos a su realidad y contexto más próximo, lo que llevará a los alumnos a plantearse ciertas cuestiones que influyen en su vida diaria, formándose de esta manera una opinión razonada al respecto.

4.5. Evaluación. Instrumentos.

Es importante que tanto alumnos como docentes tengan claro qué se evalúa, cómo y cuándo. La evaluación de este proyecto será formativa, ya que al tratarse de un proyecto anual, es preciso ir cerciorándose de forma constante de que los alumnos van cumpliendo los objetivos establecidos y que van evolucionando en el proceso de aprendizaje. Será vital que los alumnos sean conscientes de este proceso, a través de la reflexión activa en el mismo y de la autoevaluación.

Para ello, además de la observación directa en el aula por parte de ambos docentes –aunque imprescindible, más difícil de sistematizar–, a lo largo del curso se irá elaborando un portafolio que se presentará a final de año. Este portafolio, no obstante, formará parte de la evaluación trimestral, y se incluirán todas las actividades que se hayan ido elaborando, tanto de forma individual como el trabajo en grupo. Para que quede más claro, se ha elaborado el anexo (XVIII) en el que se detallan las actividades que se deben incluir en el portafolio.

Se trata de coleccionar datos que evidencien el trabajo realizado y sirvan para demostrar y organizar el proceso de aprendizaje, así como los logros y habilidades de los alumnos. Se considera el portafolio una herramienta útil para que los alumnos reflexionen y sean conscientes de su propio progreso,

asumiendo la responsabilidad del mismo. Además, va a permitir un tipo de evaluación orientada al proceso, no a los resultados finales del mismo, insuficientes para determinar el progreso de los alumnos. Se trata de que los propios alumnos sean conscientes de este proceso, que aprendan a trabajar de forma constante y progresiva, acumulando y relacionando el conocimiento adquirido. Para ello, deben tener claros cuáles son los objetivos del portafolio, por lo que se ha elaborado una rúbrica de autoevaluación (anexo XIX) con la que puedan guiarse y comprobar que van en buena dirección.

El portafolio, en el que se incluyen ejercicios muy diversos que trabajan todas las habilidades lingüísticas, no es el único instrumento de evaluación, sobre todo porque este proyecto no trata todos los contenidos presentes en el currículum, por lo que es necesario incluir otras formas de evaluar. No obstante, sí debe adquirir un peso sustancial en la nota final, pues se considera una buena forma de motivar a los alumnos, acostumbrados a memorizar contenido para posteriormente olvidarlo tras el examen –prueba incapaz de contener la complejidad que el aprendizaje implica. Por su parte, el portafolio ofrece la oportunidad a todos los alumnos de demostrar lo que saben y lo que han aprendido, de lo que son capaces, de su potencial y habilidades.

Aunque se considera que corresponde a los docentes decidir cuál es la mejor opción para cada grupo de alumnos, se propone que el portafolio represente el 50% de la nota final, exceptuando el primer trimestre, en que el portafolio en sí valdría un 30% y la exposición oral un 20%. El resto de la media incluye un porcentaje del 40% de exámenes –dos por trimestre– y un último 10% que equivale a la valoración de la actitud en el aula.

4.6. Atención a la diversidad

Antes de nada, advertir que tenemos la creencia de que no se puede atender a toda la diversidad sin conocer cada caso particular, pues todos ellos son únicos y requieren adaptaciones a niveles concretos y singulares. Por ello,

no hay unas pautas unívocas para tratar la diversidad de forma general dentro del aula, sino que hay que adoptar medidas específicas en cada caso. No obstante, a continuación señalamos algunas muestras para orientar al respecto.

Vale la pena destacar que uno de los objetivos primordiales es crear un clima inclusivo dentro del aula, en que se integren todos los alumnos, cada uno con unas necesidades y capacidades individuales. Para ello, la gran mayoría de actividades se realizan o bien en gran grupo de forma oral o bien en pequeños grupos, de forma que cada uno de los alumnos pueda contribuir con aportaciones propias a partir de sus cualidades, habilidades o talento específicos.

En el diseño del proyecto ya se han intentado paliar las posibles dificultades que puedan encontrar los alumnos con necesidades educativas, es por ello que las actividades son en grupo y el instrumento de evaluación principal un portafolio. Por su parte, el portafolio, además de tener la capacidad de poder adaptarse a las necesidades de cada alumno y lo que les vamos a exigir individualmente, fomenta la creatividad –elemento indispensable para que cada alumno descubra sus aptitudes, siguiendo la idea de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner.

Por otra parte, gracias al trabajo cooperativo entre los alumnos –organizados en grupos heterogéneos– los alumnos que requieran apoyo adicional podrán acudir tanto a los compañeros, como a uno de los docentes. Además, conseguimos de esta manera crear cohesión de grupo y fomentar la convivencia. Así, un alumno con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), como puede ser una dislexia o disortografía, puede pedirle a un compañero que le corrija su parte. También contarán con la ayuda del corrector ortográfico, hecho que se facilita al trabajar con un soporte informático. De la misma manera, un alumno con altas capacidades (AC) puede desempeñar el papel de líder en ciertas ocasiones –como, por ejemplo, ejercer de juez en el debate –a parte de responsabilizarse de la revisión del trabajo del grupo, cerciorándose

que es adecuado. Por ejemplo, resultaría un buen apoyo para aquellos alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), a los que podrían orientar y ayudar con esquemas o modelos a seguir. Valga decir que el dinamismo y la interacción de las sesiones busca despertar el interés real y la implicación de éstos y todos los alumnos, así como su participación activa y el esfuerzo cooperativo.

Cabe añadir que para algunas sesiones en las que se pueda prever la necesidad de contar con más recursos humanos, se puede solicitar la presencia de refuerzo. Este refuerzo puede ser más específico si tenemos algún alumno autista, con síndrome de Asperger, dificultades auditivas, un retraso madurativo o con algún otro tipo de necesidad. Volvemos a la idea de la dificultad de plantear una auténtica programación didáctica que tenga en cuenta toda la diversidad del aula sin conocer la historia vital de todos los alumnos previamente.

5. Conclusiones.

La propuesta es un proyecto que pretende que los alumnos sean conscientes de la sociedad bilingüe en la que viven, así como que respeten y valoren ambas lenguas por igual. Se trata de fomentar la convivencia y favorecer la cohesión social, por lo que resulta muy interesante que este proyecto se convierta en una red de comunicación e interacción y trabajo cooperativo, no solo dentro del mismo centro, sino entre docentes y alumnos de varios centros.

La realidad que se configura en los diferentes institutos puede llegar a ser muy diversa, ya que depende de una gran variedad de factores. Características como la procedencia de los alumnos, la localización del centro, la lengua vehicular, la cohesión dentro del claustro y la colaboración entre departamentos, entre otros muchos, determinan o conforman un tipo de realidad escolar. Por eso mismo, resulta muy interesante que este mismo

proyecto se lleve a cabo en diferentes centros y para posteriormente poder comparar los resultados entre ellos. Para ello, se han escogido tres centros como prototipo hipotético, característicos por su diversidad lingüística, con una realidad y circunstancias diferentes: IES Sineu, pueblo de interior con poca inmigración, Bendinat, en Calvià, donde el catalán puede llegar a ser lengua extranjera, y un instituto de la capital, como puede ser el IES Joan Alcover, donde el catalán y el castellano conviven diariamente a diferente nivel. Se espera obtener así una muestra más diversificada y representativa de la realidad²⁵.

La idea es aplicar el mismo proyecto en los tres centros, aunque este número se podría ampliar, fomentando así la cooperación con otros centros, siempre que se coordinen y establezcan una relación de constante comunicación. Los alumnos compartirán el trabajo que van elaborando a lo largo del curso con los alumnos de otros centros (anexo XVIII), comprobando de esta manera cómo pueden variar algunos aspectos estudiados de un lugar a otro dentro de la misma isla. Además, la intención es que una vez por trimestre tengan la posibilidad de reunirse, conocerse e intercambiar percepciones de forma directa²⁶. Se apreciará así la divergencia de posturas, siempre desde el respeto hacia la pluralidad y la heterogeneidad, para valorar cualquier diversidad como algo positivo que nos beneficia a todos.

Así, en la comunidad bilingüe en la que estamos inmersos, se pretende que aquellos alumnos que no conocen la lengua autóctona, ni las costumbres o tradición de la gente local, sean capaces de apreciarlas, de entenderlas y abrazarlas como propias, ya que forman parte del lugar en el que viven. No se trata de imponer una cultura o una identidad, sino más bien de generar un interés genuino por acercarse a esta realidad, involucrándose e implicándose en la misma, fomentando, finalmente, la cohesión social dentro y fuera del aula.

²⁵ Aunque el proyecto está diseñado para que pueda aplicarse en cualquier centro.

²⁶ Se ha elaborado el anexo XX, en el que se incluye la dinámica de estos encuentros entre alumnos de varios centros, con propuestas de actividades a realizar.

6. Bibliografia.

- Alomar, A., Bibiloni, G., Corbera, J. y Melià, J. (2008) *La llengua catalana de Mallorca: proposta per a l'ús públic*. (2a ed.) Palma: Consell de Mallorca. Departament de Cultura i Patrimoni.
- Arnau, J. (1980) *Escola i contacte de llengües*. Barcelona: CEAC.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters (3a edició)
- Blas, J.L. (1993) *La interferència lingüística en València: direcció catalán-castellano*. València: Publicacions Universitat Jaume I.
 - (1998?) *Las comunidades de habla bilingües*. Zaragoza: Libros Pórtico.
 - (2005) *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
 - (2005) El español actual en las comunidades del ámbito lingüístico catalán. En Cano, R. (coord.) *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel. p. 1065-86.
 - (2008). *Sociolingüística del español: Desarrollo y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. (2a ed.)
- Boix, E., y Vila, F.X. (1998) *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa (p. 63-83)
- Carsten, S., y Andreas, W. (eds) (2008). *El castellano en las tierras de habla catalana*. Madrid: Iberoamericana.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2004). *Ensenyar llengua*. (8a ed.) Barcelona: Editorial Graó, 106.
- Clua, E., Estelrich, P., Klein, H. G. y Stegmann, T. D. (2003) *EuroComRom - Els set sedassos: Aprendre a llegir llengües romàniques simultàniament*. Aachen: Shaker Verla.

- Colón, G. (1989): *El español y el catalán, juntos y en contraste*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

- Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Cots, J.M., Armengol, L, Arnó, E., Irún, M., y Llurda, E. (2007) *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Editorial Graó, Biblioteca de Textos, 239.

- Cummins, J. (1981) *Bilingualism and minority language children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

- Eurydice²⁷ (2006) *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Dirección general de Educación y Cultura. Recuperado de: https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2006_eurydice_-_content_and_language_integrated_learning_clil_at_school_in_europe_sp.pdf

- Fabra, P. (1995). *Gramàtica catalana*. Edició facsímil de la 7.^a ed., de 1933. Barcelona: IEC. Biblioteca Filològica; XII. Recuperado de: [\[http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000044%5C00000005.pdf\]](http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000044%5C00000005.pdf)

- Grenfell, M. y Harris, V. (2010). Estratègies interlingüístiques dels aprenents de llengües. En Guasch, O. (coord.) *El Tractament Integrat de les Llengües* (p. 81-112) Barcelona: Editorial Graó, Biblioteca d'Articles, 176.

- Grup d'estudis de llengües amenaçades (GELA), Barrieras, M., Vilaró, S., y Junyent, C. (2000). *Quadern E.S.O de La diversitat lingüística*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears (GRESIB, 2017) *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi*. Conselleria de Cultura, Participació i Esports (Govern de les Illes Balears) - Departament de Cultura (Generalitat de Catalunya) - Universitat de les Illes Balears. Recuperado de: <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=3107481&coduo=2390443&lang=ca>

- Hernández, C. (1998) Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, v.1, p.61-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=198195>

- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (p. 27-47). Madrid: Edelsa.

- Institut d'Estadística de Catalunya (2015) *Enquesta d'usos lingüístics de la població*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Direcció General de Política Lingüística. Recuperado de [<https://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/cataleg/pdfdocs/eulp2013.pdf>] [Consulta: 14 junio 2017]

- Joan i Marí, B. (2002) *Sociolingüística a l'aula*. Barcelona: La Busca edicions.

- Lladó, J., y Llobera, M. (1999) *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Palma: C.O.E.F.U.C.²⁸ i Editorial Moll.

- Martín, E. (dir.) (1997-2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

- Masats, D. y Nussbaum, L. (eds.), Dooly, M., Escobar, C., Moore, E. y Noguerol, A. (2016). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Melià, J. (1997) *La llengua dels joves: comportaments i representacions lingüístics dels adolescents mallorquins*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

- Morante, A., Quintana, A., y Serra, A. (2014) L'aplicació del projecte de tractament integrat de llengües (TIL) als centres públics d'educació secundària durant el curs 2013-14: Català, castellà i anglès al sistema educatiu de les Illes Balears. *Anuari de l'educació de les Illes Balears*. p.478-510. Recuperado de:

²⁸ C.O.E.F.U.C. (Consorti per al foment de l'ús de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears).

http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/anuariEducacioVolums/index/assoc/anuariEd/ucacio_2/014.dir/anuariEducacio_2014.pdf

- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies; What every teacher should know*. Boston (Massachusetts): Heinle and Heinle Publishers.

- Payrató, Ll. (1985). *La interferència lingüística: Comentaris i exemples català-castellà*. Barcelona: Curial Edicions Catalanes, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- RAE; Asociación de Academias de la Lengua (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana. Versión electrónica disponible en: [<http://lema.rae.es/dpd/>]

- RAE; Asociación de Academias de la Lengua (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

- Romera, M. (2003) La variedad del castellano actual en Baleares. *Moenia*, 9, p. 359-381.

- Ruiz, F., Sanz, R., y Solé, J. (2001) *Diccionari de sociolingüística*. Barcelona: Enciclopèdia catalana.

- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

- Tuson, J. (2001) *Una imatge no val més que mil paraules: contra els tòpics*. (5a ed.). Barcelona: Empúries

- Vallverdú, F. (1980). *Aproximació crítica a la sociolingüística catalana*. Barcelona: Edicions 62.

- Vila, I., Siqués, C., y Roig, T. (2006) *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Editorial Graó, Biblioteca d'Articles, 153.

- Veny, J. (1982). *Els parlars catalans*. Palma de Mallorca: Editorial Moll.

- Villaverde, J., y Boix-Fuster, E. (2004) La situació sociolingüística a les Illes Balears, *Treballs de sociolingüística catalana*, v. 18.

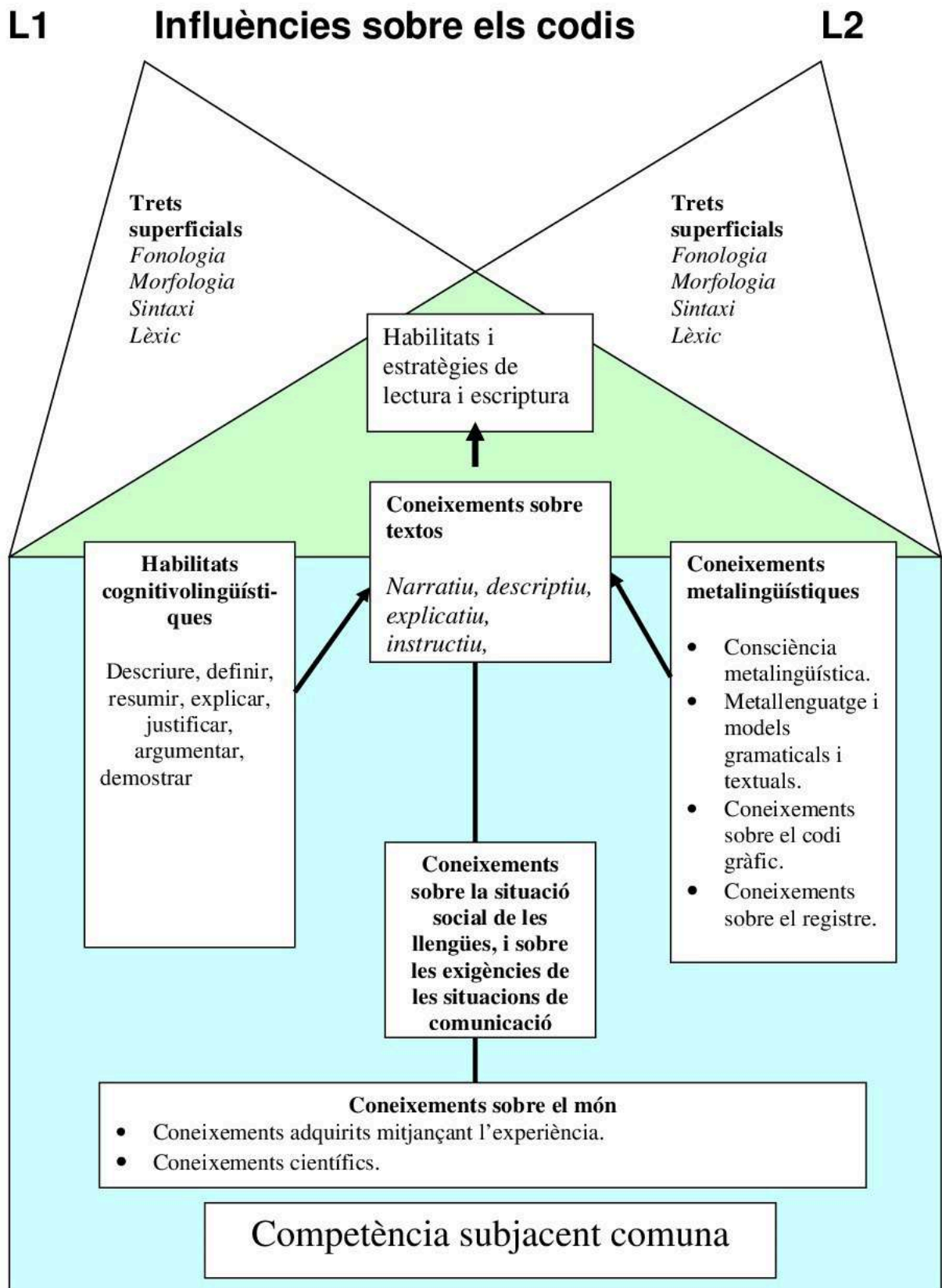
- Weinreich, U. (1953). *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Caracas: Ediciones de la biblioteca Universidad Central de Venezuela.

7. Anexos.

Índice:

- Anexo I: La competencia subyacente común.
- Anexo II: Estrategias propuestas por Rebecca Oxford.
- Anexo III: Evolución metodológica de la enseñanza de segundas lenguas.
- Anexo IV: Introducción a la situación sociolingüística balear.
- Anexo V: Gráficos y tablas con datos sociolingüísticos.
- Anexo VI: Calendario.
- Anexos VII y VIII: Material para el primer bloque.
- Anexo IX: Capítulos y conclusión de *Una imatge no val més que mil paraules*.
- Anexo X: Calendario exposiciones orales.
- Anexo XI: Muestra de preguntas de concurso.
- Anexo XII: Encuesta sociolingüística.
- Anexo XIII: Lista de prejuicios (Moreno Cabrera).
- Anexo XIV: *El Quijote en espanglish*, por Ilán Stavans.
- Anexo XV: Material para el quinto bloque.
- Anexo XVI: Lista de interferencias propuestas por Blas de Arroyo.
- Anexo XVII: Lista de interferencias con ejemplos propios.
- Anexo XVIII: Actividades incluidas en el portafolio.
- Anexo XIX: Rúbrica de autoevaluación de un portafolio.
- Anexo XX: Propuesta para las salidas.

Una visió de la competència lingüística



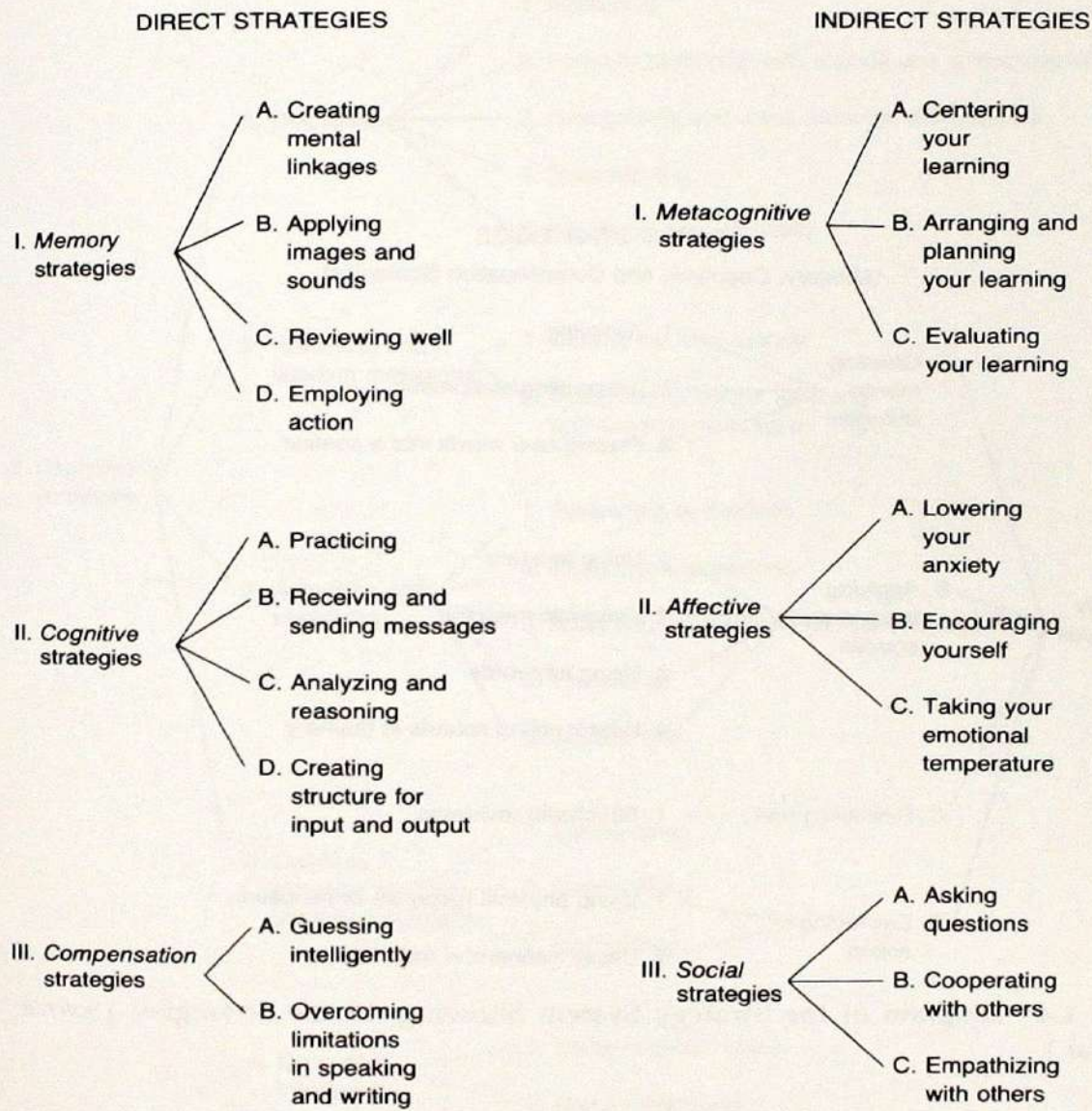
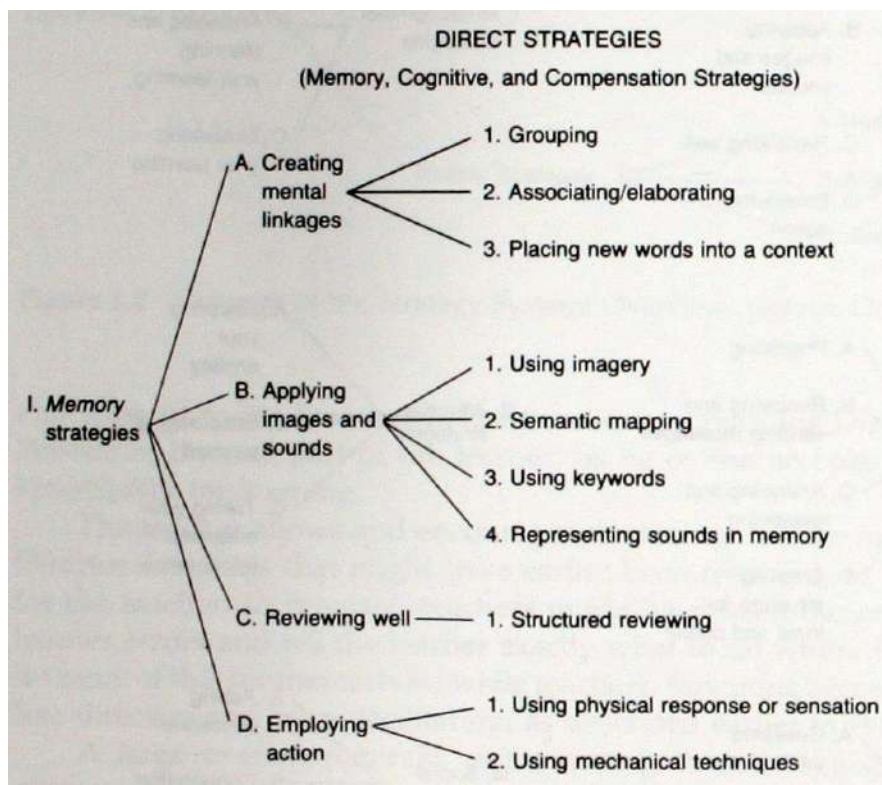


Figure 1.3 Diagram of the Strategy System Showing Two Classes, Six Groups, and 19 Sets. (Source: Original.)



Anexo II

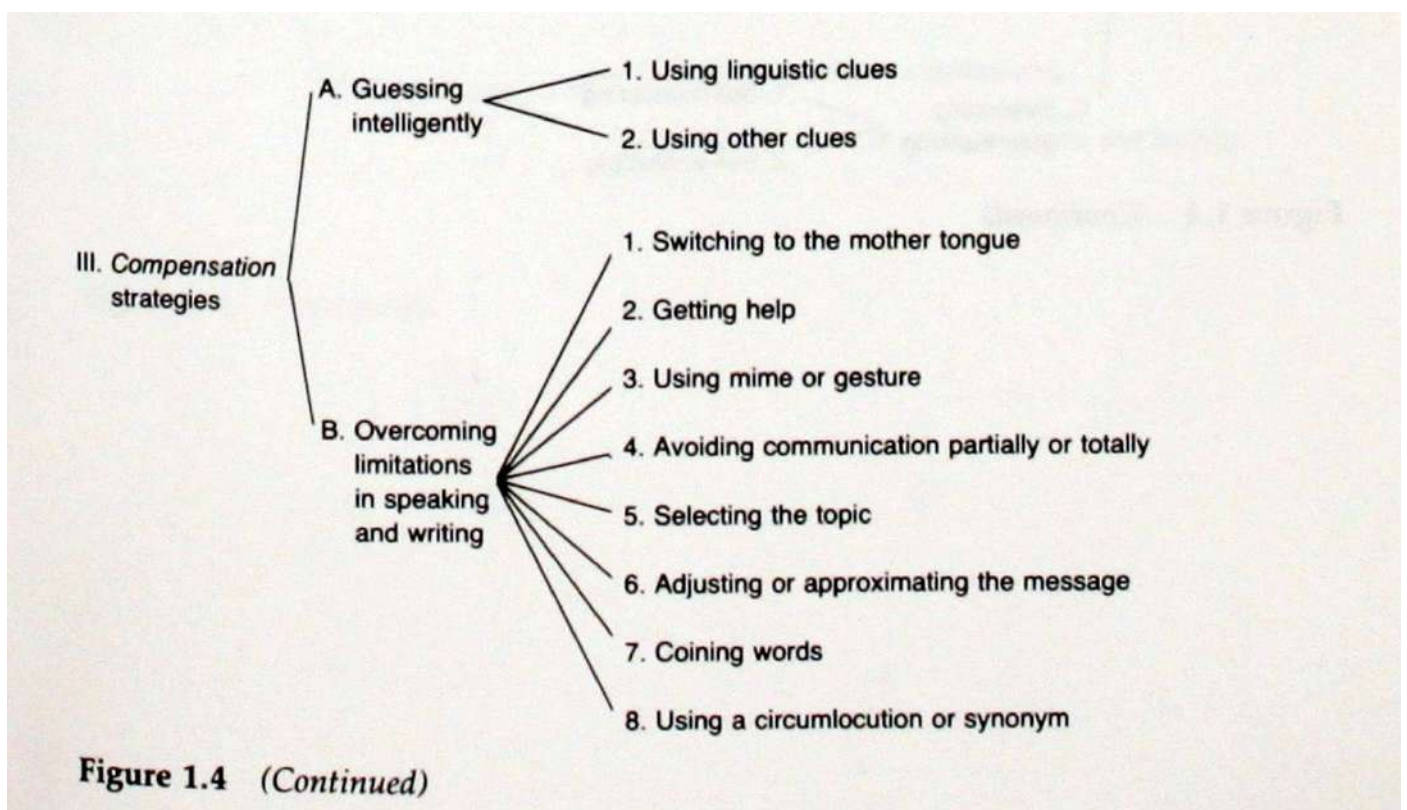
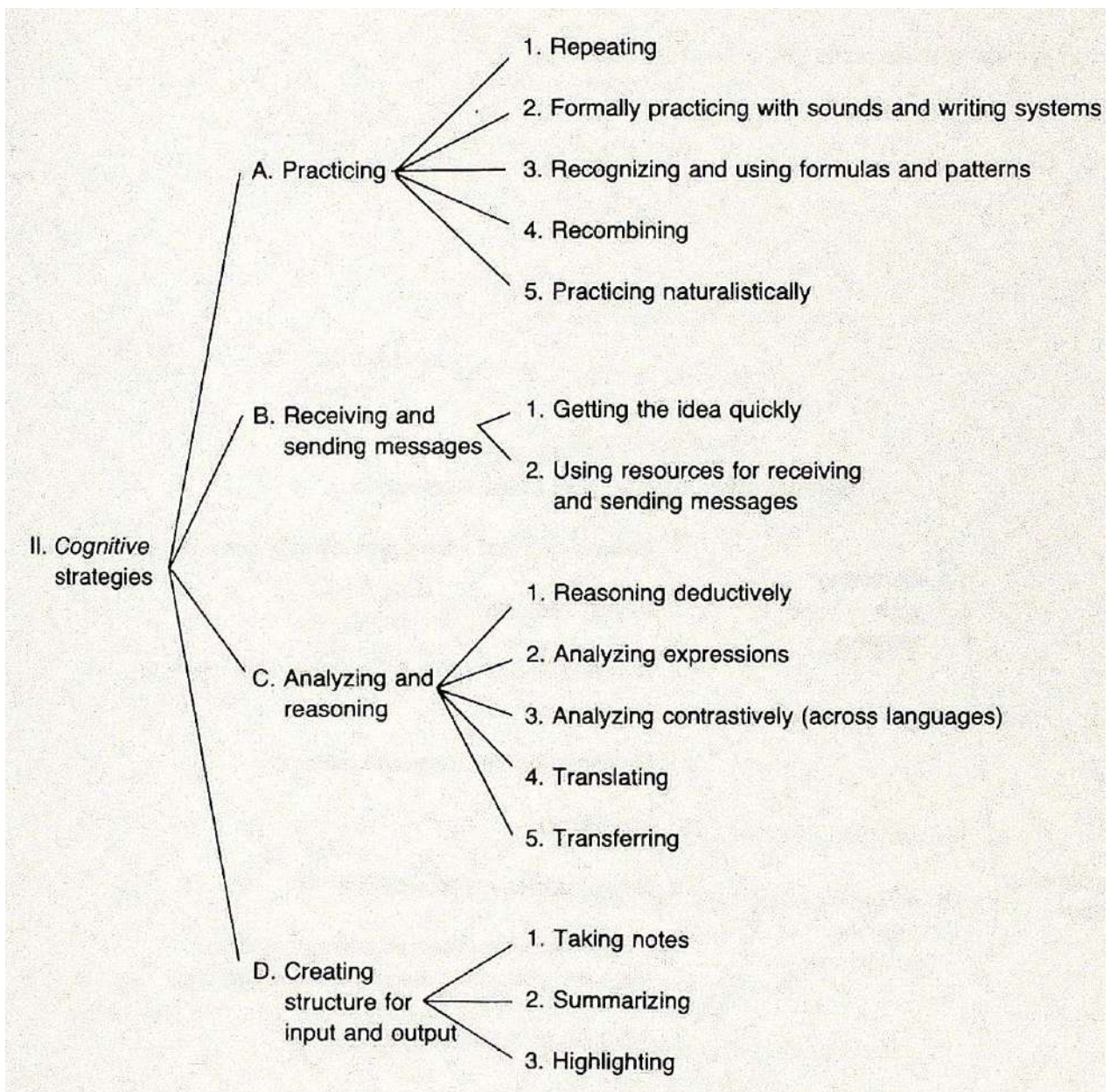
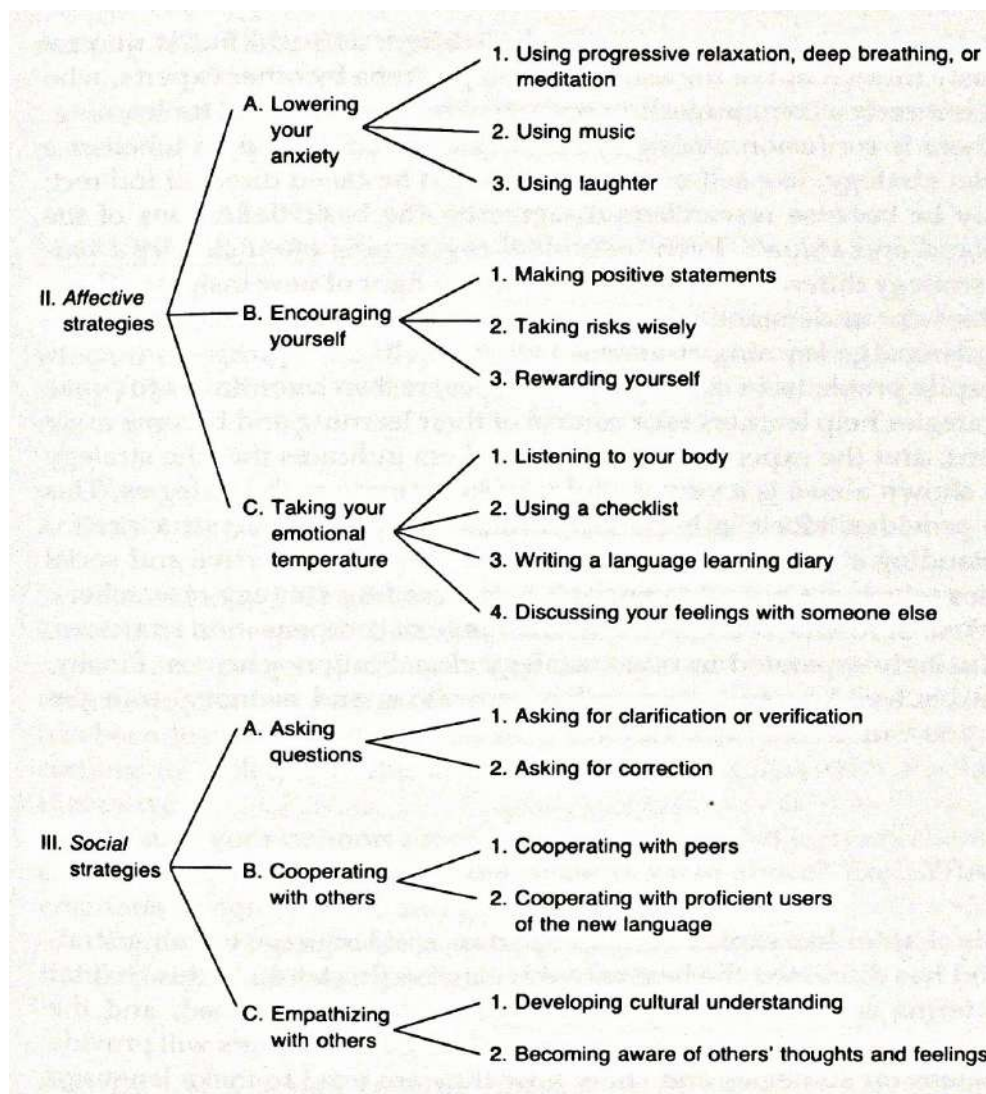
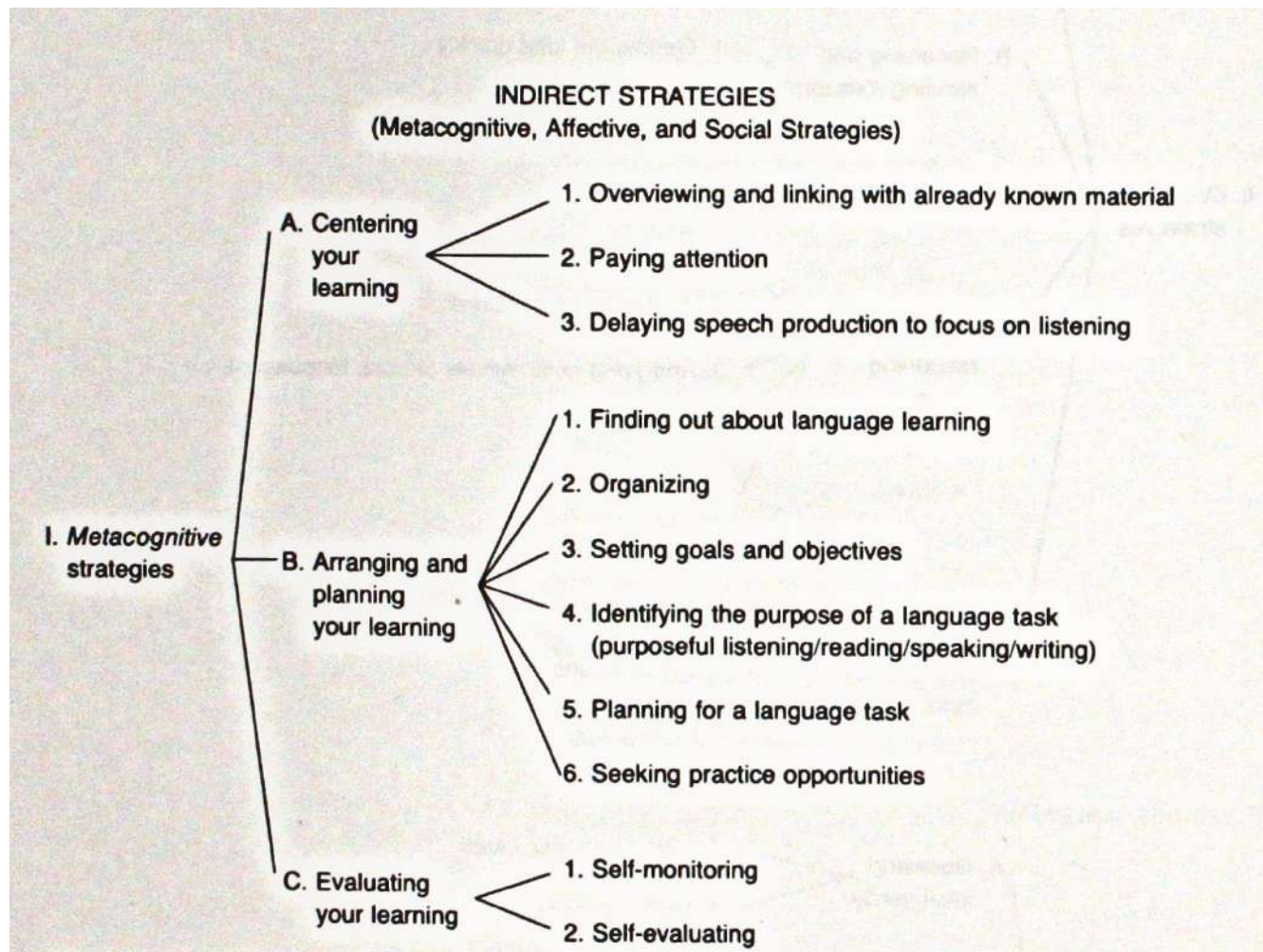


Figure 1.4 (Continued)

Anexo II



Anexo III

Lladó, J., y Llobera, M. (1999) *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Palma: C.O.E.F.U.C. i Editorial Moll.

El concepte de llengua en evolució

Quadre 4.1

Evolució de la metodologia d'ensenyament de llengües segones i estrangeres

	Teoria d'aprenentatge	Pràctica didàctica	Teoria lingüística	Informació sobre orígens i autors
<i>Ensenyament basat en la gramàtica i la traducció</i>	Deductiu, memorització de regles i aplicació als exemples proposats.	Traducció directa i inversa. Exercicis sobre aspectes formals de la llengua.	La llengua considerada com a regles gramaticals i components lèxics.	Basat en l'ensenyament de llengües clàssiques.
<i>Mètodes directes (des de 1886)</i>	Inductiu, basat en la pràctica. Mecanismes d'aprenentatge iguals al de la L1. Perill d'interferència de la L1 quan s'aprèn la L2.	Pràctica oral íntegrament en la L2 o la L1 que s'intenta aprendre. Ús de textos i no d'oracions soltes.	La llengua considerada sobretot com a fenomen oral. Importància de la fonètica.	Moviment de reforma de l'Associació de Fonètica Internacional. Passy, Sweet, Jespersen, Vietor.
<i>Mètodes estructuralistes: audio-linguals, audiovisuals, estructuro-globals (des 1950)</i>	Conductisme: la llengua vista com un conjunt d'hàbits. Importància de la pràctica. Evitar l'error.	Pràctica oral. Aprenentatge de les formes a través de la pràctica automatitzada. Ús de materials enregistrats i laboratoris de llengua.	La llengua vista essencialment com un conjunt d'estructures fonològiques, i morfosintàctiques. Contrastivisme de llengua i cultura.	Desenvolupat a EUA i a França, i posteriorment a Gran Bretanya. Fries, Lado, Finnochiaro, Credif, Alexander i Broughton.

J. Lladó i M. Llobera. *Tractament de llengües*

Tractament de les llengües

	Teoria d'aprenentatge	Pràctica didàctica	Teoria lingüística	Informació sobre orígens i autors
<p>Enfocaments comunicatius</p> <p>Aproximacions nocional-funcionals (des de 1976)</p>	<p>Llengua vista com a competència a adquirir.</p> <p>Importància de la pràctica contextualitzada i desenvolupament d'hipòtesis sobre el funcionament de la llengua. Aprenentatge inductiu.</p> <p>Desenvolupament de coneixements processals i declaratius.</p>	<p>Treball en parelles, ús de situacions, atenció al context de les mostres de llengua, ús d'improvisacions i de jocs de rol i de simulacions.</p> <p>Materials multimèdia.</p>	<p>La llengua com a acció.</p> <p>Competència comunicativa.</p> <p>Actes de parla.</p> <p>Adequació al context.</p> <p>Regles sociolingüístiques.</p>	<p>Consell d'Europa</p> <p>Nivells Llindar <i>Digui, digui...</i></p> <p>Halliday, Trim, Van Ek, Wilkins, Coste, Widdowson</p>
<p>Aproximacions (o currículum) discursivo-processuals. Treball per a tasques significatives i per a projectes (des de 1984)</p>	<p>Teories constructivistes d'aprenentatge.</p> <p>Importància radical de la motivació.</p> <p>Activitats significatives.</p> <p>Els errors considerats com a mostres de l'aprenentatge en curs.</p>	<p>Desenvolupament d'activitats plausibles i significatives fora de l'aula.</p> <p>Autonomia dels aprenents.</p> <p>Activitats integrades per la pròpia dinàmica de l'aula.</p> <p>Caràcter global de les activitats.</p>	<p>La llengua vista com a sistema semiòtic humà que permet construir significats i com a discurs que integra elements lingüístics, paralingüístics i no lingüístics (cinètics, proxèmics i cronèmics).</p>	<p>Candlin, Eidhoff, Breen, Leghutke i Thomas, Ribé i Vidal, Nunan.</p>

Anexo IV

Situación geográfica, histórica y sociolingüística.

El castellano y el catalán son dos lenguas que históricamente han convivido en un mismo territorio por un tiempo prolongado de tiempo, dando así lugar a diversidad de fenómenos derivados del contacto entre ambas. Por lo que, para poder comprender mejor la situación lingüística actual que se vive en los territorios bilingües y, más concretamente, en las Islas Baleares, conviene tener una perspectiva diacrónica de este contacto y así esclarecer algunas ideas o dilucidar determinados preconceptos que pueden estar arraigados en la sociedad.

El catalán es la lengua autóctona propia de las Islas Baleares desde que en el siglo XIII el rey Jaume I d'Aragó conquistó y repobló el territorio, llevando consigo una nueva lengua y toda una población procedente, sobre todo, de la parte oriental de Cataluña, por lo que la variedad balear se aproxima más a las hablas de esta zona. El catalán, lengua de la corona catalanoaragonesa, expandió sus dominios, aunque la historia ha jugado un papel importante en la historia contra la pervivencia y vitalidad de la lengua catalana. Colón (1989): "Al hablar de la historia de la lengua en su momento más lustre, es decir, en los siglos XIII, XIV y XV, hemos de tener presente un fenómeno que parece acompañar al catalán: la diglosia" (p.55). De esta manera, el catalán y el castellano no están en la misma situación y, desde hace centurias, parece que el catalán ha tenido que luchar por su supervivencia, y lo ha hecho en diferentes épocas y circunstancias de la historia, hasta la actualidad.

El catalán se mantuvo como lengua de la Administración y como lengua popular durante el siglo XV, aunque en los siglos del Renacimiento y Barroco sufrió una etapa de decadencia literaria. Ya a principios del siglo XVIII y con la llegada de los Borbones a la monarquía tras la Guerra de Sucesión, Felipe V impondría su gobierno absolutista y centralista e implantaría los Decretos de Nueva Planta, instaurando el castellano como lengua oficial, por lo que el catalán perdería su vigencia oficial. Durante el siglo XIX y con la Renaixença

Anexo IV

hay un esfuerzo por revitalizar la situación de la lengua, aunque durante el siglo XX los acontecimientos históricos volverán a obstruir la vigencia y vitalidad del catalán, primero con la dictadura del general Primo de Rivera (1923-1930) y después con la de Francisco Franco (1939-1975). A pesar del conato de impulso y promoción del catalán, normativizándolo y estandarizándolo con la creación necesaria de diccionarios y una gramática, así como el Estatuto de Autonomía en 1932 en Cataluña, el castellano se convertiría en la única lengua, aglutinante de la patria española y símbolo de identidad, imponiéndose al resto de variedades peninsulares y relegándolas inevitablemente a una situación de lenguas minorizadas.

La situación descrita afectó a las Islas Baleares, sin embargo, se debe tener en cuenta que los archipiélagos se consideran zonas más arcaizantes, más impermeables frente al cambio. En las islas la represión fue menor que en la península, permaneciendo el catalán como lengua mayoritaria entre la población y siendo la única lengua de relación social hasta la llegada del turismo y de un numeroso grupo de inmigrantes castellanoparlantes, que acabaría transformando la estructura demográfica, social y económica de las Baleares. De hecho, muchos isleños tendrían por primera vez contacto directo y cotidiano con la lengua española, facilitando la aculturación lingüística de los autóctonos (Villaverde, 2004). Además, los inmigrantes que llegaban no tenían oportunidad de integrarse lingüística o culturalmente, ya que la sociedad, en plena dictadura, no disponía de los mecanismos para facilitar esa integración.

La inmigración masiva no empezó hasta el año 1955, consecuencia del llamado “boom turístico”, con la incipiente industria turística y la creación de empleo, pasando de ser una sociedad mayoritariamente agrícola a una que vive del sector terciario. En este momento, el catalán dejará de ser la lengua mayoritaria en la interacción social y el español será la predominante en el intercambio comunicativo entre ambos grupos etnolingüísticos. Así, no estamos ante una situación de bilingüismo equilibrado, sino en una de conflicto

Anexo IV

lingüístico o diglosia en la que el castellano irá ganando terreno de forma descontrolada. Sin precedentes hasta el momento, el castellano se introducirá en la vida cotidiana de forma inevitable. No será hasta la llegada de la democracia que se potenciarán políticas de planificación lingüística a favor de la normalización de la lengua catalana. La Constitución de 1978 reconocerá el plurilingüismo peninsular y establecerá la cooficialidad del idioma en los territorios en los que sea lengua autóctona, aunque contempla el español como un deber y el catalán como un derecho, quedando en clara desventaja.

- Carsten, S., y Andreas, W. (eds) (2008). *El castellano en las tierras de habla catalana*. Madrid: Iberoamericana.
- Colón, G. (1989): *El español y el catalán, juntos y en contraste*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Romera, M. (2003) La variedad del castellano actual en Baleares. *Moenia*, 9, p. 359-381.
- Melià, J. (1997) *La llengua dels joves: comportaments i representacions lingüístics dels adolescents mallorquins*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Villaverde, J., y Boix-Fuster, E. (2004) La situació sociolingüística a les Illes Balears, *Treballs de sociolingüística catalana*, v. 18.
- Veny, J. (1982). *Els parlars catalans*. Palma de Mallorca: Editorial Moll

Anexo V

1.

Evolució de la població de les Illes Balears. 1906-1/1/2015

<i>Territori</i>	<i>1900</i>	<i>1960</i>	<i>2015</i>	<i>Creixement 1960-2015</i>	<i>Creixement 1906-2015</i>
Illes Balears	311.649	441.732	1.104.479	150,0 %	254,4 %
Mallorca	248.260	362.202	859.289	137,2 %	246,1 %
Menorca	37.585	42.305	92.348	118,3 %	145,7 %
Eivissa	23.561	34.554	140.964	308,0 %	498,3 %
Formentera	2.244	2.671	11.878	344,7 %	429,3 %

Font: elaboració pròpia a partir de Barceló i Pons (1989), INE (2015), IBESTAT (2016b).

2.

Coneixements de català dels immigrants segons l'any d'arribada. 2014 (%)

	<i>1923-1958</i>	<i>1959-1978</i>	<i>1979-1998</i>	<i>1999-2014</i>
L'entenen	100	99,5	96,9	85,7
El parlen	94,3	66,1	64,1	50,7
El llegeixen	96,1	73,5	74,1	61,1
L'escriuen	44,1	45,1	40,6	34,6

3.

Coneixements de català segons el nivell d'estudis. 2014 (%)

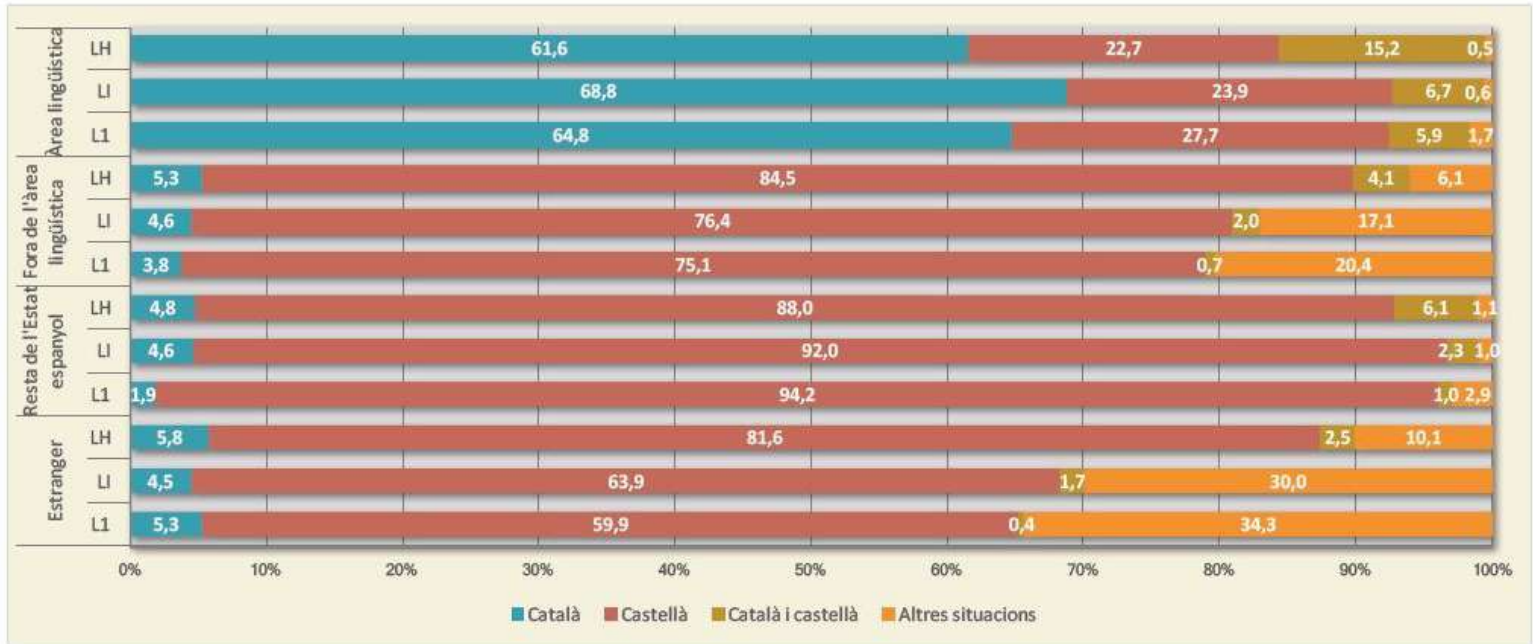
	<i>L'entenen</i>	<i>El saben parlar</i>	<i>El saben llegir</i>	<i>El saben escriure</i>
Estudis primaris	95,7	78,4	74,1	43,8
Estudis secundaris	97,0	80,5	87,6	66,0
Estudis superiors	98,2	83,7	85,2	69,2
TOTAL	97,1	81,1	84,4	62,9

Anexo V

4.

Gràfic 4.7. Llengua inicial, llengua d'identificació i llengua habitual per lloc de procedència.

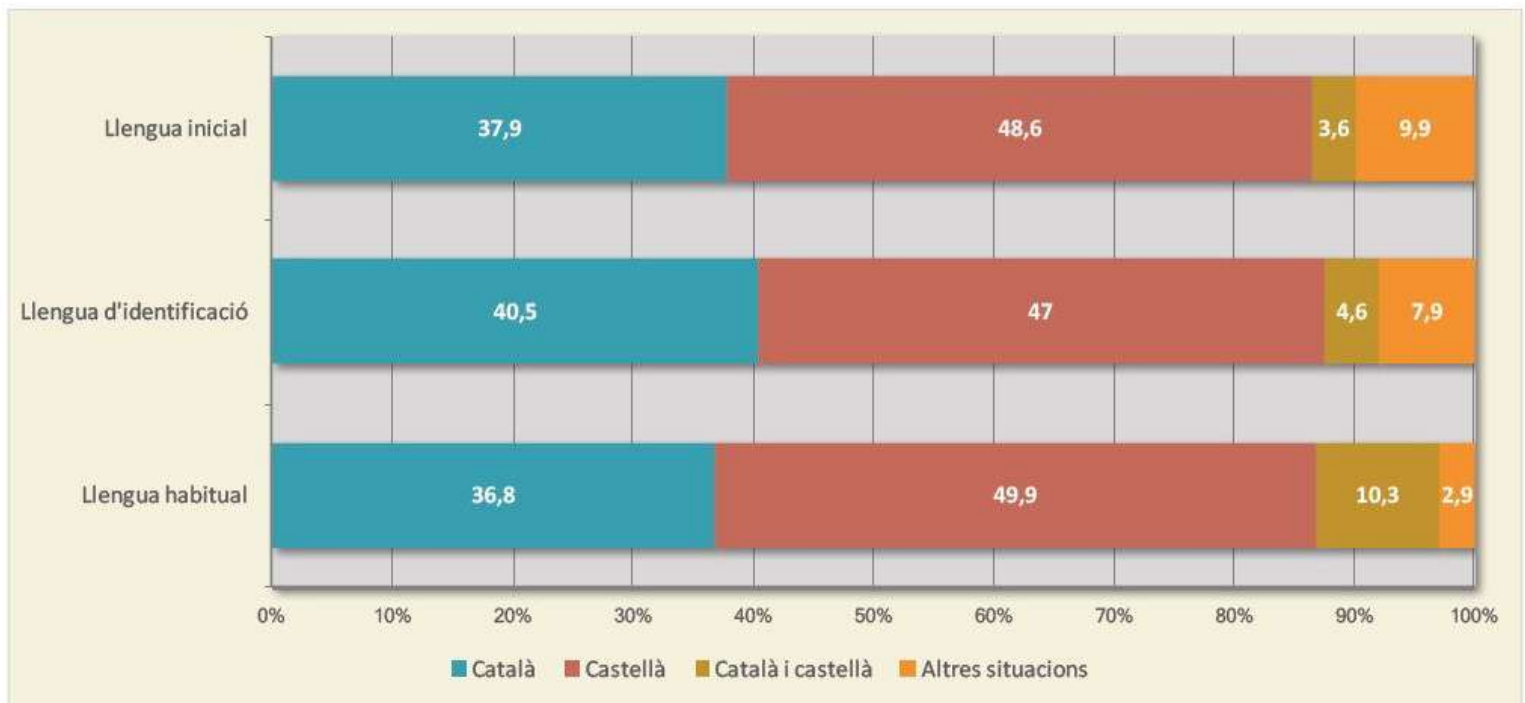
2014



L1: llengua inicial. LI: llengua d'identificació. LH: llengua habitual.

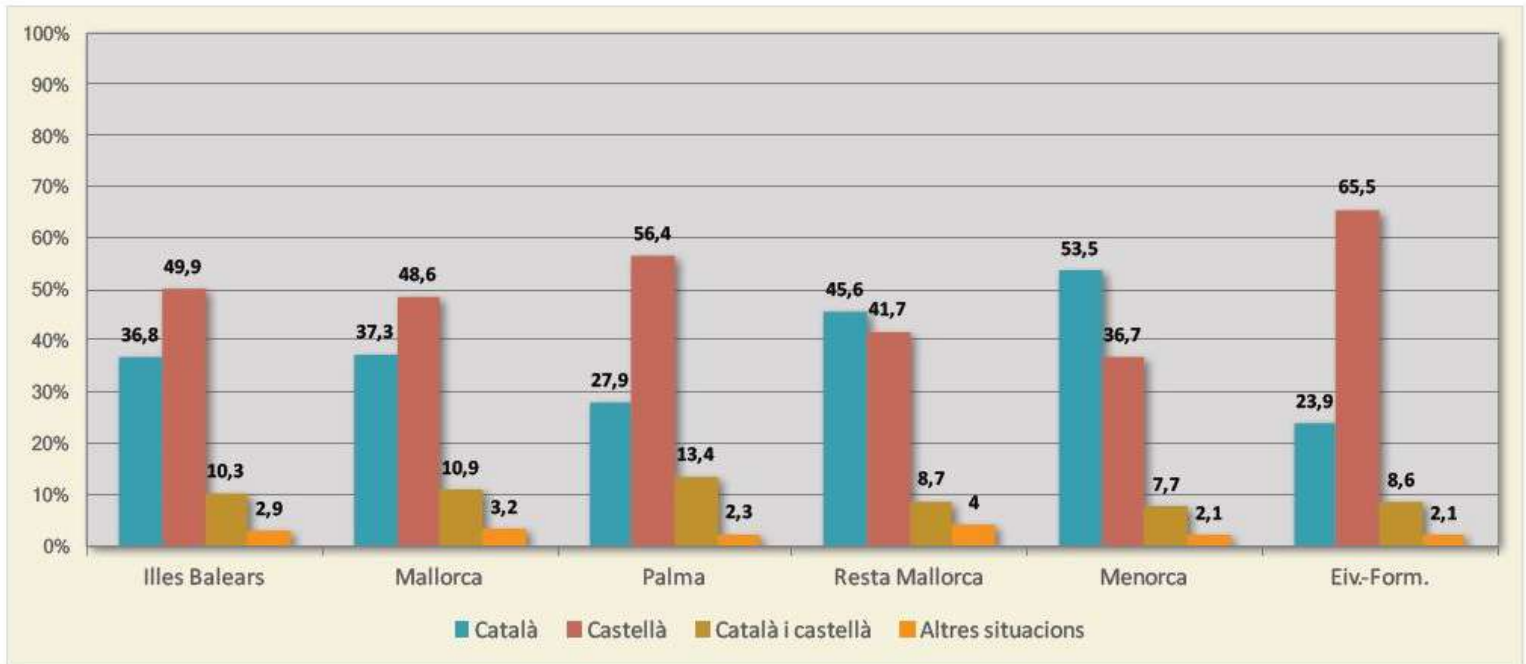
5.

Llengua inicial, llengua d'identificació i llengua habitual. 2014



6.

Llengua habitual per unitats territorials. 2014



- Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears (GRESIB, 2017) *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014. Anàlisi*. Conselleria de Cultura, Participació i Esports (Govern de les Illes Balears) - Departament de Cultura (Generalitat de Catalunya) - Universitat de les Illes Balears. Recuperado de: <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=3107481&coduo=2390443&lang=ca>

Anexo VI

SEPTIEMBRE

3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
14	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

OCTUBRE

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

NOVIEMBRE

29	30	31	1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	19
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

DICIEMBRE

					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

ENERO

31	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

FEBRERO

				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

Anexo VI

MARZO

				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

ABRIL

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					







MAYO

		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

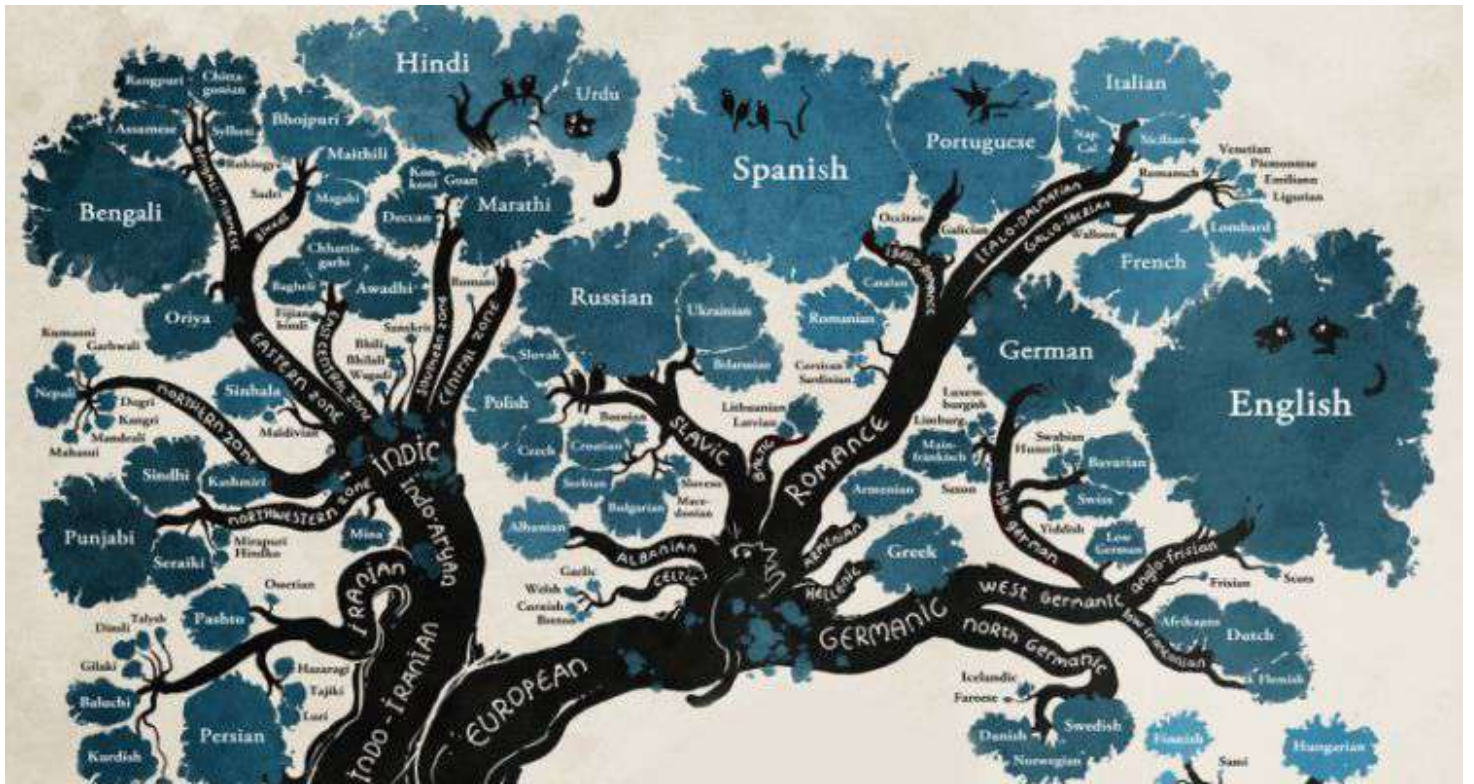
JUNIO

					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

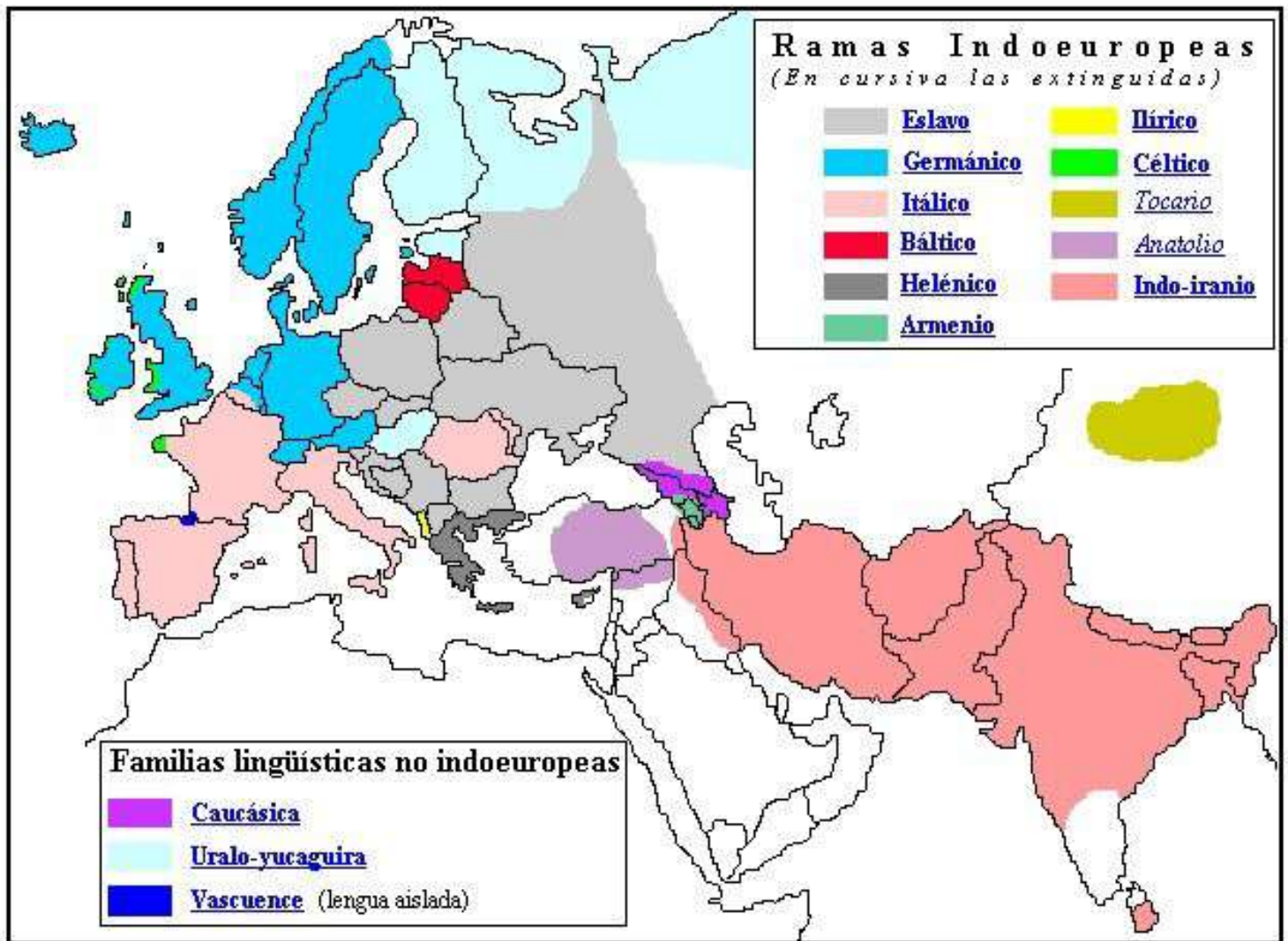
Algunas concreciones:

-  → inicio/final del período escolar
-  → períodos de vacaciones
-  → festivos (se ha considerado que el 2 de noviembre y el 7 de diciembre la mayoría de centros aprovecharían esos días para coger un puente, siempre sujeto a posibles modificaciones)
-  → sesiones programadas
-  → fin de semana
-  → salida escolar

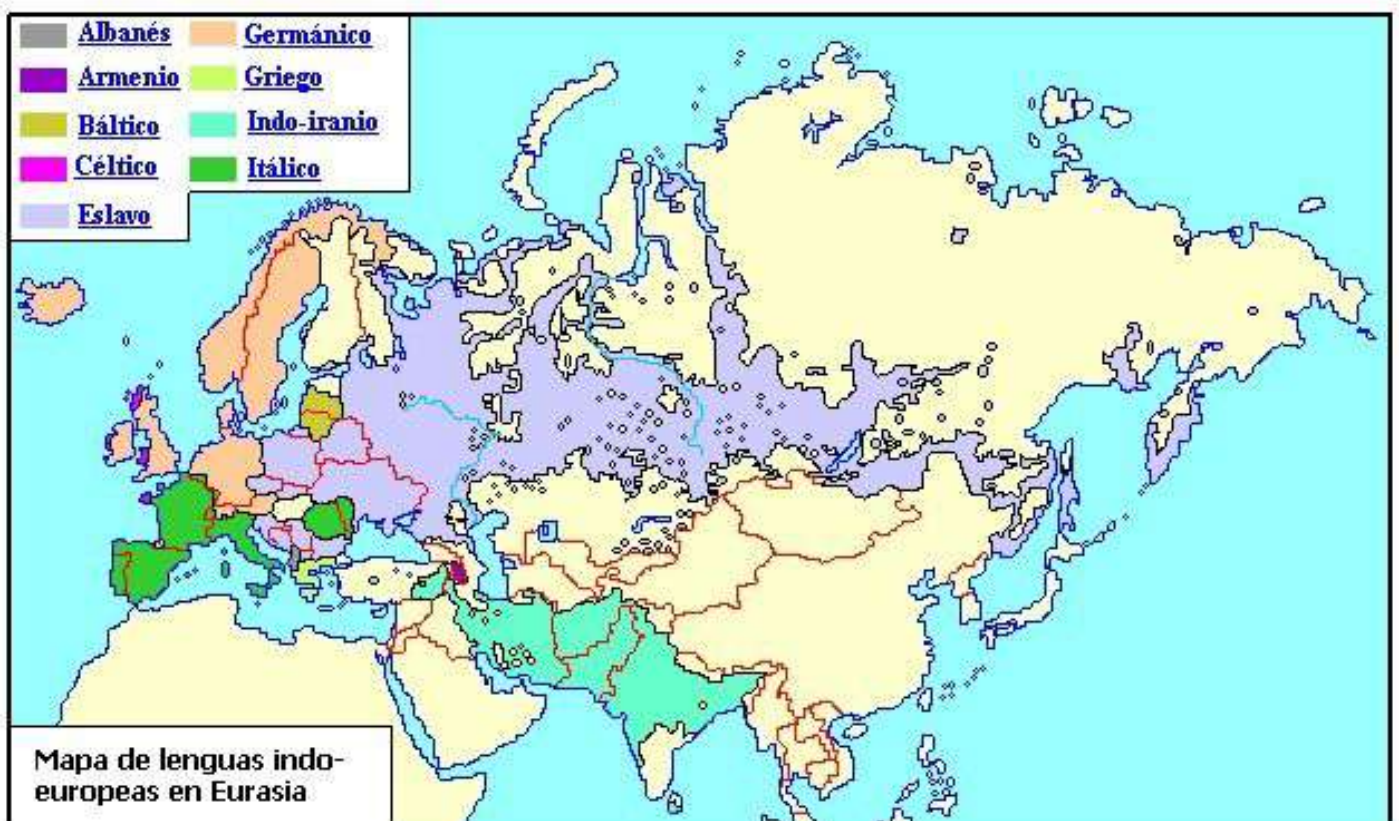
Anexo VII

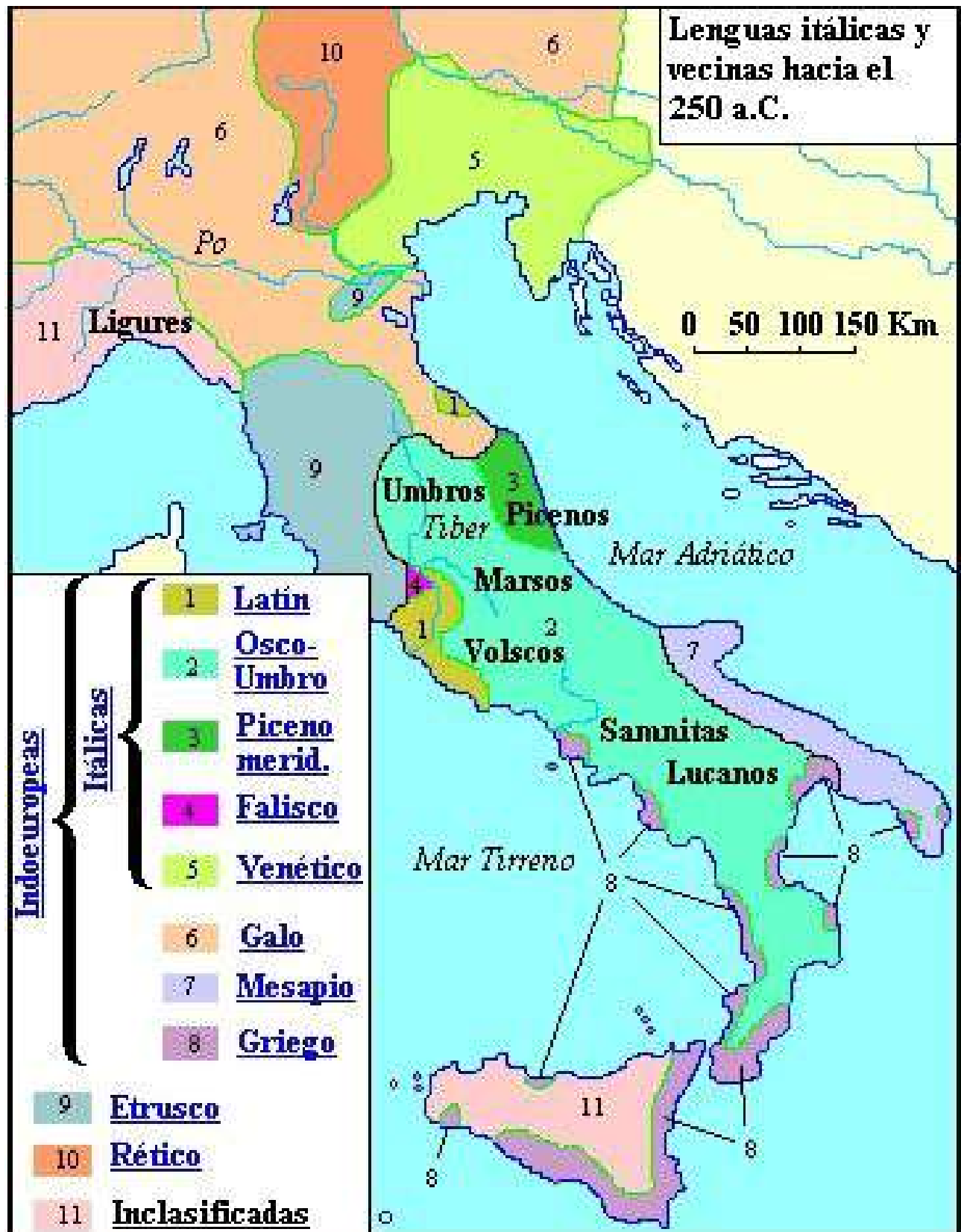


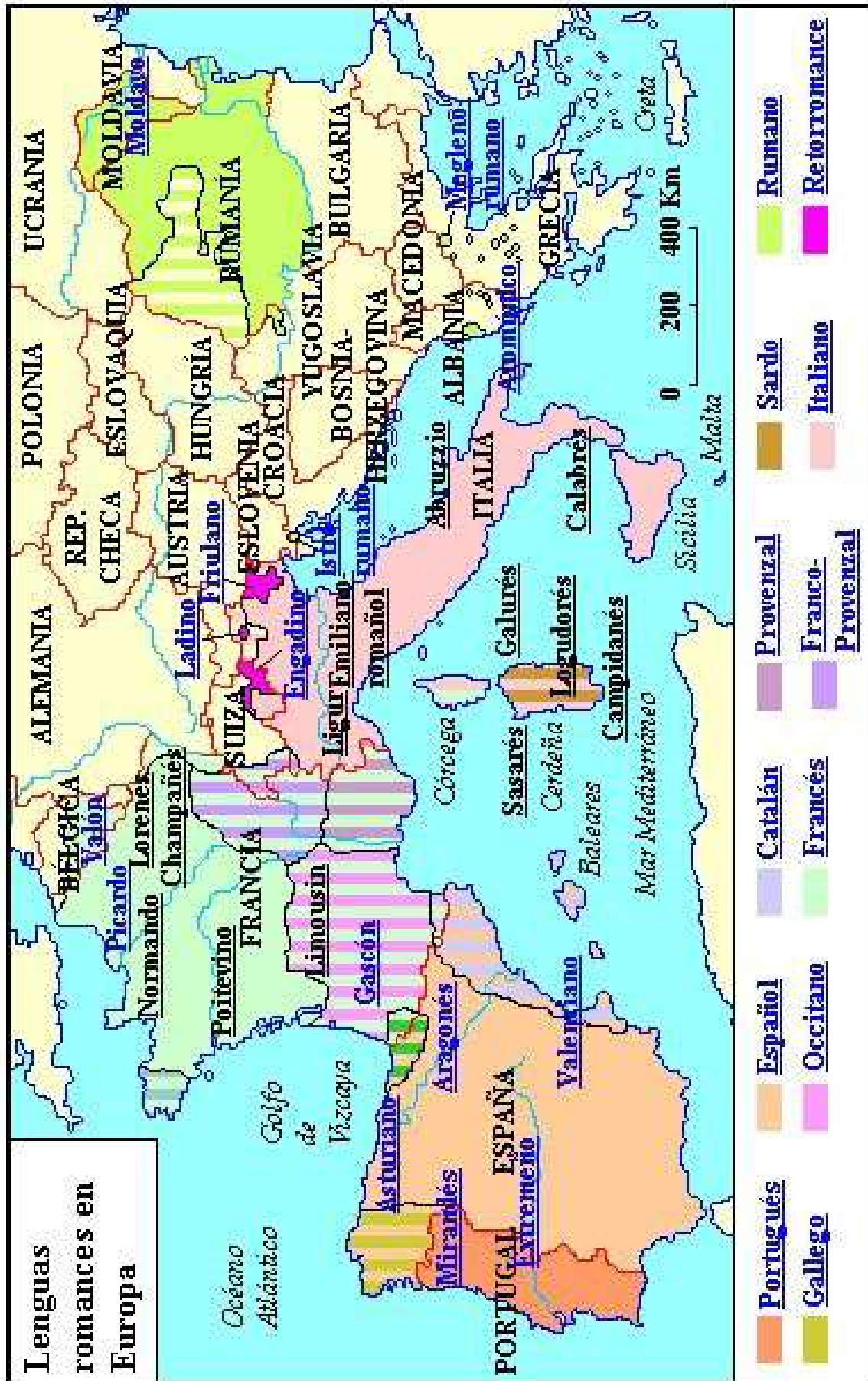
Anexo VII



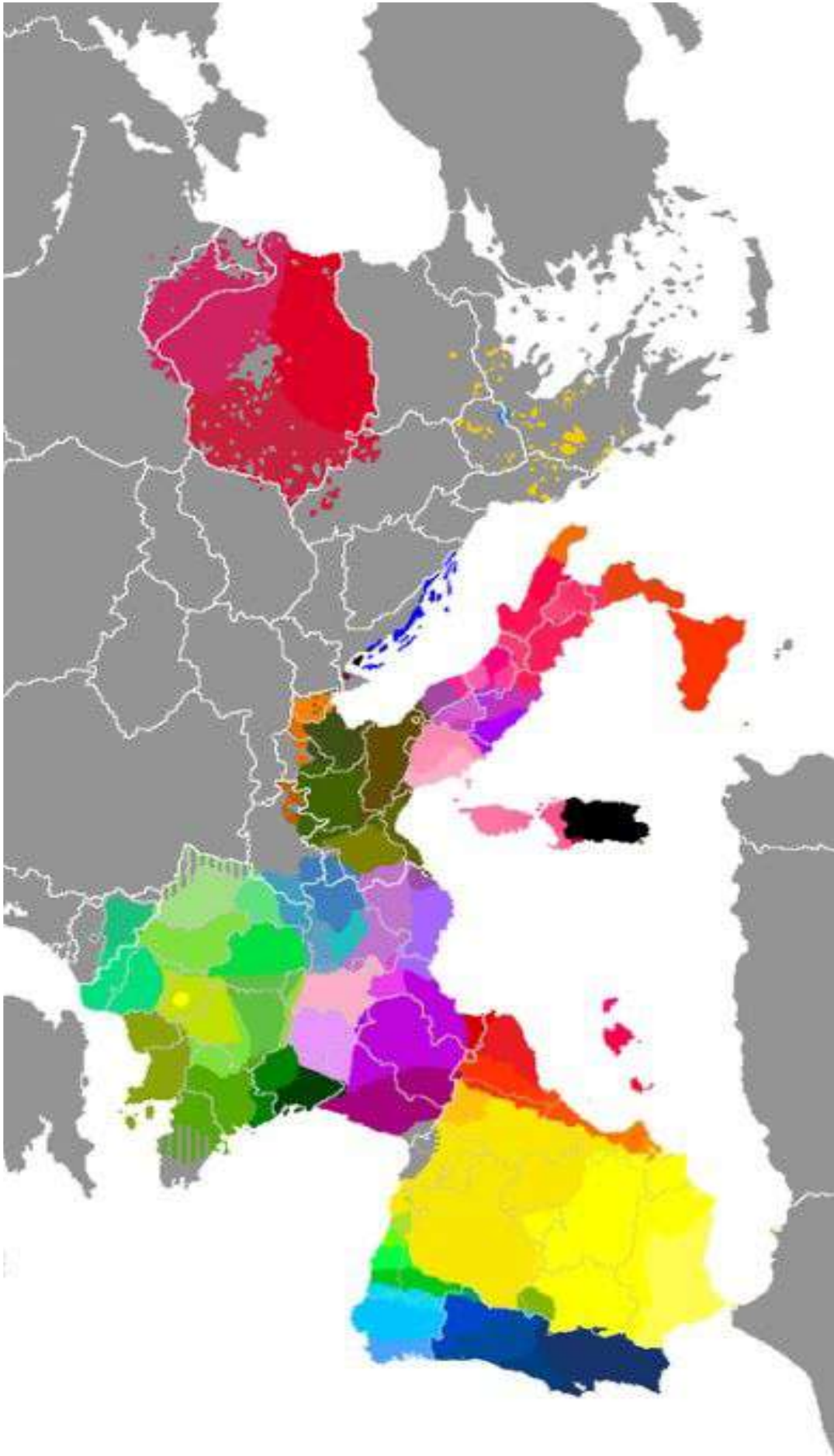
Dialectos







Anexo VII



Anexo VII



Anexo VII



Anexo VIII

Lista de las lenguas más habladas en el mundo¹².

Table 2. Distribution of world languages by number of first-language speakers

Population range	Living languages			Number of speakers		
	Count	Percent	Cumulative	Total	Percent	Cumulative
100,000,000 to 999,999,999	8	0.1	0.1%	2,736,892,880	40.38033	40.38033%
10,000,000 to 99,999,999	85	1.2	1.3%	2,699,413,660	39.82735	80.20768%
1,000,000 to 9,999,999	308	4.3	5.7%	962,414,866	14.19954	94.40722%
100,000 to 999,999	969	13.7	19.3%	309,471,921	4.56597	98.97319%
10,000 to 99,999	1,803	25.4	44.7%	61,598,950	0.90884	99.88203%
1,000 to 9,999	1,969	27.7	72.5%	7,516,041	0.11089	99.99292%
100 to 999	1,047	14.8	87.2%	466,977	0.00689	99.99981%
10 to 99	316	4.5	91.7%	12,150	0.00018	99.99999%
1 to 9	151	2.1	93.8%	608	0.00001	100.00000%
0	248	3.5	97.3%	0	0.00000	100.00000%
Unknown	193	2.7	100.0%			
<i>Totals</i>	7,097	100.0		6,777,788,053	100.00000	

Table 3. Languages with at least 50 million first-language speakers

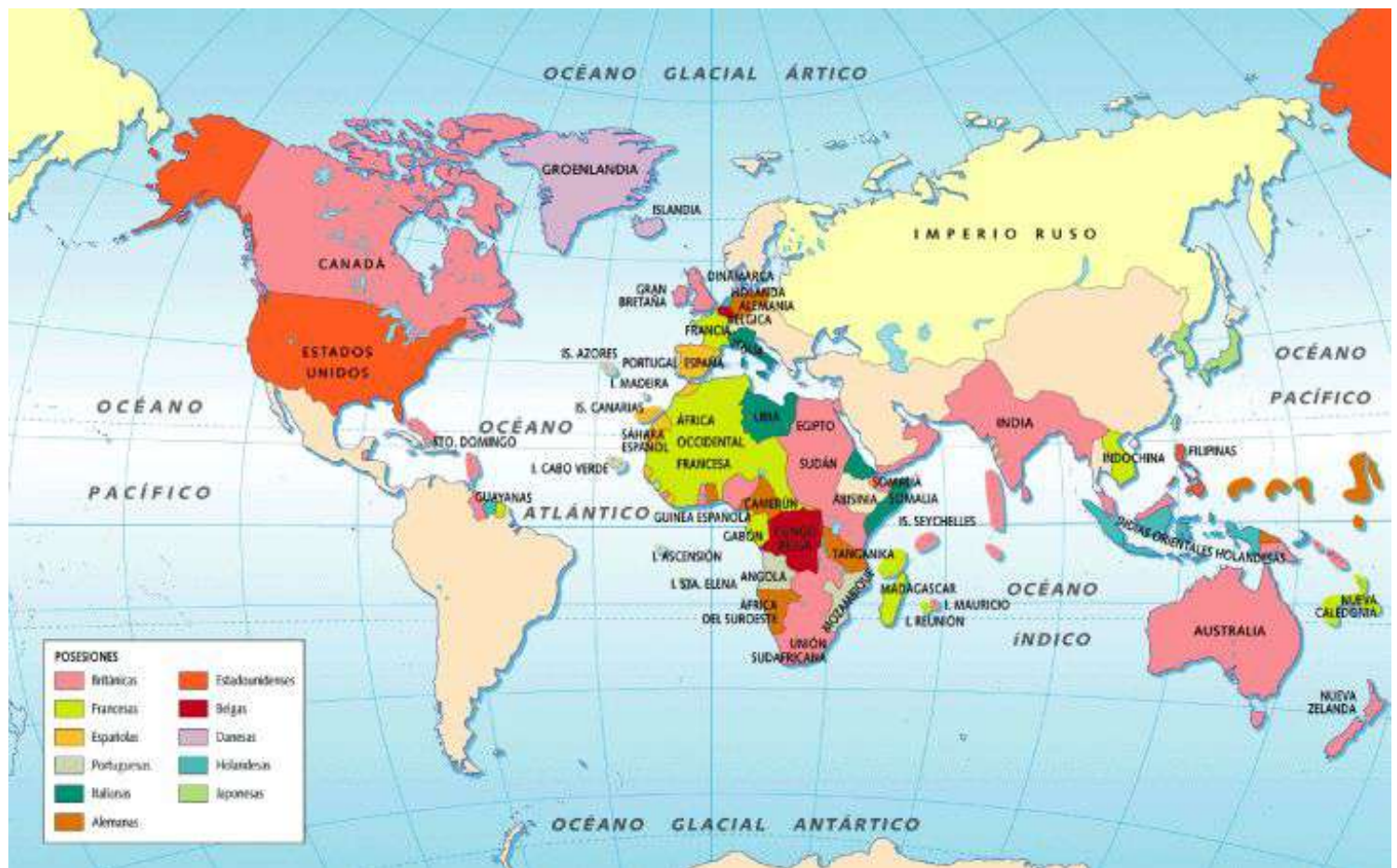
Rank	Language	Primary Country	Total Countries	Speakers (millions)
1	Chinese [zho]	China	38	1,299
	Chinese, Gan [gan]	China	1	21.9
	Chinese, Hakka [hak]	China	13	48.2
	Chinese, Huizhou [czh]	China	1	4.60
	Chinese, Jinyu [cjy]	China	1	46.5
	Chinese, Mandarin [cmn]	China	13	909
	Chinese, MIn Bei [mnp]	China	2	10.9
	Chinese, Min Dong [cdo]	China	6	9.12
	Chinese, MIn Nan [nan]	China	11	49.8
	Chinese, Min Zhong [czo]	China	1	3.10
	Chinese, Pu-Xian [cpq]	China	3	2.57
	Chinese, Wu [wuu]	China	1	80.7
	Chinese, Xiang [hsn]	China	1	36.9
	Chinese, Yue [yue]	China	13	73.4
2	Spanish [spa]	Spain	31	442
3	English [eng]	United Kingdom	118	378
4	Arabic [ara]	Saudi Arabia	58	315

¹ Fuente: Ethnologue, languages of the world. Recuperado de: [<https://www.ethnologue.com/statistics/size>]

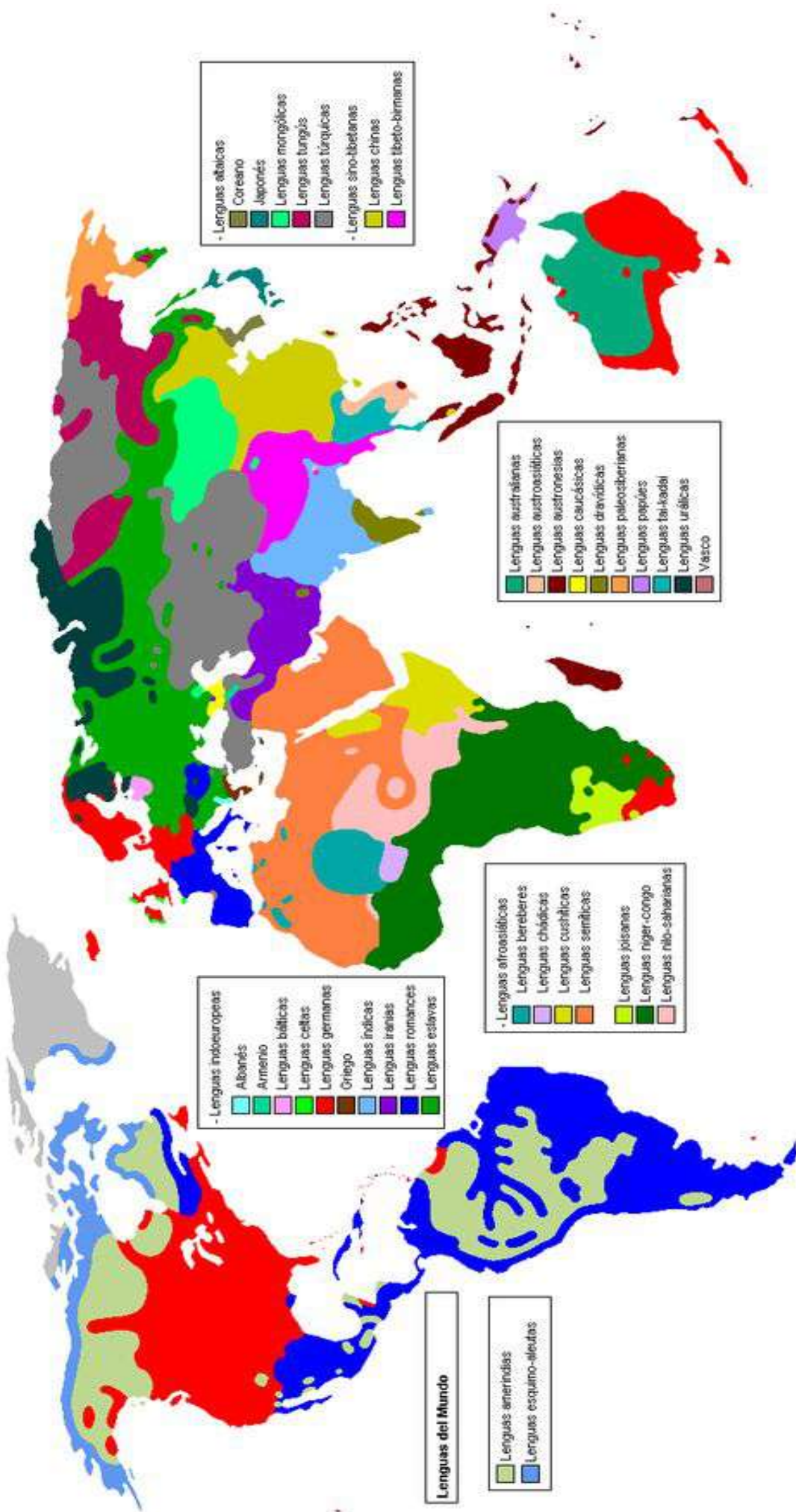
² Mapas extraídos en su gran mayoría de PROEL (Promotora española de lingüística) (<http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo>), o wikipedia, ambas con licencia Creative Commons..

Anexo VIII

5	Hindi [hin]	India	4	260
6	Bengali [ben]	Bangladesh	4	243
7	Portuguese [por]	Portugal	15	223
8	Russian [rus]	Russian Federation	18	154
9	Japanese [jpn]	Japan	2	128
10	Lahnda [lah]	Pakistan	6	119
11	Javanese [jav]	Indonesia	3	84.4
12	Turkish [tur]	Turkey	8	78.5
13	Korean [kor]	South Korea	6	77.2
14	French [fra]	France	53	76.8
15	German, Standard [deu]	Germany	28	76.0
16	Telugu [tel]	India	2	74.8
17	Marathi [mar]	India	1	71.8
18	Urdu [urd]	Pakistan	7	69.2
19	Vietnamese [vie]	Viet Nam	3	68.0
20	Tamil [tam]	India	7	66.7
21	Italian [ita]	Italy	14	64.8
22	Persian [fas]	Iran	29	61.5



Anexo VIII

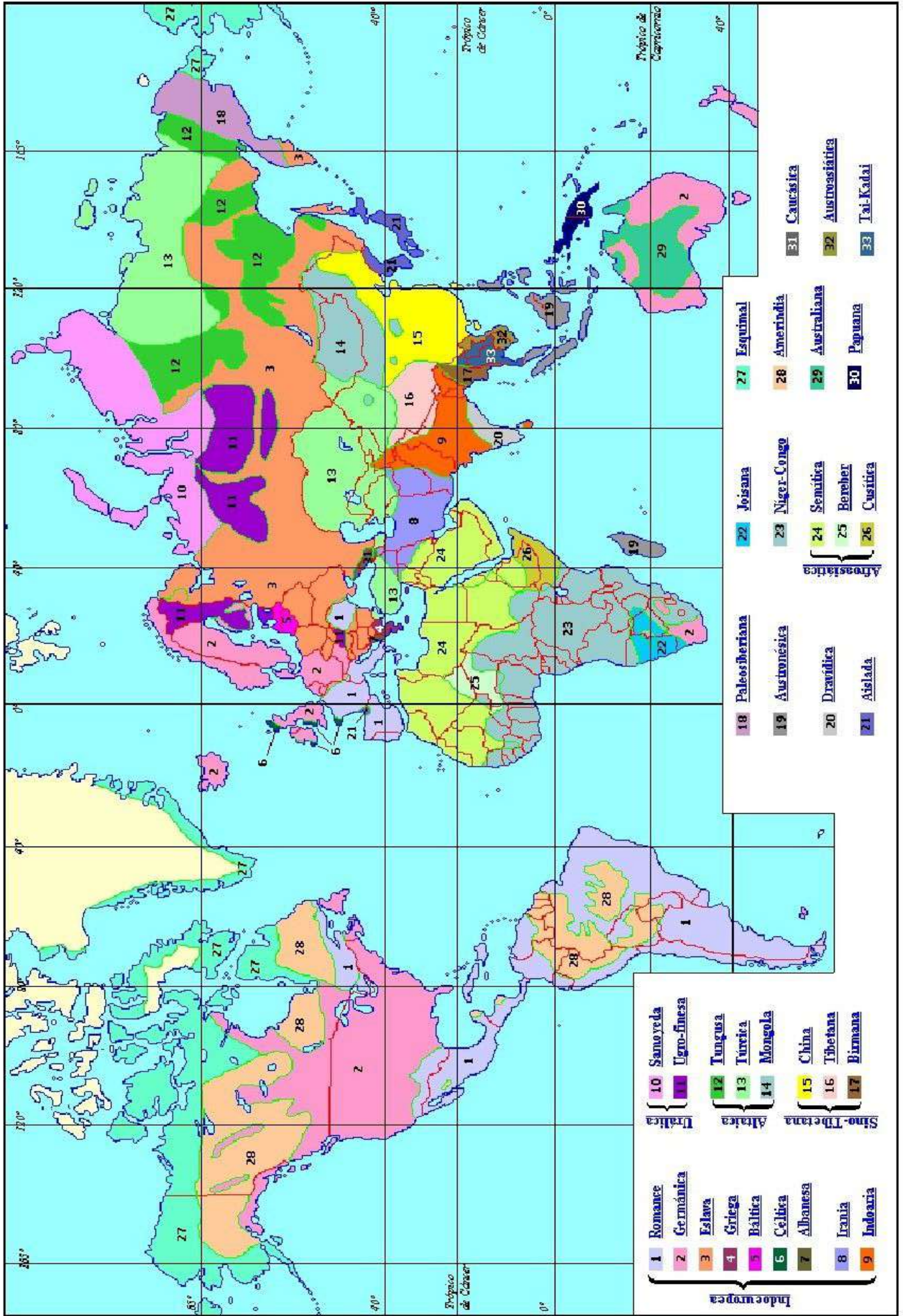


Anexo VIII

LENGUAS EN PELIGRO DE EXTINCIÓN EN EUROPA



MAPA DE LAS FAMILIAS LINGÜÍSTICAS



«El ioruba és una llengua rara, exòtica»

És evident que, qui diu això, no s'ha pres la molèstia d'informar-se'n, sobre la llengua ioruba; ni que sigui una miqquera de no res. És d'aquesta manera que neixen i creixen els prejudicis de tota mena: sobre la base de la ignorància.

—Els escocesos són molt garrepes —deia un.

—¿Quants en coneixes? —va preguntar un altre, amb ganes potsar d'incordiar.

—Doncs en sortia un en una pel·lícula que vaig veure ara fa poc i no deixava anar ni un ral —va sentenciar el primer, donant exemple evident de coneixement exhaustiu i de causa.

Passa que alguna gent només troba normal allò que ell és, allò que fa i, en el nostre cas, la llengua que parla, i més si és monolingüe militant. És per això que, si és aquesta la situació i l'actitud del perceptor d'exotismes, li posarem ara les coses un xic difícils: al món encara hi ha unes sis mil llengües, entre les quals, òbviament, la llengua del perceptor d'exotismes. Així doncs, si només la seva és la normal, haurà de reconèixer que n'hi ha cinc mil nou-centes noranta-nou de rares, la qual cosa serà motiu més que suficient perquè visiti un especialista o

perquè demani explicacions als grans responsables, històrics i actuals, de la seva mala educació; és a dir, de la seva ignorància. Que pensi, a més, que les qualificacions de «rara» i «exòtica» es poden fer des de cadascuna de les cinc mil nou-centes noranta-nou posicions restants; amb la qual cosa el perceptor d'exotismes quedarà en una minoria extrema i ridícula. Més val, doncs, no precipitar-se a l'hora d'enganxar etiquetes estereotipades. Més val no enganxar-les mai.

Resulta que les «llengües rares», totes sense cap excepció, tenen vocals i consonants; paraules que es poden classificar com a parts de l'oració (noms, verbs, adjectius, adverbis, pronoms... amb formes diverses, segons el cas, perquè el llenguatge és també el domini de la diversitat); totes tenen estructures oracionals i marcadors de modalitat (asseverativa, interrogativa, negativa, de dubte); en totes s'expressa la condició, la finalitat, la causa, la conseqüència; també si sóc jo qui diu alguna cosa o si dic el que ha afirmat un altre. En resum: totes les llengües tenen gramàtica: és a dir, sistema o estructura, encara que les regles del joc de la llengua no constin en un volum relligat en pell i titulat amb lletres daurades. Les llengües són d'aquesta llei, i no podrien pas ser d'una altra, perquè són expressió humana essencial.

Això vol dir, també, ja ho sabem, que qualsevol llengua és l'instrument del diàleg interior, el mitjà privilegiat per a la cohesió del grup de parlants i l'eina amb què endrecem el món que som i que ens envolta. No hi ha cap llengua coneguda que no tingui noms comuns

classificadors; i tampoc no trobarem cap llengua sense el regal d'uns noms propis que ens permeten treure de l'anonimat un exemplar de la classe general: aquest no és un gos qualsevol, aquest és Milú.

La llengua ioruba té uns setze milions de parlants, especialment localitzats a Nigèria, que articulen sense cap problema set vocals bàsiques (com el català o com l'italià), més quatre de nasals (és exòtica, la llengua francesa, que també en té, de sons nasals?). A més, fan servir disset consonants, pel que sembla tan rares com la *b*, *m*, *t*, *l*, *s* i d'altres. Hi predomina, en ioruba, el mecanisme morfològic de derivació: *apejia* vol dir «pescador» (o «el que mata peixos»: *a* «agent», *pe* «matar», *ejia* «peix»), com qui diu *granger* («el relacionat amb la granja», si en fem una descripció semblant). En ioruba hi ha paraules tan concretes i planeres com ovel·la (*aguntan*), bosc (*igbo*), mare (*iyá*), cocodrill (*oni*) o riure (*verin*). I també una munió de paraules generals, a l'estil de recordar (*vanti*), guarnir (*ona*), tornar (*pada*), significat (*itumo*) o límit (*alá*). Fins i tot, per a sorpresa dels racistes que es pensen que en «llengües rares» com aquesta no es poden expressar nocions abstractes, els parlants de ioruba tenen noms per a coses com immortalitat (*aiyeriye*), humiliació (*esin*), honor (*ola*), solidaritat (*awé*) i persona civilitzada (*ole*), entre moltíssimes més designacions que fan referència a conceptes inaprehensibles. Com qualsevol de nosaltres, en les nostres «llengües normals».

I és que nosaltres podem arribar a ser raríssims, si

ens prenem la molèstia de donar la volta al mitjó. Diem *carrro*, i això representa que fem espetegar la punta de la llengua als alvéols unes quantes vegades, ves quina cosa més estranya, com si fos una traca. Posem l'adjectiu *dar-rere* del nom (*una dona amable*) quan potser resultaria més pràctic dir, d'entrada, quina mena de persona coneixerem aviat. Som força redundants, i en dir que *els arbres són bonics* expressem la noció de plural quatre vegades (¿no seria més econòmic dir *els arbre és bonic* i lles-tos?). Sigui com sigui, cada llengua és com és i podem continuar la vida ben tranquils: som tan normals (és a dir, tan humans i tan parlants) com els ioruba.

Hi hauria, però, llengües indiscutiblement rares. Tan rares i exòtiques que són inexistent i només les podríem fabricar a còpia d'imaginació. No ens estarem de fer-ho. En aquesta llengua que ara comencem a inventar hi ha articulacions consonàntiques apiconasals i apicovulars: en el primer cas l'àpex o punta de la llengua toca la punta del nas; en el segon, l'àpex fa contacte amb l'úvula, dita també campaneta i gargamelló. Una llengua, doncs, per a contorsionistes articularis.

Pel que fa a les paraules, aquesta llengua imaginada té col·leccions ben curioses. No hi ha una paraula per a «cara», ni per a «cos», ni per a «orelles»; però sí que en té una per al conjunt format per l'ull dret i l'orella esquerra, i una altra que reuneix el nas i el bigoti: per exemple, *ullra* i *nati*, respectivament. Val a dir que la resta del vocabulari funciona així de manera sistemàtica: una paraula com *coardros* designa la classe formada

pels cotxes, els arbres i els melindros, i una altra com *je-cavit* reuneix l'escriptura jeroglífica, els caps de setmana i els vitralls gòtics, en una sola classe.

Les oracions d'aquesta llengua exòtica són força curioses i provoquen la sorpresa i l'admiració dels visitants. Només com a exemple, si algú vol expressar que «tres nois no sortiran de matinada», no podrà dir alguna cosa semblant a *Els tres nois no sortiran de matinada*: això és massa curt i està mal ordenat. És massa curt perquè hi falten especificacions, i està mal ordenat perquè la negació ha d'anar al final. Diran, doncs, generosament: *Els tres, tres és el nostre número totemic que fa abhassió al joc, l'aigua i l'aire, nois, bons nois, el primer és fill de cal Gronxo, el segon ja ha començat a estudiar Econòmiques i el tercer és una mica bandarra, però bon noi, sortiran, com solen fer cada dicendres, excepte si tenen exàmens dil·lans, de matinada, les nostres matinades són suaus en aquesta època de l'any, no. És clar que aquests parlants no s'ennueguen mai de la vida; si ho fessin, deixarien la frase penjada i els nois sortirien de matinada, en lloc de no sortir-hi. També tenen, per variar, oracions autoincrustades. De manera que si un noi ha sortit i a aquest noi el va saludar un senyor i el senyor és conegut de la Marta, l'oració resultant és aquesta: *El noi que el senyor que la Marta coneix va saludar ha sortit*. Un garbuix perfecte, subordinant en subordina-des. Ells, en canvi, sembla que s'entenen.*

Llengües com aquestes, però, no existeixen. I, si existissin, serien les pròpies d'una espècie animal diferent a la humana: una espècie amb altres òrgans articu-

latoris (llengua viperina, per exemple), una altra organització del món en què es poguessin associar entitats ben diverses, i un altre sistema de processament mental i lingüístic. Potser com a conseqüència de les investigacions aeroespacials, algun dia ens trobarem aquestes extraterrestres en una galàxia llunyana. El que és ben segur és que no els podrem entendre. Tret que ens abdueixin, com en les sèries de ciència-ficció.

7

«La meua llengua és la més fàcil de totes»

En totes les llengües hi ha unes peces ben curioses, pràctiques i multiús, com si fossin comodins que, en cada cas, poden prendre el valor que convingui: *jo*, *nosaltres*, *ara* i d'altres per un estil. *Jo* és qui parla, sigui qui sigui que parli: hi ha, doncs, al món sis mil milions de *jo*, amb formes i accents diferents, és clar. Convenièntment ajuntats, a més, hi ha tants *nosaltres* com colles, el cap de les quals obre la boca per identificar el grup: *nosaltres som gent ben ferma*. Passa el mateix amb *ara*, que es pot dir de qualsevol moment present, sense cap restricció. I un cas semblant és el del *meua* que, aplicat a llengua, encapçala aquest capítol: qui parla considera que una llengua determinada és com de la seva pertinença; com si fos una jaqueta, una casa, un cotxe o un encenedor.

Hi ha, però, una diferència: podem prescindir de les jaquetes i dels encenedors i, si les coses van mal dades, fins i tot dels cotxes i de les cases; la llengua, en canvi, és una pertinença molt especial i en cap cas ens en podríem desprendre. Una llengua és com una pell molt fonda, part constitutiva i essencial de nosaltres mateixos; de manera que quan diem *la meua llengua* és com si parléssim del *meu cor* o, més pròpiament, del *meu cervell*, un

òrgan que, ara com ara, és impossible de cedir i de trasplantar: possessió inalienable i intransferible. I és per aquesta raó que algú ha dit: *la meua llengua és la més fàcil de totes*. I la més còmoda, la més musical, la més entenedora de totes les llengües. És evident, tanmateix, que aquesta afirmació s'assembla, punt per punt, al cas del *jo: la meua llengua és...* sona a la perfecció, i legítimament, en les boques dels sis mil milions d'éssers humans que anem fent via en aquest món. I resulta, en conseqüència, que cadascuna de les llengües que encara remunem la cua són la més fàcil de totes: sis mil llengües; totes fàcils, d'allò més.

Cada parlant, doncs, de qualsevol llengua, podrà fer servir la frase de l'entrada amb la màxima tranquil·litat; a condició, però, que no perdi de vista en cap moment el caràcter absolutament relatiu de l'expressió *la meua llengua*. I malament rai si aquesta afirmació la fa un monolingüe militant i exclouent amb la intenció de menysprear llengües alienes, o amb el propòsit de ficar la pot al cos dels altres parlants induint-los a abandonar la llengua diferent o, si més no, fent que visquin (i parlin) acomplexats, en una llengua fosca, aspra, difícil i sense futur. No ens deixem entabanar, però: la nostra llengua (qualsevol llengua) és també la més fàcil de totes.

La facilitat o la dificultat és una qüestió relativa i es pot explicar i entendre a partir de la proximitat estructural o de la distància entre les llengües. És, aquest, un problema de sentir comú que es planteja en altres àmbits de la vida: ens resulta més «fàcil» un arròs a la cas-

sola i més «difícil» un plat de peix cru a la japonesa; però tothom entén (o hauria d'entendre) que les coses són exactament a l'inrevés vistes des del país del sol naixent. La nostra llengua, doncs, és arròs a la cassola, de digestió imperceptible: és per això que ens resulta tan fàcil.

És natural i de sentit comú, en conseqüència, que ens sigui relativament «fàcil» l'italià; una mica més «costeruts» l'anglès i l'alemany; més «complexos» el rus, el búlgar o el polonès; «difícilíssims», finalment, el xinès i el tibetà. Però caldrà reconèixer que el mapa de les distàncies i les dificultats es pot orientar des de qualsevol racó i en qualsevol direcció; i les coses seran ben diferents, per exemple, si un altre comença a resseguir el mapa a partir del búlgar: trobarà més «fàcil» el rus i més «difícil» l'anglès o l'italià. Dit d'una manera més clara: cal entendre que les dificultats que podem tenir per aprendre el xinès són exactament les mateixes que pot tenir un xinès quan aprèn la nostra llengua, la «llengua fàcil». Tot és qüestió de perspectiva.

I ara podríem fer un exercici ben curiós: ens arrencarem la nostra pell lingüística i l'estudiarem a una certa distància, com si fos pell aliena i desconeguda. I potser arribarem a la conclusió que una llengua és un artlugi complicadíssim i misteriós, i que és un autèntic miracle de la natura que hagi crescut en nosaltres sense cap esforç. Val a dir que una llengua és el sistema de comunicació (i d'altres coses, ja ho sabem) més envessat de tots els sistemes coneguts, i que l'hem adquirit quan èrem ben petits, innocents i poc destres. En canvi, no

consta enlloc que ens hagués pujat la febre quan vam començar a fer servir les subordinades de relatiu (*el nen nou que ha arribat avui a l'escola m'ha fet una mossegada, mama*); ni vam patir mal de panxa amb l'adquisició dels quantificadors (*totes les nenes de la meua classe són molt ex-xerides, papa*); ni ens van fer venir mal de cap les concessives, les consecutives i les causals. Res d'això; tot ben natural i espontani.

Tanmateix, la nostra llengua és ben difícil. Podem dir: *tots els nen portaran els llibres*; i també *els nens, tots portaran els llibres*, i hem posat una mica d'èmfasi en la nostra indicació: ves quina subtileza. I ara canviarem: *els nens portaran tots els llibres*, i hem alterat el panorama perquè hem desplaçat el quantificador cap a un altre àmbit. Continuem el joc: *els nens portaran els tots llibres*; això ja no val. ¿I per què ja no val? Doncs perquè no, perquè així no funcionen les coses en aquesta llengua estranya i restrictiva. De manera que, quan n'adquirim el sistema, aprenem espontàniament a fer les coses com cal, i no ens passa per la imaginació el somni de les coses prohibides: això no val, és impossible i ni tan sols m'ho plantejo.

Tornem, ara, a recuperar la nostra pell lingüística per sentir-nos-hi còmodes; perquè la nostra és una llengua ben fàcil, ara ja sense comparacions ni preeminències; i també sense les fantasies i les obsessions dels molingües militants. Una llengua ben fàcil perquè la vam adquirir quan érem infants, l'època prodigiosa de debò, quan vam fer la gran proesa de fer-nos els amos

del sistema més elaborat i sofisticat que existeix. Una època en què tot era possible perquè estàvem oberts a qualsevol de les sis mil llengües, sense cap restricció, sense cap dificultat: una criatura acabada de néixer parlarà espontàniament la llengua del seu entorn, i trigarà el mateix temps a aprendre el català, o l'anglès, o el ioruba, o el japonès, o l'àrab; tot depèn de la llengua que soni al seu voltant.

I és que hi ha una època en la vida en què, sense saber-ho, som especialistes en l'adquisició de codis, si els trobem en el nostre camí i el seu aprenentatge està inclòs en les nostres previsions biològiques, o en les direccions del nostre desenvolupament: aprenem una llengua com aprenem a caminar o a veure en tres dimensions i en color, de manera natural, perquè així ho ha establert la nostra condició humana. Mozart va ser un geni de la música; però, ben mirat, el que va fer no tenia gaire mèrit: el seu pare, Leopold, era violinista i compositor; i la germana gran del petit Amadeus, Nannerl, clavicembalista. Des que Mozart va néixer, la música era pertot arreu i el nen la va engolir de manera espontània: als sis anys ja componia peces per a teclat i als nou anys va crear el motet *God ist Our Refuge*. De fet, Mozart era bilingüe: en alemany i en música; només que, abans de fer composicions genials, ja havia acompanyat la proesa suprema de fer-se el propietari d'una primera llengua. Exactament com vam fer cadascun de nosaltres.

Cloenda

¿Hem arribat, potser, al final del camí? No serem pas tan ingenus: els camins mai no s'acaben i, si girem el cap i recordem les lliçons apreses del passat, caldrà continuar fent via amb passes previsoros que incorporin la memòria de l'experiència per tal de no estavellar-nos en els rocs que vindran.

Perquè les pedres del futur són de la mateixa llei que les que vam deixar enrere: pedres entropessadores, traïdores i persistents; el fruit d'una mala educació que mai no s'acaba. Encara ens esperen, amb insistència, afirmacions insidioses sobre una suposada superioritat dels homes en relació a les dones; o sobre la incapacitat d'uns pobles per sortir de la pobresa; o les que ens demanaran que deixem de ser com som, en benefici d'altres que són com cal.

També persistiran les pedres lingüístiques, i haurèm d'anar en compte de no ensopegar-hi: ens diran que hi ha llengües riques i pobres, internacionals i locals, musicals i aspres, públiques i privades; de cultura algunes, impresentables d'altres. Tot ben clar i bipolar: invitacions al complex d'inferioritat i a la deserció lingüística i cultural.

I, si encara tenim forces i arguments, haurem de demostrar que no vam néixer ahir, que ja fa temps que vam sortir de l'ou i que no estem disposats a portar una vida mental plana o a seguir els dictats d'una filosofia políticament correcta que ens voldria dòcils, uniformats i conservadors. Bones seran, per acabar, les paraules del gran Bertrand Russell: «No cal cap capacitat mental elevada per ser conservador. En canvi, els qui defensen un canvi han de posar en joc almenys un pèl d'imaginació per poder concebre alguna cosa diferent del que ja existeix.» O, encara, això darrer: «L'ortodòxia és la tomba de la intel·ligència.»

Anexo X

Calendario de exposiciones distribuido por contenidos a tratar en referencia al segundo bloque:

1ª sesión. 9 de noviembre	<ul style="list-style-type: none">- Presentación de los términos teóricos a trabajar.- División de los alumnos en grupos.- Repartición de los términos entre los alumnos.- Elaboración del calendario de presentaciones.
2ª sesión. 16 de noviembre	<ul style="list-style-type: none">- Monolingüismo- Tipos de bilingüismo (individual, social, aditivo, sustractivo, pasivo, unidireccional...)- Multilingüismo y plurilingüismo- Conflicto lingüístico- Diglosia- Asimilación- Sustitución y extinción lingüística- Política lingüística- Fronteras lingüísticas e isoglosas
3ª sesión. 23 de noviembre	<ul style="list-style-type: none">- Lengua y tipos de lengua (mayoritaria, minoritaria, dominante, subordinada, minorizada, alta y baja, criollas y pidgin, materna, muerta, nacional, oficial)- Dialecto e idiolecto- Codificación, normalización, normativización, estandarización, estatus y prestigio.
4ª sesión. 30 de noviembre	<ul style="list-style-type: none">- Variedad lingüística- Variación dialectal, funcional y geográfica- La lengua estándar- Registros lingüísticos- Repertorio lingüístico
5ª sesión. 14 de diciembre	<ul style="list-style-type: none">- Actitudes y prejuicios lingüísticos (comunidad lingüística, estereotipos, autoodio, lealtad, identidad, rechazo, inseguridad, purismo, chovinismo)
6ª sesión. 21 de diciembre	<ul style="list-style-type: none">- Contacto de lenguas- Interferencia lingüística- Convergencia lingüística- Transferencia- Alternancia de código- Calco y préstamo- Barbarismo- Hipercorrección y ultracorrección

Desde la asignatura de lengua catalana, en la que la sociolingüística tiene un mayor peso en el currículo, puede dedicarse alguna sesión extra a aclarar significados o conceptos que no hayan quedado demasiado claros, así como a ejemplificar y explicar diferentes situaciones lingüísticas.

¿Quién quiere ser millonario?

(O cómo aprender más en lengua a cambio de unas décimas extra)

¿En qué consiste el proceso de normativización de una lengua?

Se trata de hacer un uso normal de todas las lenguas.

Consiste en hablar de manera normal, sin palabras poco comunes o inapropiadas.

Se trata de unificar el uso lingüístico por parte de las instituciones.

Es el establecimiento de normas lingüísticas para ofrecer un modelo de lengua.

¿En qué consiste el proceso de normativización de una lengua?

Se trata de hacer un uso normal de todas las lenguas.

Consiste en hablar de manera normal, sin palabras poco comunes o inapropiadas.

Se trata de unificar el uso lingüístico por parte de las instituciones.

Es el establecimiento de normas lingüísticas para ofrecer un modelo de lengua.

¿Qué es la lengua estándar?

Forma de hablar particular más común entre hablantes.

Uso del registro coloquial de la lengua en ámbitos formales.

Variedad de la lengua convencional que se difunde en educación y medios de comunicación.

Variedad de la lengua que se habla en las ciudades como Madrid.

¿Qué es la lengua estándar?

Forma de hablar particular más común entre hablantes.

Uso del registro coloquial de la lengua en ámbitos formales.

Variedad de la lengua convencional que se difunde en educación y medios de comunicación.

Variedad de la lengua que se habla en las ciudades como Madrid.

¿Qué es la sociolingüística?

La sociolingüística es la disciplina que estudia el lenguaje en relación con la sociedad.

La sociolingüística estudia las costumbres de la sociedad.

La sociolingüística estudia las costumbres de la sociedad.

Es una disciplina dedicada al estudio del contexto social de las comunidades de habla.

¿Qué es la sociolingüística?

La sociolingüística es la disciplina que estudia el lenguaje en relación con la sociedad.

La sociolingüística estudia las costumbres de la sociedad.

La sociolingüística estudia las variedades locales de las diferentes lenguas.

Es una disciplina dedicada al estudio del contexto social de las comunidades de habla.

Anexo XII

I. Datos generales del hablante:

Sexo:

Edad:

Lugar de nacimiento:

Lugar de residencia (país/región/municipio):

Tiempo de residencia:

II. Lengua inicial, de identificación y habitual y conocimientos:

- ¿Cuál es su lengua propia, es decir, con la que usted se identifica?

- ¿Cuál es la lengua habitual con la que se comunica?

- ¿Qué lengua/s hablaba en su casa de pequeño?

- ¿Qué lengua habla habitualmente su padre? Cuando se comunica con él, ¿con qué lengua lo hace?

- ¿Qué lengua habla habitualmente su madre? Cuando se comunica con ella, ¿con qué lengua lo hace?

- ¿Cuál es la lengua con la que habla con sus hermanos?

III. Conocimiento de las dos lenguas oficiales.

- ¿Podría indicar (con una X) cuál es su conocimiento de las siguientes lenguas?

CATALÁN	Fluido	Bueno	Regular	Poco	Nada
Entender					
Hablar					
Leer					
Escribir					

Anexo XII

CASTELLANO	Fluido	Bueno	Regular	Poco	Nada
Entender					
Hablar					
Leer					
Escribir					

- ¿Cómo aprendió a hablar catalán?

Familia Amigos Escuela Vecinos Otros

- ¿Cómo aprendió a hablar castellano?

Familia Amigos Escuela Vecinos Otros

- Además del catalán y el castellano, ¿con qué otras lenguas se considera competente? (inglés, francés, alemán, árabe, ruso...) Indique a continuación el grado de conocimiento.

	Fluido	Bueno	Regular	Poco	Nada
Entender					
Hablar					
Leer					
Escribir					

	Fluido	Bueno	Regular	Poco	Nada
Entender					
Hablar					
Leer					
Escribir					

Anexo XII

IV. Conocimiento en el ámbito familiar.

- ¿Cuál es el conocimiento que sus padres tienen de ambas lenguas? Puede indicarlo en la misma tabla, diferenciándolo por colores.

CATALÁN	Fluido	Bueno	Regular	Poco	Nada
Entender					
Hablar					
Leer					
Escribir					

CASTELLANO	Fluido	Bueno	Regular	Poco	Nada
Entender					
Hablar					
Leer					
Escribir					

- ¿Qué lengua/s usan habitualmente sus padres para comunicarse entre ellos?

- ¿Con qué lengua/s habla usted con sus abuelos?

V. Usos lingüísticos en ámbitos sociales y como usuario o consumidor

- En referencia al ámbito social, ¿qué lengua habla de forma predominante? (Si utiliza varias, puede ordenarlas de más a menos habitual: 1, 2, 3...) Indique cuáles son las lenguas que habla y no aparecen mencionadas.

Anexo XII

	A m i g o s	C o m p a ñ e r o s	d e c l a r e s	P r o f e s o r e s	V e c i n o s	C o n o c i d o s	D e p o r t e s*	P e q u e ñ o	c o m e r c i o	G a l a m a n d e n e s	B a r	S e r v i c i o s	p ú b l i c o	(m é d i c o)	N o t a s	p e r s o n a l e s
Catalán																
Igual catalán y castellano																
Castellano																
Otras lenguas (.....)																
Otras lenguas (.....)																
No sabe																

*U otras actividades extraescolares (música, danza, pintura, etc.

VI. Usos lingüísticos en los medios de comunicación.

- Indique en qué lengua lleva a cabo las siguientes actividades. Si hay más de una, establezca el orden de más a menos habitual (1,2,3...) y añada las lenguas que no aparezcan.

	Mirar la televisión	Mirar series / películas en la red	Escuchar la radio / música	Navegar por la red	Redes sociales
Catalán					
Igual catalán y castellano					
Castellano					
Inglés					
Otras lenguas (.....)					

Anexo XII

- En referencia a la prensa, ¿lee usted algún periódico o revista? ¿En qué lengua lo hace? Enumérelas de mayor a menor frecuencia de uso. Si es posible, anote también el nombre de alguna de estas publicaciones.

- Cuando lee un libro en su tiempo libre, ¿en qué lengua prefiere hacerlo? A ser posible, indique la razón.

VII. Ámbito sociolingüístico: lenguas y comportamiento lingüístico.

- El habla de las Islas Baleares, de Cataluña y la Comunidad Valenciana son diferentes formas de la misma lengua.
 - Totalmente de acuerdo
 - Más bien de acuerdo
 - Más bien en desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
 - Indiferente
 - No sabe/No contesta

- El mallorquín, el menorquín y el ibicenco son lenguas diferentes al catalán.
 - Totalmente de acuerdo
 - Más bien de acuerdo
 - Más bien en desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
 - Indiferente
 - No sabe/No contesta

- El andaluz y el canario son variedades de la misma lengua.
 - Totalmente de acuerdo
 - Más bien de acuerdo
 - Más bien en desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
 - Indiferente
 - No sabe/No contesta

Anexo XII

- Si su primera lengua es el catalán, ¿con qué frecuencia inicia las conversaciones en esta lengua? (se entiende que esa persona conoce la lengua aunque no la use, por lo que no tendrá problema en seguir la conversación)
 - Siempre
 - Muchas veces
 - Pocas veces
 - Nunca
 - No sabe/No contesta

- Si se dirige a alguien en catalán y esta persona le contesta en castellano, ¿qué hace usted normalmente?
 - Continúa en catalán
 - Cambia al castellano
 - Pide si pueden continuar en catalán
 - No sabe/No contesta

- Si se dirige a alguien en castellano y esta persona le contesta en catalán, ¿qué hace usted normalmente?
 - Continúa en castellano
 - Cambia al catalán
 - Pide si pueden continuar en castellano
 - No sabe/No contesta

- En su opinión, actualmente el catalán se usa...:
 - Mucho
 - Bastante
 - Normal, como el castellano
 - Poco
 - Nada
 - No sabe/No contesta

- De forma general, ¿piensa que el catalán se habla más, igual o menos que hace 5 años?
 - Más
 - Igual
 - Menos
 - No sabe/No contesta

- ¿Cree que en 5 años el catalán se hablará más, igual o menos?
 - Más
 - Igual
 - Menos
 - No sabe/No contesta

- En el futuro, ¿qué lengua/s le gustaría hablar?
 - Únicamente catalán

Anexo XII

- Más catalán que otras lenguas
- Catalán y castellano
- Únicamente castellano
- Más castellano que otras lenguas
- Otra combinación de lenguas (indíquela)
- No sabe/No contesta

Para la elaboración de esta encuesta, se ha partido de un documento elaborado por el Institut d'Estadística de Catalunya, de la Generalitat de Catalunya, bajo el nombre *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008* (y 2013). Disponible en:

[\[http://llengua.gencat.cat/permalink/f08fcd8f-5381-11e4-8f3f-000c29cdf219\]](http://llengua.gencat.cat/permalink/f08fcd8f-5381-11e4-8f3f-000c29cdf219)

[\[https://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/cataleg/pdfdocs/eulp2013.pdf\]](https://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/cataleg/pdfdocs/eulp2013.pdf)

Institut d'Estadística de Catalunya (2015) *Enquesta d'usos lingüístics de la població*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Direcció General de Política Lingüística.

Recuperado de [\[https://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/cataleg/pdfdocs/eulp2013.pdf\]](https://www.idescat.cat/cat/idescat/publicacions/cataleg/pdfdocs/eulp2013.pdf)

[Consulta: 14 junio 2017]

Anexo XII

Anexo XIII

Moreno Cabrera, J.C. (2000) *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

Se han seleccionado algunos de los 100 prejuicios que proporciona el lingüista, por considerarse más adecuados para la reflexión y concienciación de los alumnos. (p. 238-265)

- Hay lenguas más avanzadas o evolucionadas que otras.
- Hay lenguas de cultura y otras que no lo son.
- En las lenguas primitivas la gramática está muy poco desarrollada o en ellas no hay gramática en absoluto.
- En el futuro, en el mundo sólo se hablará una lengua y desaparecerán los efectos de la maldición bíblica.
- Hay lenguas de comunicación y otras que no lo son.
- Hay lenguas útiles e inútiles.
- Si una lengua tiene pocos hablantes es porque es demasiado primitiva para ser utilizable en la vida real.
- Cuantos más hablantes tenga una lengua, más rica y perfecta será ésta.
- El plurilingüismo introduce confusión y desgracia entre las personas.
- A una lengua le corresponde siempre una nación, y viceversa.
- Las lenguas que no están estandarizadas no sirven como seña de identidad de una nación.
- La variación dentro de una lengua es negativa, ya que introduce inseguridad y es un obstáculo para el desarrollo cultural de una nación.
- La lengua estándar es mejor y más perfecta que las otras.
- Los dialectos son más inestables, incultos y pobres que las lenguas.
- Cualquier variedad lingüística puede escribirse en todos los niveles y que si no se hace, es por imposición o por consenso.
- Hay lenguas fáciles y lenguas difíciles. Las primeras se difunden más fácilmente.
- Para entender una lengua es necesario hablarla.
- Al hablar una segunda lengua con algunos rasgos de nuestra lengua primera, la estamos contaminando, degradando y empobreciendo.
- Para entenderse, es necesario hablar la misma lengua o, mejor aún, la misma variedad de esa lengua.
- Cuando alguien nos habla en su lengua nativa aun conociendo la nuestra, está cometiendo una descortesía.
- Aprender varias lenguas es negativo e induce en las personas dificultades intelectuales de todo tipo.
- La variación y el cambio lingüístico se deben al descuido e incultura de los hablantes.

Don Quixote de La Mancha (I)

Don Quixote de La Mancha

Miguel de Cervantes

First Parte, Chapter Uno

Traducido al *Spanglish* por Ilán Stavans

In un placete de La Mancha of which nombre no quiero remembrearme, vivía, not so long ago, uno de esos gentlemen who always tienen una lanza in the rack, una buckler antigua, a skinny caballo y un grayhound para el chase. A cazuela with más beef than mutón, carne choppeada para la dinner, un omelet pa' los Sábados, lentil pa' los Viernes, y algún pigeon como delicacy especial pa' los Domingos, consumían tres cuarers de su income. El resto lo employaba en una coat de broadcloth y en soketes de velvetín pa' los holidays, with sus slippers pa' combinar, while los otros días de la semana él cut a figura de los más finos cloths. Livin with él eran una housekeeper en sus forties, una sobrina not yet twenty y un ladino del field y la marketa que le saddleaba el caballo al gentleman y wieldeaba un hookete pa' podear. El gentleman andaba por allí por los fifty. Era de complexión robusta pero un poco fresco en los bones y una cara leaneada y gaunteada. La gente sabía that él era un early riser y que gustaba mucho huntear. La gente say que su apellido was Quijada or Quesada –hay diferencia de opinión entre aquellos que han escrito sobre el sujeto– but acordando with las muchas conjeturas se entiende que era really Quejada. But all this no tiene mucha importancia pa' nuestro cuento, providiendo que al contarlo no nos separemos pa' nada de las verdá.



It is known, pues, que el aformencionado gentleman, cuando se la pasaba bien, which era casi todo el año, tenía el hábito de leer libros de chivaldría with tanta pleasura y devoción as to leadearlo casi por completo a forgetear su vida de hunter y la administración de su estate. Tan great era su curiosidad e infatuación en este regarde que él even vendió muchos acres de tierra sembrable pa' comprar y leer los libros que amaba y carreaba a su casa as many as él podía obtener. Of todos los que devoreó, ninguno le plaseó más que los compuestos por el famoso Feliciano de Silva, who tenía una estylo lúcido y plotes intrincados that were tan preciados para él as pearls; especialmente cuando readeaba esos cuentos de amor y challenges amorosos that se foundean por muchos placetes, por example un passage como this one: La rasón de mi unrasón que aflicta mi rasón, en such a manera weakenea mi rasón que yo with rasón lamento tu beauty. Y se sintió similarmente aflicteado cuando sus ojos cayeron en líneas como these ones: ... el high Heaven de tu divinidad te fortifiquea with las estrellas y te rendea worthy de ese deserveo que tu greatness deserva.

El pobre felo se la paseaba awakeado en las noches en un eforte de desentrañar el meanin y make sense de pasajes como these ones, aunque Aristotle himself, even if él had been resurrecteado pa'l propósito, no los understeaba tampoco. El gentleman no estaba tranquilo en su mente por las wounds que dio y recebió Don Belianís; porque in spite de how great los doctores que lo trataron, el pobre felo must have been dejado with su face y su cuerpo entero coverteados de marcas y escars. Pero daba thanks al autor por concluir el libro with la promisa de una interminable aventura to come. Many times pensaba seizear la pluma y literalmente finishear el cuento como had been prometeado, y undoubtedly él would have done it, y would have succedeado muy bien si sus pensamientos no would have been ocupados with estorbos. El felo habló d'esto

Anexo XIV

muchas veces with el cura, who era un hombre educado, graduado de Sigüenza. Sostenía largas discusiones as to quién tenía el mejor caballero, Palmerín of England o Amadís of Gaul; pero Master Nicholas, el barbero del same pueblo, tenía el hábito de decir que nadie could come close ni cerca to the Caballero of Phoebus, y que si alguien could compararse with él, it had to be Don Galaor, bró de Amadís of Gaul, for Galaor estaba redy pa' todo y no era uno d'esos caballeros second-rate, y en su valor él no lagueaba demasiado atrás.

En short, nuestro gentleman quedó tan inmerso en su readin that él pasó largas noches -del sondáu y sonóp-, y largos días -del daun al dosk- husmeando en sus libros. Finalmente, de tan pocquito sleep y tanto readin, su brain se draidió y quedó fuera de su mente. Había llenado su imaginación con everythin que había readieado, with encantamientos, encounters de caballero, battles, desafíos, wounds, with cuentos de amor y de tormentos, y with all sorts of impossible things, that as a result se convenció que todos los happenins ficcionales que imagineaba eran trú y that eran más reales pa' él que anithin else en el mundo. El remarcaba que el Cid Ruy Díaz era un caballero very good, pero que no había comparación with el Caballero de la Flaming Sword, who with una estocada had cortado en halfo dos giants fierces y monstruosos. El prefería a Bernardo del Carpio, who en Rocesvalles había slaineado a Roland, despait el charm del latter one, takin advantge del estylo que Hercules utilizó pa' strangulear en sus arms a Antaeus, hijo de la Tierra. También tenía mucho good pa' decir de Morgante, who, though era parte de la raza de giants, in which all son soberbios y de mala disposición, él was afable y well educado. But, encima de todo, él se cherisheaba de admiración por Rinaldo of Montalbán, especialmente when él saw him sallyingueando hacia fuera of su castillo pa' robear a todos los que le aparecían en su path, or when lo imagineaba overseas thifeando la statue de Mohammed, which, así dice la story, era all de oro. Y él would have enjoyado un mano-a-mano with el traitor Galalón, un privilegio for which él would have dado a su housekeeper y su sobrina en el same bargain.

In efecto, cuando sus wits quedaron sin reparo, él concebió la idea más extraña ever ocurrida a un loco en este mundo. Pa' ganar más honor pa' himself y pa' su country al same time, le parecía fittin y necesario convertirse en un caballero errant y romear el mundo a caballo, en un suit de armadura. El would salir en quest de aventuras, pa' poner en práctica all that él readeaba en los libros. Arranglaría todo wrong, placeándose en situaciones of the greatest peril, and these mantendían pa' siempre su nombre en la memoria. Como rewarda por su valor y el might de su brazo, el pobre felo podía verse crowneado por lo menos as Emperador de Trebizond; y pues, carriado por el extraño pleacer que él foundió en estos thoughts, inmediatamente he set to put el plan en marcha.

Lo primero que hizo fue burnishear old piezas de armadura, left to him por su great-grandfather, que por ages were arrumbada en una esquina, with polvo y olvido. Los poliseó y ajustó as best él could, y luego vio que faltaba una cosa bien importante: él had no ral closed hemleto, but un morión o helmete de metal, del type que usaban los soldados. Su ingenuidad allowed him un remedio al bendear un cardbord en forma de half-helmete, which, cuando lo attacheó, dió la impresión de un helmete entero. Trú, cuando fue a ver si era strong as to withstandear un good slashin blow, quedó desappointed; porque cuando dribleó su sword y dió un cople of golpes, succedió only en perder una semana entera de labor. Lo fácil with which lo había destrozado lo disturbó y decidió hacerlo over. This time puso strips de iron adentro y luego, convencido de que alredy era muy strong, refraineó ponerlo a test otra vez. Instead, lo adoptó then y there como el finest helmete ever.

Depués salió a ver a su caballo, y although el animal tenía más cracks en sus hoefes que cuarers en un real, y más blemishes que'l caballo de Gonela, which tantum pellis et ossa

Anexo XIV

fuit ("all skin y bones"), nonetheless le pareció al felo que era un far better animal que el Bucephalus de Alexander or el Babiaca del Cid. El spend cuatro días complete tratando de encontrar un nombre apropiado pa'l caballo; porque –so se dijo to himself– viendo que era propiedad de tan famoso y worthy caballero, there was no rasón que no tuviera un nombre de equal renombre. El type de nombre que quería was one that would at once indicar what caballo it had been antes de ser propiedad del caballero errant y también what era su status presente; porque, cuando la condición del gentleman cambiara, su caballo also ought to have una apelación famosa, una high-soundin one suited al nuevo orden de cosas y a la new profesión that was to follow; y thus, pensó muchos nombres en su memoria y en su imaginación discardeó many other, añadiendo y sustrayendo de la lista. Finalmente hinteó el de Rocinante, un nombre that lo impresionó as being sonoro y al same time indicativo of what el caballo had been cuando era de segunda, whereas ahora no era otra cosa que el first y foremost de los caballos del mundo.

Habiendo foundeado un nombre tan pleasin pa' su caballo, decidió to do the same pa' himself. Esto requirió otra semana. Pa'l final de ese periodo se había echo a la mente that él as henceforth Don Quixote, which, como has been stated antes, forwardé a los autores d'este trú cuento a asumir que se lamaba Quijada y no Quesada, as otros would have it. Pero remembreando que el valiant Amdís no era happy que lo llamaran así y nothin más, but addirió el nombre de su kingdom y su country pa'cerlos famous también, y thus se llamó Amadís of Gaul; so nuestro good caballero seleccionó poner su placete de origen y became Don Quixote de La Mancha; for d'ésta manera dejaría very plain su linaje y confería honor a su country by takin su nombre y el suyo en one alone. Y so, with sus weapons alreedy limpias y su morión in shape, with apelaciones al caballo y a himself, él naturalmente encontró que una sola cosa laqueaba: él must seekiar una lady of whom él could enamorarse; porque un caballero errant sin una ladylove was like un árbol sin leaves ni frutas, un cuerpo sin soul.

"If," dijo, "como castigo a mis sines or un stroke de fortuna, me encuentro with un giant, which es una thing que les pasa comunmente a los caballeros errant, y si lo slaineo en un mano-a-mano o lo corto en two, or, finalmente, si vanquisheo y se rinde, would it not be well tener a alguien a whom yo puedo enviárelo como un presente, in order pa' que'l giant, if él is livin todavía, may come in pa' arrodillarse frente a mi sweet lady, and say en tono humilde y sumisivo, 'Yo, lady, soy el giant Caraculiambro, lord de la island Malindrania, who has been derroteado en un single combate para ese caballero who never can be praiseado enough, Don Quixote of La Mancha, el same que me sendió a presentarme before su Gracia pa' que Usté disponga as you wish?'"

Oh, cómo se revolotió en este espich nuestro good gentleman, y más than nunca él pensaba en el nombre that él should oferear a su lady! Como dice el cuento, there was una very good-lookin jovencita de rancho who vivía cerca, with whom él had been enamorado una vez, although ella never se dio por enterada. Su nombre era Aldonza Lorenzo y decidió that it was ella the one que debía to have el título de lady de sus pensamientos. Wisheó pa' ella un nombre tan good como his own y que conveyera la sugestión que era princeza or great lady; y, entonces, resolvió llamarla Dulcinea del Toboso, porque ella era nativa d'ese placete. El nombre era musical to his oídos, fuera de lo ordinario y significativo, like los otros que seleccionó pa' himself y sus things.¹

¹ Recuperado de *Cuadernos Cervantes* en formato digital:
http://www.cuadernos cervantes.com/art_40_quixote.html

Anexo XV

Recursos para la sesión del 17 de mayo.

Visualización del vídeo¹ elaborado por la Real Academia Española (RAE), institución que promueve el buen uso del español. Así, lanzó una campaña en contra del uso abusivo, llegando a ser ridículo, de anglicismos en español. En inglés se extiende, y algunos anglicismos ya son de uso común y aceptados por la RAE, como *show*, *casting* o *best seller* –aunque tengan sus correspondientes *espectáculo*, *audición* y *superventas*– y otros, aunque de amplio uso social, son más rechazados y polémicos, como *runner* o *shopping*.

La web www.profedelee.es editada por Daniel Hernández Ruiz bajo licencia CC-BY 4.0. ofrece una infografía y unas fichas, con las que trabajar con nuestros alumnos.

¹ El vídeo se puede observar en Youtube, bajo el título “Lengua madre sólo hay una”.
https://www.youtube.com/watch?time_continue=157&v=JBEomboXmTw



ANGLICISMOS

por ProfeDeELE.es

Palabras del inglés que se usan en español

* aceptados por la RAE 2017

y sus alternativas en español

CINE Y TELEVISIÓN



*casting	audición
hacer un spoiler	reventar el final
prime time	horario de máxima audiencia
*reality show	programa de telerrealidad
*show	espectáculo
*tráiler	avance

COMIDA



*bol	cuenco
hot dog	perrito caliente
*lunch	comida
*sándwich	emparedado
whisky, *güisqui	-

DEPORTE



*básquet	baloncesto
coach	entrenador, asesor
*córner	saque de esquina
*esprint	-
*footing	correr
*fútbol	balompié
runner	corredor

NEGOCIOS



business	negocios
brand	marca
cash	dinero en efectivo
crowdfunding	micromecenazgo
*espónsor	patrocinador
*lobby	grupo de presión
*mánager	gerente, directivo
*marketing	mercadotecnia
*stock	existencias
start-up	empresa emergente

MODA



casual	informal
cool	guay, chulo, bonito
fashion	de moda
*jeans	vaqueros
*look	estilo, apariencia
de shopping	de compras
*shorts	pantalones cortos
*slip	calzoncillos
*top model	supermodelo
trendy	a la última

TECNOLOGÍA



backup	copia de seguridad
banner	anuncio
*blog	bitácora
community manager	gestor de comunidades
ebook, e-book	libro electrónico
email, *e-mail	correo electrónico
home	página de inicio
link	enlace
newsletter	boletín
online	en línea
password	contraseña
pen drive	lápiz de memoria
*spam	correo basura
*wifi	conexión inalámbrica

VARIOS



*baby-sitter	niñero/-a, canguro
*clase business	clase preferente
crack, crac	fenómeno, fiera
feeling	química, atracción
*hándicap	desventaja
*hobby	pasatiempo, afición
*lifting	estiramiento facial
ok	vale, de acuerdo
selfie, *selfi	autofoto
single	soltero / individual
táper	fiambarrera, tartera
*test	examen, prueba
*tique	vale, bono, billete...
*vip	importante

Anexo XV

<i>blog</i>	<i>community manager</i>	<i>casting</i>	<i>show</i>
<i>backup</i>	<i>ebook, e-book</i>	<i>hacer un spoiler</i>	<i>tráiler</i>
<i>email, e-mail</i>	<i>home</i>	<i>hot dog</i>	<i>básquet</i>
<i>newsletter</i>	<i>password</i>	<i>coach</i>	<i>córner</i>
<i>pen drive</i>	<i>spam</i>	<i>runner</i>	<i>crowdfunding</i>
<i>wifi</i>	<i>baby-sitter</i>	<i>espónsor</i>	<i>lobby</i>
<i>crack, crac</i>	<i>feeling</i>	<i>stock</i>	<i>start-up</i>
<i>hándicap</i>	<i>hobby</i>	<i>cool</i>	<i>look</i>
<i>ok</i>	<i>single</i>	<i>trendy</i>	<i>link</i>
<i>test</i>	<i>selfi</i>		

Anexo XV

audición	espectáculo	bitácora	gestor de comunidades
reventar el final	avance	copia de seguridad	libro electrónico
perrito caliente	baloncesto	correo electrónico	página de inicio
entrenador	saque de esquina	Boletín (informativo)	contraseña
corredor	micromecenazgo	lápiz de memoria	correo basura
patrocinador	grupo de presión	conexión inalámbrica	niñero/-a
existencias	empresa emergente	figura, fiera, fenómeno	química, atracción
bonito, guay, chévere	estilo, apariencia	desventaja	afición, pasatiempo
de moda que se estila	enlace	vale	soltero
		prueba, examen	autofoto

Anexo XVI

Blas Arroyo, J.L. (1998?) *Las comunidades de habla bilingües*. Zaragoza: Libros Pórtico. [pp. 54-70]¹

Los ejemplos que se mencionan a continuación se encuentran explicados detalladamente en la obra citada, por lo que no se considera necesario ofrecer aquí una información pormenorizada de los mismos.

- está bajo la mesa / está ahí bajo / Ana vive aquí bajo, en el segundo piso // está debajo de la mesa / está ahí abajo / vive aquí abajo.
 - Confusión de las confusiones “baix” en catalán y la castellana “bajo” y el adverbio “abajo” o “debajo”.
- estamos al jardín // estamos en el jardín → som al jardí
- ponte al centro de la clase // ve al centro de la clase / ponte en el centro → vés / posa't al centre de la classe
- viven al pueblo // viven en el pueblo → viuen al poble
- están al extranjero // están en el extranjero → viuen a l'estranger
- Juan está en fiebre // Juan está con fiebre
- Juan partió la carne en el tenedor // Juan partió la carne con el tenedor
- la temperatura al exterior de nuestros estudios es de 10 grados // la temperatura en el exterior es de 10 grados
- va venir en tres amics // va venir amb tres amics → vino con tres amigos
 - Diferente relación estructural entre las preposiciones de cada lengua, “a” y “en” catalanas / “en” y “con” castellanas, aunque motivados por diversas causas.
 - Se pueden añadir ejemplos comunes como:
 - penso amb tu cada dia // penso en tu cada dia
 - l'entrevista és amb francès // l'entrevista és en francès
 - prohibit fumar en les instal·lacions // prohibit fumar a les instal·lacions
 - en Madrid es viu bé // a Madrid es viu bé

¹ También se puede consultar Blas Arroyo, J.L. (1993) *La interferencia lingüística en Valencia (dirección: catalán-castellano): Estudio sociolingüístico*. València: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Anexo XVI

- en aquest home li falten ganes // a aquest home li falten ganes
- ¡qué olor hace! / ¡qué mal huele! ¿qué hacen esta noche en la televisión? / ¿qué ponen, echan... esta noche en la televisión?
 - Uso de esquemas impersonales para el verbo comodín “hacer (fer)” → quina olor que fa! / què fan aquesta nit a la televisió?
- Me ha gustado este disco, pero los hay de mejores
 - Importación sin correspondencia en la otra lengua → però n’hi ha de millors.
- ¿que tienes frío? / ¿que no está abierta la farmacia todavía? // ¿tienes frío?
 - Que expletivo en interrogativas directas absolutas → què tens fred?
- ¡qué calor más pegajosa hace! / ¡hace una olor muy mala en este servicio!
 - Elección de género observable en la concordancia en adjetivos y determinantes.

El mismo Blas de Arroyo, en una obra de más envergadura que pretende ser un manual de sociolingüística de la lengua española, recoge otras interferencias, incluyendo algunas de las que otros lingüistas ya han dado cuenta. Además, las clasifica a partir del mecanismo por el que se producen, tarea que los alumnos no deben saber realizar, aunque es interesante que sepan de su existencia. Así, los ejemplos que se mencionan a continuación se extraen del Tema XVI. Fenómenos de contacto en el discurso bilingüe (I): La interferencia lingüística en las comunidades de habla hispánicas. En Blas Arroyo, J.L. (2008) *Sociolingüística del español: Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. (p. 539-619) Madrid: Cátedra. Las definiciones que siguen son las que ofrece el propio autor.

1. Subestimación: la subestimación de oposiciones estructurales tiene lugar cuando la lengua receptora abandona distinciones sistémicas autóctonas como resultado de su ausencia en el paradigma modelo.
 - Paradigmas tripartitos (*este, ese, aquel; aquí, ahí, allí*) se reducen los elementos deícticos intermedios (*ese, ahí*).

Anexo XVI

- Pérdida de ciertas distinciones significativas en pares léxicos: *morro/hocico, vidrios/cristales, costilla/chuleta, pez/pescado, bonito/guapo.*
2. Sobreestimación: la lengua receptora establece distinciones estructurales ausentes en sus variables monolingües.
- Par léxico *faena/trabajo*, primer vocablo que en castellano se aplica a trabajos domésticos o agrícolas, mientras en catalán amplía la significación de “feina” frente a “treball”
 - *Hacia la faena de la escuela muy pronto.*
3. Reinterpretación: elementos de la lengua receptora dejan de oponerse a través de sus rasgos patrimoniales y pasan a hacerlo de acuerdo con otros que recogen el modelo de una lengua donante.
- Distribución funcional diferente entre *ir/venir*. En catalán, “venir” se utiliza para referir el movimiento tanto hacia el hablante como hacia el interlocutor.
 - *¡Ya vengo!* (cuando alguien llama a la puerta), en lugar de *ya voy*. En catalán: *Ja vinc* o *ja vaig*.
 - En algunos contextos, diferente significado para *ser/estar* en catalán o castellano.
 - *El pan es a la mesa / El pan está en la mesa // El pa és a taula.*
4. Sustitución: implica el reemplazo de elementos autónomos por otros tomados directamente de la lengua que actúa como modelo.
- Empleo de los cuantificadores *todo/a(s)* con valor adverbial. En catalán, *tot* puede adoptar el significado de *molt* en algunos contextos.
 - *Juan estaba todo preocupado por su padre / Juan estaba muy preocupado por su padre.*
5. Importación: supone la simple transferencia de un elemento desde la lengua fuente a la lengua receptora.
- Presencia de un morfema partitivo (*de*), característico de la sintaxis catalana y desconocido en el español general.
 - *En tinc de noves, de taules. / Los hay de mejores.*

Anexo XVI

- De vocabulario: *No cal que vengas / Enchegar el coche / Plegar del trabajo / chafardear* (con significado de curiosear, además de chismorrear) *parada* o *paradeta* que designa el puesto o el tenderete en un mercado. También *pica* («fregadero»), *embolicar* («envolver»), *sucar* («untar»).
6. Pérdida: pérdida de elementos patrimoniales como consecuencia de la falta de equivalentes en la lengua modelo.
7. Mantenimiento: incremento de la frecuencia en el uso de elementos patrimoniales.
- Conservación de la /-d-/ intervocálica.
 - pescao > pescado

XXVII. *solament, sols* (adverbis de manera)

- **Solament i sols** són les formes correctes en lloc de la informal **solament*. **Sols** substitueix el castellanisme, incorrecte en qualsevol cas, **ni siquiera*.
- **Quasi** es pronuncia formalment com s'escriu; col·loquialment es pot pronunciar *casí*.
- **Només** és la variant formal de la forma molt col·loquial i no recomanable **domés*.
- **Així i suaixí** tenen les variants informals *aixins, aixines, aixinetes, assuixí, assutsuixí, assuixines, assuixinos*.
- **Corrents** correspon al col·loquial *correntsos*.
- **D'un en un** correspon al col·loquial **d'en un en un*; igualment com *de quatre en quatre* a **d'en quatre en quatre*.
- **Per ventura** és millor que la contracció **pentura**.

XXVIII. *Vol res pus? Sí, vull més patates* (quantitatius)

Pus equival a **més** en oracions condicionals, hipotètiques, negatives i interrogatives.

XXIX. *Les he vistes / Els he vists* (concordança del participi amb pronoms febles)

El participi de les formes verbals formades amb el verb auxiliar **haver** concorda en gènere i nombre amb el complement directe quan aquest és de tercera persona: «*L'he vist*», «*l'havia sentida*», «*n'he comprats*», «*les he saludades*».

LÈXIC

XXX. Llista de paraules i expressions incorrectes, bàsicament a causa a la interferència del castellà, acompanyades de les formes correctes:

A. Llista alfabètica de mots simples

A

abarcar	abraçar, comprendre, abastar
abasteixement	proveïment, abast, abastament
abasto	abast
abogacia	misseratge, advocacia
abogar	advocar
abogot	advocat, misser
abonar	(fertilitzar la terra) adobar, femar
abraç	abraçada, aferrada
abrumar	acoonar, acoquinar
abultar	fer embalum
acento	accent
acera	voravia, vorera
aclaració	aclariment
aclaratori	aclaridor
acometida	connexió de servei
aconteixement	fet, succés; esdeveniment
acotar	(limitar i reservar un espai) vedar
acreedor	creditor
acuse	(notificació) acusament / acuse de recibo justificant de recepció
adelantar	avançar (tr.), passar davant (intr.) (referits al moviment d'un cos) bestreure (donar uns doblers per endavant a compte d'un pagament més gros o a compte d'una altra persona o institució)
adelantar-se	anar envant, avançar-se
adelantat (per...)	per endavant
adelanto	avanç o avenç, progrés bestreta (quantitat que hom bestreu)

ademés	a més, a més a més, demés, endemés
adivinar	endevinar
afiançar	aferrar, refermar
agobiar	acoconar, oprimir, ofegar
agotar	(fer perdre les forces) rebentar, aglaçar; extenuar
agravar	agreujar, empijorar
agravi	greuge, ofensa, tort
agraviar	agreujar, ofendre, fer tort
alambrada	tanca (o tancat) de fil de ferro/de fil d'aram/etc.
alcanç	assoliment, consecució (acció d'assolir o aconseguir) abast (distància a què s'arriba)
alcançar	(arribar a posseir) aconseguir, assolir, atènyer
alevosia	traïdoria, perfídia
alimentici	alimentari
aliviar	alleujar, alleugerir
alivio	alleujament
almeja	(es)copinya llisa
alumbament	part, infantament, deslliurament
amateur	afeccionat,-ada
aminorar	minvar
amoldar	emmotlar
amortiguador	esmortidor; amortidor
amortiguar	esmortir; amortir
andàmio	bastiment, bastimenta
andén	(d'estació) andana
anticipo	anticipació, avanç o avenç (mostra de qualque cosa, fet, etc. que hom tindrà o veurà aviat) bestreta (quantitat que hom bestreu)
antigüetat/antigüedat	antiguitat (cosa antiga) antiguitat, antigor (temps antic)
apacible	tranquil, plàcid
apaciguar	pacificar, apassivar, posar pau
aparato	aparat (conjunt d'objectes, mecanismes, etc. per a alguna finalitat ostentació) aparell (ormeig conjunt d'òrgans fisiològics)
apariència	aparença
aplaçament	perllongament, ajornament
aplaçar	perllongar, ajornar
aplastar	esclafar
apoi / apoio	suport (acció de suportar o sostenir acció d'advocar per qualque cosa, de defensar-la allò que suportar)

apoiar	ta o sosté) recolzament (acció i efecte de recolzar o recolzar-se) donar suport, fer costat (a qualcú, a qualque cosa) (mostrar l'acord o la solidaritat amb qualcú o qualque fet o teoria) recalcar, recolzar (fer que una cosa descansi damunt una altra)
apoiar-se	recolzar, estrebar (una cosa, descansar damunt una altra; també en sentit figurat) / recolzar-se (sostenir-se en posició inclinada fent descansar els colzes, l'esquena, etc. damunt un suport)
apremi	constreïment
apremiar	constreïyer
apressurar-se	fer via, apressar-se
apretar	estrènyer, pitjar ... a CÓRRER arrancar a córrer
apurar	posar en un mal pas, preocupar, inquietar
apuro	destret, mal pas
arancel	aranzel
aro	cércol
arraigar	arrelar
arranque	arrancada
arrastrar	rossegar
arrastre	rossec
arrebatar	(llevar amb violència) prendre, arrabassar
arreglar	(fer o recompondre qualque cosa espenyada) adobar, reparar
arreglo	adob (acció i efecte d'adobar o adobar-se) arreglament, arranament (substantius corresponents a tots els significats correctes d'arreglar i arranjar); no tenir... no tenir remei
arrepentiment	penediment
arrepentir-se	penedir-se
arriesgar	arriscar
artesonat	enteixinat
aspirador	aspiradora
asquerós	oiós, fastigós (que fa oi, fàstic)
asquerositat	brutor, porqueria (quantitat de coses lletges o brutes) porcada (fet lleig, enganós)
asseo / (o cuarto d'...	porcada (fet lleig, enganós) lavabo, lligador, alberjó
assiento	(moble per seure-hi) seient
assombrar	admirar, sorprendre, meravellar, astorar

assombrós	admirable, sorprenent, meravellós	billó	
assustar	esglaiar, astorar, espantar, regirar, esverar	birria	nyarro, rave, gangalla
astiller/astillero	drassana	bissagra	frontissa
atac/ataco	embós	bisuteria	bijuteria
atemorisar	atemorir	bitxo	cuc / mal... (animal o persona dolents) mala bèstia, mal subjecte, mala peça
atemperar	temperar	boceto	esbós
aterrijar	aterrar	bodega	(lloc on es guarda el vi / establiment on es ven vi en orri) celler / taverna
aterrorisar	aterrir	bolsa	(institució comercial) borsa
atesorar	atesorar	bolsista	(persona que juga a la «bolsa») borsista
atestiguar	testimoniar, testificar	bolso	bossa
atiborrar	estibar	bombilla	pera (de llum), bombeta
atontar	atordir, embeneïtir	borrador	esborrador (objecte per esborrar) esborrany (escrit de primera intenció que serà copiat després d'haver-hi fet les correccions o modificacions necessàries)
atormentar	turmentar	borrar	esborrar
atornillar	engramponar, gramponar, caragolar	botar	(tirar una nau a l'aigua) varar
atraco / atraco	atracamant	botiquín	farmaciola
atragantar-se	entravessar-se, fer mala via	botones	mosso (d'hotel, d'oficina, etc.); grum
atràs	retard, endarreriment	botxornós	vergonyós
atrasar	retardar, endarrerir	bòveda	volta
atraso	(v. atràs)	brill/brillo	lluentor, brillantor
auto	(terme jurídic) acte resolutori, interlocutòria.	branca	esbronc, passada, esbroncada (renyada forta) brega, escàndol, guinea (baralla renouera)
automata	automat	brotxe	agulleta, travador
autos	(conjunt d'actes i documents que integra la tramitació d'un procediment judicial) actuacions // fets (<i>la nit dels fets</i>).	bullia	gresca, alulea, bugiot, trull
avalanxa	allau, llau	bullici	bullícia
avenència	avinença	bullós	trullós
averiguació	aclariment, esbrinament	bulto	bony (protuberància) embalum (volum desmesurat d'una cosa) bolic (conjunt de coses embolicades)
averiguar	aclarir, esbrinar	bursàtil	borsari, borsístic
B		C	
bandeja	palangana, safata	cabildo	capítol
bando	bàndol (facció) ban (edictat d'una autoritat)	calderilla	menuts, ferro
barandilla	barana, arrambador	callejero	guia de carrers
baratillo	mercat de vell; encants	càmara	càmbrà (habitació) càmera (aparell de fotografia, de cine, etc.)
barco	vaixell (nau gran en general); motonau, vapor (vaixell mogut per motor)		
baremo	mogut per motor)		
batxe	barem		
bendició	clot		
	benedicció		

camarer,-a	cambrer,-a
camarilla	(conjunt de persones que conspiren i fan malifetes) banda
camarot	cabina
camilla	(llit petit mòbil per transportar malalts o ferits) llitera
camiller	portalliteres
cansanci	cansament
cantera	pedrera, gravera (lloc d'on es treuen pedres per a la construcció) planter (figuradament, lloc on es crien o es formen moltes de persones hàbils o capaces per a una activitat científica o professional)
carajillo	rebenat
carèixer	estar mancat, freturar
caricaturitzar	caricaturar
carinyós	afectuós, amorós
carret/carrete	rodet
carretilla	carretó saber de... saber de cor
cartelera	cartellera
caudal	cabal
caudalós	cabalós
cavalgata	cavalcada
celador	zelador
celós	(interessat) zelós
centèssim,-a	centèsim,-a
centímetro	centímetre
cepillo	espalmador
cepo	(parany per caçar animals / instrument per immobilitzar un cotxe, etc.) garballet, ginyol, billestra, senderet (per caçar aucells), ratera (per caçar rates), peige (per caçar qualsevol animal), cep (instrument per immobilitzar un animal o un cotxe, etc.)
cesse	cessació, cessament / donar el... despatxar
cifra	xifra
cloaca	claveguera, albelló
coalligar-se	coalitzar-se
cobro	(acció de cobrar) cobrament
cohecho	suborn
colar-se	(introduir-se sigil·losament equivocar-se o dir coses inoportunes) ficar-se badar, ficar sa pota, bollar-la
colmo	súmmum, màxim, extrem
companyerisme	companyonia

componenda	arranjament, combinació
conseguir	aconseguir
consegüent	consegüent
consort	consort
constrenyir	constrenyer
cordura	seny
coronilla	coroneta / estar fins a la... estar fins al capdamunt, estar fins a la coroneta
corte (masc.)	tall
corxetes	(signes []) claudàtors
crueldat	crueltat
cruse	creuer, entreforc, encreuament; cruïlla
cuento	conte, contarella rondalla (narració fantàstica) comèdia, romanço, faula, història (assumpte fals o poc interessant)
cuestació	capta, acapta
cuidado	atenció, esment, cura / anar amb... anar alerta / cuidado! alerta! / cuidados intensivos cures intensives
cuidadós	endreçat, remirat, curós
cunya	falca, tascó
cunyo	cuny, encuny
cupó	contingent, tant, quota
D	
dato	dada
decepcionar	decebre
deletrajar	lletrejar, confegir
derrame	(vessament sobtat de sang) atac de feridura; hemorràgia cerebral
desacato	desacatament
desagrado	desgrat
desagraviar	desagreujar
desagüe	desaiguament (acció i efecte de desaiguar) / desaigüe, albelló, escorredor (conducte per on se'n va l'aigua que hom desaigua)
desahogar-se	desfogar-se, esbravar-se
desarrollar	desenvolupar
desarrollo	desenvolupament
desavenència	desavinença

desbarajuste desgavell, descabdell, desconcòrdia
descabellat forassenyat, desraonable
desembolsar desembutxacar
desempenyar exercir (tenir un càrrec, una ocupació, etc.) || refl. desfer-se (deseixir-se d'un càrrec, d'una empresa difícil o sa...) || desempenyorar (redimir una cosa que estava empenyorada) || desendeutar (alliberar de deutes)
desempleo (manca d'ocupació) desocupació
desfile desfílada
desmandar-se excedir-se
despegar (una aeronau) enlairar-se, alçar-se
desperdicar desaprofitar, tudar
despido despatxada, desnonament, engogada; comiat, acomiadament
despotricar malparlar
despreci menyspreu
despreciable menyspreable
despreciar menysprear
desprovist desproveït
destino destí (sort reservada a cadascú) || destinació (fi a què una cosa és destinada; lloc d'arribada d'una tramesa o una persona) || càrrec, col·locació (lloc de feina d'una persona)
desvio desviació (lloc per on es desvien) / desviament (acció de desviar)
dimitir de (intr.) dimitir (tr.)
diòcessis diòcesi
direcció (senyes de domicili) adreça
disfrutar gaudir, fruit (tr. i intr.), xalar (intr.)
dissimul dissimulació
distinguir distingir
dorar daurar
dos-centes dues-centes
dos mil (fem.) dues mil
dossis dosi

E

efe (sisena lletra de l'alfabet) efa
eje eix, fusell

embargo (retenció d'objectes d'altri) embargament
eminentement eminentment
empalme empalmament (acte i efecte d'empalmar) || embranchament (lloc on s'embranchen o empalmen dues fusetes, dos tubs, dos fils d'electricitat, etc.)
empenyar-se obstinar-se, encabotar-se, entestar-se, entossudir-se, encaparrotar-se
emplaçar citar a termini // citar, convidar // desafiar
emplear emprar
empleo ús, utilització (que hom fa d'una cosa) || càrrec, ocupació (que hom té com a feina)
enterar-se entresentir-se, tenir coneixement; assabentar-se
envio tramesa, remesa
enxufar connectar
enxufe connector (dispositiu per a connexions elèctriques) / connexió (acció i efecte de connectar) / ... **doble/triple** connector doble/triple, lladre || **tenir...** (obtenir càrrecs o favors per influència) tenir bo (persona o grup de persones que acompanya qualcú per tenir esment de la seva seguretat) escorta
escolta espontani, espontània
espontáneo, -a esclatar (intr.)
estallar esclatar (intr.)
estreno estrena
estropear espenyar
estupefacients estupefaents
expenses (a...) a càrrec, a compte; a despeses
extinguir extingir

F

fallo decisió (part dispositiva d'una sentència) veredict (causes penals) || fallada, fetxada, error (fet de no encertar)
faro far
farola (fanal de gran altura i que fa molta de claror) fanal gros
financiación finançament
financiamient finançament
financiar finançar
financier financer
finiquitar liquidar, quitar

finiquito liquidació, quitació
foco focus
fondo (subs.) fons
fondos (economics) doblers, diners
fressa (fruita de la «Fragaria vesca») fraula, maduixa
fresson (fruita de la «Fragaria virginiana») fraulot, maduixot; fraga
fugar-se fugir, escapar-se
Fulano en Tal (nom d'un personatge imaginari) / **en ... i en Mengano** en Tal i en Tal altre || subjecte, individu (qualsevol persona)
fundamental fonamental

G, H

galdó guardó (premi)
galdonar guardonar
ganader ramader
ganaderia ramaderia
ganància guany
garantitzar garantir
gasto despesa (i més sovint, «despeses»), llait
hall entrada; vestíbul
heredar heretar
hermós formós, polit, garrit, bell

I, J

inaplaçable inajornable
incautació confiscació
incautar-se confiscar
indudable indubtable
ingeni (habilitat, aptesa mental) enginy
ingenier enginyer
inolvidable inolvidable
inverossimil inversemblant
inverossimilitud inversemblança
jaleo trull, gresca
jefatura direcció

jefe cap
juerga bauxa

L

liar (causar una situació confusa) embullar, envitricollar
línea línia
lio (conjunt de coses confuses i desordenades / situació confusa) bugat, bullit, embull, cocòrum, emblavins, endiumenjat, entronyellat, garbull, marruell, marruixell o marrutxell, truita, merder, envitricollament, caber-moni
listín guia de telèfons, guia telefònica
llamatiu cridaner
lletreiro rètol
llimosna almoina
loco boig; foll, dement
locura bogeria; follia, demència
lograr assolir, aconseguir
logro guany, profit

M, N

maestria mestria
mando comandament
mansana (conjunt de cases contigües) illa, illeta
media (estadística) mitjana
mediació (per...) mitjançant
medianament mitjanament
mediant mitjançant
mediar mitjançar
medició amidament (subs. del verb «amidar») / mesurament (subs. del verb «mesurar») (v. **medir**)
medida mida (lineal o superficial) / mesura (de capacitat) || **prendre...** prendre mesura || **a ... que** a mesura que amidar, prendre mida (en dimensions lineals o superficials) / mesurar (en dimensions de capacitat)
medir capçalera
membrete en Tal altre (v. també **Fulano**)
Mergano

menos menys, manco, més poc / poca (no tan/tant) || **al / per lo / a lo** ... almenys, almanco || ... **mal** encara sort, tanta de sort, sort || **ni molt** ... ni de molt, ni de bon tros, ni noves || **i molt** ... **si** sobretot si || **més o** ... més o menys, més o manco, si fa no fa || **les dues** ... **quart** (manca / falta) un quart per les dues mercaderia
mercancia
metro (unitat de longitud) metre
milló
millionari
minusvalia
modals (maneres de comportar-se) maneres
montar
moraleja
mortandat
navier
navio
numerós

O, P

olvidar
olvido / olvit
opúscul
papeleta
paràlisis
parentesc
paro
pàrraf/pàrrafo
parte (masc.)
paulatinament
peató
pega
pegatina
pèrit
permanèixer
permitir
perpètuu
pertenèixer
pertenència
oblidar
oblit
opuscle
papereta, cèdula
paràlisi
parentiu
desocupació
paràgraf
comunicat
a poc a poc, lentament, de mica en mica
vianant
objecció // problema, contratemps
adhesiu
pèrit
estar, sojornar; romandre
permetre
perpetu
pertànyer
pertinença

perturbació
pertubar
péssame
píldora
pirueta
pitada
pitir
pito
plet
pleitejar
precis
precisar
prescribir
prestamista
promedi
prototipo
provist
puesto
Q
quebrar
quiebra
quiniela
R
raro
perturbació
pertubar
condol / donar el ... consolar, donar es condol
píndola
títora; cabriola
siulada
siular (fer un so bufant, sigui només amb els morros sigui amb un instrument adequat) || marxar, filar, regir (funcionar bé) || **anar-se'n pitant** anar-se'n escapat, anar-se'n volant
siulet, siurell || **importar (a qualcú) un** ... importar (ben) poc, importar un rave || **prendre (qualcú) pel pito del sereno** prendre (qualcú) per beneit, voler fer ballar (qualcú) segons el so (d'altri), voler fer ballar (qualcú) com una baldufa || **entre pitos i flautes** entre una cosa i l'altra; ara per naps, ara per cols
plet
pledejar
(és ... que) (perfrasi d'obligació) necessari (és) / de ... necessàriament
(indicant necessitat o obligació) freturar, necessitar (tr.) || ser necessari
prescriure
prestador
mitjana
prototipus
proveït
lloc (porció de l'espai) || post (lloc on s'han instal·lat unes tropes militars)
fer ull (col·loquial), fer fallida
fallida
travessa
rar

recaudació	recaptació
racaudador	recaptador
recaudar	recaptar
recient	recent / ... casat nou casat, casat de fresc o de poc / ... nascut nou nat / ... fet fet de poc, fet de l'hora
recuadro	casella
reemplaç	reemplaçament (acció d'ocupar la plaça d'un altre / acció de posar qualcú o qualque cosa a la plaça d'un altre) lleva (conjunt de joves que han d'entrar a l'exèrcit per sofrir el servei militar)
reflejar	reflectir
reflejo	reflex
referendació	referendació
referendar	referendar
referendatari	referendari
rehén	ostatge
rehusar	refusar
rellenar	omplir, emplenar (escriure unes dades damunt un imprès ficar una substància dins un recipient, etc.) farcir (omplir de carn o altres ingredients un ocell, un pastís, unes hortalisses, etc.) reblir (omplir de terra un forat)
relleno	replè (molt ple) farcit (ple de carn o altres ingredients) / farciment (substantiu; matèries alimentàries per farcir part supèrflua d'un discurs, un acte, etc.)
renta	renda
respaldar	guardar, protegir (v. apoiar , la accepció)
reto	repte
retén	equip de reserva
retràs	retard, endarreriment
retrassar	retardar, endarrerir / retrassar-se torbar-se, endarrerir-se (no arribar a l'hora)
retassar	rebutjar, refusar
rigurós	rigorós
robo	robatori, furt
rollo	rotle (full enrevoltat volta en espiral) pesadura (actuació molesta) història, faula, conte, cançó, romanços (pl.) (conversa o assumpte que no interessa)
ròtül	rètol
rotulador	retolador
rotular	retolar

S	
salvaguardia	salvaguarda
salvedat	excepció, reserva
salvo (prep.)	llevat, fora (de...)
salvoconducte	salconduit
seguro	assegurança (contracte de seguretat) assegurador, fiador (peça que assegura que un mecanisme no es posi en funcionament tot sol o per manipulació indeguda)
sellar	segellar
senyalar	(indicar) assenyalar
sequia	sequedat (qualitat de sec) / secada (temporada llarga de temps sec)
sèrio	seriós / en ... de veres, de bon de veres
sobrania	sobirania
soberbi	superb
sobèrbia	supèrbia
soborn	suborn
sobornar	subornar
sobresseir	sobreseure
solventar	resoldre, solucionar
subraiar	subretxar, subratllar
subsanan	esmenar, corregir, reparar
sucedáneo	succedani
suelto	(subs.) menuts (moneda fraccionària) nota, notícia curta (d'un diari o revista) (en medicina) sèrum
suero	brollador, sortidor / ... de combustible assortidor de combustible
surtidor	
susto	esglai, astorament, espant, regiró
Sutano	en Tal altre (v. també Fulano)
T	
tablero	tauler / ... d'ajedrez escaquer
tacanyo	estret, ferrassa, ferrassó, doblerer, cric, interessat
tacanyeria	estretor, ferrasseria, avariàcia
taco	pedaç (bocí de roba per tapar un forat d'una tela) soquet (bocí de fusta curt i gruixat) tac (bastó de

tamany fusta amb què s'empenyen les bolles de billar) || flastomia (fem.), godall (masc.), asperges (fem. pl) (paraulota llejta) / **tirar tacos** tirar bótes i batalls, tirar bótes i carretells || **fer-se un ...** fer-se un embull, fer-se un garbull mida, grandària, grossària, dimensions (subs.) punt (que es guanya o perd a un joc) || cop || **fer un ...** fer botifarra (senyal de menyspreu fet amb el braç) || **al...** alerta (en postura vigilant) // al corrent (assabentat)

tasca
 (preu fixat) taxa
 taxar
 retxar, ratllar (fer retxes damunt un escrit o dibuix) || titllar, taxar (acusar)

texte / texto

tinglado tramaio (assumpte complicat o embullós) || cobertís
tio oncle (germà del pare o de la mare) || individu, subjecte, peça (despectivament, persona de la qual s'ignora -o no es vol dir- el nom)

tonelada

tope tona
 límit / **a ...** al màxim, al límit, a tota tempestat, tamborinada; tempesta
tormenta turmentar
tormentar traïr
traicionar mudada (d'home), vestit (en general)
traje transcendir
trascendir treva
tregua canonada
tuberia tuf
tufillo / tufo alternar(-se), fer tornos
turnar(-se) torn
turno

U, V

undècim onzè, el qui/que fa onze
vado pas; gual
valia vàlua
valiós valuós
valla tanca (tauler de grans dimensions per a publicitat) / tanca, barrera

valoritzar valorar
vanguàrdia avantguarda
venta (acció de vendre) venda
ventanilla finestrella, finestreta
verdugo botxí
verosímil versemblant
verosimilitud versemblança
vertent vessant
vivenda/vivienda habitacle, habitança; habitatge
volumen volum

X, Z

xanxullo trampa; embull
xarla xerrada
xatarra ferramalla, ferro vell
xino xinès || **barrio xino** (barri del) bordell
xispa espira
xiste acudit, coberbo; facècia
xistós graciós, penjat; faceciós

B. Llista alfabètica de locucions o expressions diverses

bàbia (estar en ...) *badar, estar a la lluna, estar en els llimbs*
capa caiguda (anar de...) *anar de davallada, anar de rota batuda*
cegues (a...) *a les hortes, ulls clucs*
mella (fer...) *fer efecte, fer forat*
què tal? com va?, com està/estàs/estan/estau? *que va! cal pots pensar!*
ralentí (al...) *al mínim*
repent (de ...) *en sec, tot de cop; de sobte, sobtadament*
tal i/o qual tal i/o tal
vista (a simple ...) *a ull, a cop d'ull*
volta de fulla (no tenir ...) *ser clar com l'aigua; no tenir retop*

C. Alteracions formals o semàntiques de mots catalans

1. Derivacions alterades

Per interferència castellana, algunes formes derivades catalanes han estat modificades a semblança d'aquella llengua:

- el sufix **-esa** s'ha canviat en '-ès' (**acidès*, **aridès*, **candidès*...);
- el sufix **-er**, s'ha canviat en '-ero' (**baixero*, **cataliner*, **inquiero*...);
- el sufix **-or**, **-a** s'ha canviat en '-ero, -era' (**abraçadera*, **duradero*, **embarcadero*...).

En tots aquests casos cal restituir les formes genuïnes correctes: *acidesa*, *aridesa*, *avidesa*, *candidesa*, *deixadesa*...; *baixer*, *bomber*, *candeler*, *carabiner*, *cataliner*...; *abraçadora*, *burlador*, *carregadora*, *corredora*, *desembarcador*...

A vegades, a una arrel catalana s'hi ha afegit un sufix castellà (**dinari*-llo, **llepon*, **soparillo*...); s'ha de substituir pel corresponent català: *dinaret*, *llepador*/*llepa*, *soparet*.

Altres vegades, hi ha hagut canvis a la prefixació (**acert*-*encert*, **agotar*-*esgotar*, **amordassar*-*emmordassar*...), o addició imprecident del prefix 'a' (**acondicionar*, **ametralladora*..., per *condicionar*, *metralladora*...), fenòmens que cal també corregir.

2. Terminacions modificades

Alguns cultismes en **-er** i en **-ança**, **-ença** han estat modificats en **-ero** i en **-ància**, **-ència**, respectivament: **adúltero* (*adúlter*), **helicóptero* (*helicópter*)...; **alternància* (*alternança*), **condolència* (*condolença*)...

Altres en **-u** es fan en **-uo**: **ambíguo* (*ambigu*), **assíduo* (*assidu*) **indivíduo* (*individu*), **ingènuo* (*ingenu*) **resíduo* (*residu*)...

I altres en **-i/ia** es diuen en *-eo/*-ea: **coetàneo*, *-a* (*coetàni*, *coetània*), **erròneo*, *-a* (*erroni*, *errònia*), **subterràneo*, *-a* (*subterrani*, *subterrània*)...

3. Canvis de conjugació

Alguns verbs han sofert canvi de conjugació, segons els corresponents castellans: ***abafir** (*abatre*), ***aclarar** (*aclarir*), ***admitir** (*admetre*), ***concluir** (*concloure*), ***concurrir** (*concorrer*), ***constreñir** (*constreñyer*), ***difundir** (*difondre*), ***discurrir** (*discórrer*), ***emitir** (*emetre*), ***excluir** (*excloure*), ***incurrir** (*incórrer*), ***favorèixer** (*afavorir*), ***garantitzar** (*garantir*), ***incurrir** (*incórrer*), ***infundir** (*infondre*), ***interrumpir** (*interrompre*), ***ocurrir** (*ocórrer*), ***omidir** (*ometre*), ***permitir** (*permetre*), ***prescribir** (*prescriure*), ***prorrumpir** (*prorrómprer*), ***proscribir** (*proscriure*), ***recluir** (*recloure*), ***recurrir** (*recórrer*), ***remidir** (*remetre*), ***sobresseir** (*sobresseure*), ***transcurrir** (*transcórrer*), ***transmitir** (*transmetre*)...

4. Alteració, supressió o addició de sons

De vegades, hi ha hagut una adaptació formal de la paraula catalana a la corresponent castellana mitjançant l'alteració, la supressió o l'addició de qualque so: ***acentuar** (*accentuar*), ***anular** (*anul·lar*), ***atribular** (*atribolar*), ***capítul** (*capítol*), ***proiecte** (*proyecte*), ***cervessa** (*cervesa*)...

5. Desplaçament de l'accent

Hi ha paraules que es pronuncien amb l'accent desplaçat, per semblança amb la castellana: ***àfil** (*alfil*), ***atmósfera** (*atmosfera*), ***grifo** (*grifo*)...

6. Ultracorreccions

Per contrast amb la forma castellana, hi ha qui «corregeix» la paraula catalana fent-la més diferent d'aquella, sense que això hagi de ser així: ***mitjà ambent** (*medi ambient*), ***certificat meige** (*certificat mèdic*)...

7. Significat alterat

Alguns mots han vist el seu significat restringit, eixamplat o simplement canviat per interferència del castellà. A continuació exposam una llista dels més freqüents, amb el significat incorrecte i la solució que hi correspon:

- a) la que segueix l'esquema «[hora] + **i** + [minuts/quarts/mitja]»: *les 5 i deu minuts, les 5 i (un) quart, les 5 i mitja, les 5 i mitja i cinc (minuts), les 5 i tres quarts...*
- b) la que segueix l'esquema «[minuts/quart] + **abans de** + [hora]», només per a períodes inferiors a la mitja hora: *20 minuts abans de les 5, un quart abans de les 5...*
- c) la que segueix l'esquema «[quarts] + **per a** + [hora], comptant els quarts passats, no els que falten: *dos quarts per a les 5, tres quarts per a les 5...*
- d) la que segueix l'esquema «[quarts] + **de** + [hora], comptant els quarts passats, no els que falten: *un quart de 5, dos quarts i mig de 5, tres quarts de 5...*
- e) la que segueix l'esquema «(falta/manca) + [minuts/quart] + **per a** + [hora]»: *falta un quart per a les cinc, manquen 20 (minuts) per a les 5...*

Qualsevol d'aquestes expressions és vàlida per indicar l'hora no rodona. Cal, però, tenir en compte:

- que la d) és geogràficament pròpia només del Principat;
 - que aquesta i les altres són combinables entre si, de tal manera que, segons les comarques, és usual el tipus a) en la primera mitja hora i el tipus c), d) o e) en la segona: *les 5 i quart - tres quarts per a les 5 / tres quarts de 5 / (falta/manca) un quart per a les 5,*
 - que la b) és avui en dia poc usada.
- No té gens de tradició, i sembla respondre a un simple calc del castellà, l'expressió del tipus «[hora] + **manco/menys** + [minuts/quart]»: **les 5 manco/menys (un) quart, *les 5 manco/menys 25 (minuts)» ...*

8.2. Modismes amb «fer» o «pegar»

Cal tenir present que els següents modismes són amb els verbs *fer* o *pegar* i no amb *donar*. *Fer caritat, fer/pegar bots, fer bromes, fer claror, fer classe, fer costat, fer/pegar crits, fer entendre, fer enveja, fer escac i mat, fer escola, fer fàstic, fer fregues, fer ganes, fer gelosia, fer l'efecte, fer la guitza, fer llàstima, fer llum, fer oi, fer passes o passos, fer pena, fer pèrdua, fer por, fer ràbia, fer rialles, fer riure, fer set, fer la impressió, fer un capficó o capficó, fer o pegar un giscol, fer un mal pas, fer un petó, fer un tomb, fer una abraçada, fer una besada, fer una cucavella, fer una festa, fer una passejada, fer una reculada, fer la sensació, fer una siulada, fer una titera, fer una volta, fer vergonya, fer vessa, fer-se conèixer, pegar bots, pegar crits, pegar una clotellada, pegar una coça...*

- casc antic** * (zona més antiga d'una ciutat): *ciutat vella*.
- collir** * (subjectar una cosa de damunt un moble, de dins un armari o un calaix, de dins una bossa, una cartera, d'una mà, etc. || utilitzar un vehicle públic com l'autobús, un taxi, etc.) / **collir-se** (subjectar-se a qualque cosa per no caure, per aturar-se, etc.): *agafar / agafar-se*.
- composar** * (produir una obra musical): *compondre*.
- deport.** * (joc o exercici corporal en què es fa prova d'agilitat, destresa o força): *esport*.
- deportiu** * (referent a **esport**): *esportiu*.
- fulla** * (de paper): *full*.
- llevar** * (emparar-se d'alguna cosa d'altri): *prendre*.
- medi/mig** * (fet o objecte vàlid per obtenir un fi): *mitjà / per _de: per mitjà de*.
- mig** * (adj. «equivadent dels dos extrems»): *mitjà / *Edat Mitja: Edat Mitjana*.
- mostrador** * (taula, normalment llarga i estreta, on es despatxen les mercaderies o s'atén els clients a un botiga, cafè, oficina, etc.): *taulell, taser* (d'un bar o similar).
- número** * (quantitat || categoria gramatical): *nombre*.
- parèixer-se** semblar-se.
- planell** * (representació sobre un pla de la disposició d'una ciutat, etc.): *pla, plànol*.
- provar** * (posar-se una petita quantitat d'un aliment a la boca per apreciar-ne el gust / menjar per primera vegada (d'una cosa) || posar una peça de vestir a qualcú per veure si li cau bé): *tastar || assajar*.
- recolzament** * (acció de suportar o sostenir || acció d'advocar per qualque cosa, de defensar-la || allò que suporta o sosté): *suport*.
- recolzar** * (mostrar l'acord o la solidaritat amb qualcú o qualque fet o teoria): *donar suport, fer costat (a qualcú, a qualque cosa)*.
- registrar** * (mirar curiosament qualque cosa): *regirar, escodriinyar, reconèixer*.
- registre** * (acció de mirar curiosament qualque cosa): *regirament, escodriinyament, reconeixement*.
- secar** * (llevar, per evaporació o altre mitjà, l'aigua o líquid qualsevol que recobreix o amara un cos): *eixugar*.

8. Calcs diversos del castellà

8.1. L'enunciat de les hores

Dins la tradició catalana coexisteixen diverses formulacions:

8.3. Altres expressions

- aferratina:** *adhesiu*
- al fi i al cap:** *al cap i a la fi, al capdavall*
- al major:** *en gros, a l'engròs*
- a rel de:** *arran de*
- callar-se:** *callar*
- caure-se [caure's]:** *caure*
- demés (els...) / (lo...):** *els altres, la resta / la resta*
- de tant en quant:** *de tant en tant, de quan en quan*
- donar igual:** *ser igual (em dona igual: m'és igual, tant me fa)*
- donar-se compte:** *témer-se, adonar-se*
- donat que / donat + sintagma nominal:** *atès/posat que / atès/posat + sintagma nominal*
- en quant a:** *quant a*
- fer la pilota:** *fer la bona, fer la pala, anar amb testet (a qualcu), fer la barbeta*
- fer-se el succ:** *sojjar, fer-se el desentès, fer com qui sent ploure*
- Nit Bona:** *Nit de Nadal*
- Nit Vella:** *Nit de Cap d'Any*
- nòmer-se:** *nòmer*
- per lo tant:** *per tant*
- per últim:** *finalment, per acabar*
- posar la taula:** *parar taula, posar taula*
- promig:** *mijana*
- pròxim (una altra persona):** *proïsme*
- reflexar:** *reflectir*
- si acàs:** *si un cas, si de cas*
- suggerència:** *suggeriment*
- vall:** *d'acord, va bé, molt bé!*

XXXI. *haver de* (perífrasis d'obligació)

Les perífrasis catalanes per expressar «obligació o necessitat de fer una cosa» són: **haver de** + «infinitiu», i les impersonals **cal / és necessari** + «infinitiu». A València, s'usa també correctament **deure** + «infinitiu»; i a les Balears, substitueix **cal** (que col·loquialment ací és modernament inusual) per **és necessari (que)** o **importa (que)** (especialment a les frases negatives). Direm, per tant, en català: *hem d'anar a classe, has d'estudiar més,*

has de fer allò que et manin, hem de fer via, és necessari arribar (que arribem) com més aviat millor, és necessari fer-ho (que ho facem) bé. Totes aqueixes frases, les podem construir també: *cal que anem a classe, cal que estudiis més, cal que facis allò que et manin,* etc. A les Balears, generalment, usarem sempre la construcció **haver de** + «infinitiu» i, a frases negatives, **no importa (que):** *hem de fer via, hem d'arribar aviat, no importa que vinguis (català peninsular no cal que vinguis/vingues).* Són totalment castellanitzants les construccions **tenir que* + «infinitiu» i **ser de* + «infinitiu»: **tenim que anar al cine; *hi ha que + «infinitiu»: *hi ha que fer-ho bé; i *és precís (que): *és precís arribar aviat; *és d'agrar que hàgiu vingut.*

XXXII. *És mort!* - *Està mort!* / *Està aquí, però ara no hi és* (usos dels verbs **ser** i **estar**).

Els verbs **ser** i **estar** tenen un ús en català bastant diferent de l'ús castellà, encara que coincideixen en algunes construccions. Això no obstant, la forta interferència d'aquesta llengua damunt la catalana ha fet que, com en tants d'altres casos, modernament molts de parlants tendeixin a usar aquests verbs en català com en castellà.

A continuació exposam les principals construccions catalanes que són diferents de les castellanes, construccions que cal preservar per mantenir la genuïtat de la nostra llengua. Distingim entre les construccions atributives (aquelles en què el verb **ser** o **estar** uneix el subjecte amb un adjectiu o un substantiu: *en Joan és futbolista, en Joan està malalt*) i les construccions locatives (aquelles en què el verb **ser** o **estar** serveixen per indicar una localització o situació del subjecte dins l'espai o el temps: *en Joan és a ca son pare, en Joan està al número 15 del carrer de Sant Jordi*).

A. Construccions atributives

1. **Ser**

El verb **ser** amb adjectius qualificatius expressa la simple qualitat objectiva en el moment de l'acte de parla; no implica que sigui o no una qualitat perenne o que pugui canviar. S'usa amb:

- subjecte inanimat: *la torre és baixa; la falda és bruta; la sopa és freda i fada; el dia és gris; el tassó és buit; el camí és desert; les habitacions són fosques; les pomes són verdes; el carrer és ample; la ciutat és moderna;*
- subjecte animat: *la nina és llesca, el moix és esquerp, en Joan és gros-sot, la rata és ben viva, na Tonina és fadrina, en Pere és boig.*

El verb **ser** amb participi és possible només amb subjectes inanimats (formes com **mort** o **casat** s'entenen en realitat com a adjectius, contraposats a **viu** o **fadrí**). La construcció expressa la simple existència objectiva del fet expressat pel participi en el moment de l'acte de parla; no implica que sigui o no un fet perenne o resultat d'un procés: *l'escala és pintada de blanc; el sopar és fet d'en Toni; el televisor és encès; el barri és abandonat; la finestra és tancada*.

Aquesta construcció tendeix a ser substituïda per la del verb **estar**, perquè, coincidint amb la construcció passiva, és semànticament ambigua: *l'escala és pintada de blanc pot voler dir «hom pinta l'escala de blanc»* o *«ja hi ha l'escala pintada de blanc»; la casa està pintada de blanc té només el segon significat*.

2. Estar

El verb **estar** amb adjectius qualificatius expressa una qualitat o un estat accidentals, és a dir, d'inici determinat i duració limitada o final previsible. Té un significat anàleg a «haver quedat», «quedar posat», «mantenir-se». S'usa sovint amb un complement circumstancial de temps duratiu («des de...», «fins a...», «durant...»). S'usa amb:

- subjecte inanimat: *l'armari està ple des de fa temps; la carrera està bruta des que aquesta gent viu aquí; deixaré l'olla damunt el foc i així la sopa estarà calenta fins que vengueu; el pal està tort; la bombeta està fluïxa;*
 - subjecte animat: *La nina estava dreta; n'Antònia està malalta; na Catalina està contenta; el meu lloro està trist; el meu oncle està moreno durant tot l'estiu.*

La construcció de verb **estar** amb participi i subjecte inanimat tenia originalment valor de duració limitada: *el portal estarà obert de 15 a 18; aquest pis va estar llogat durant 3 anys; la paret està pintada de fa una setmana; la carretera està asfaltada de fa dos mesos; les màquines estaran aturades fins la setmana que ve*. Actualment, però, aquesta construcció s'ha generalitzat també amb valor de duració il·limitada, evitant així l'ambigüitat de la construcció amb **ser**, confusible amb la veu passiva: *l'escala està pintada de blanc; el sopar està fet d'en Toni; el televisor està encès; el barri està abandonat; la finestra està tancada*.

En canvi, amb participi i subjecte animat, la construcció manté el seu valor de duració limitada: *estic constipada; na Joana està enfadada; un parent meu està desterrat; l'exèrcit estava derrotat; la cussa estarà fermada; el director ja no està ocupat*.

La majoria d'adjectius només admeten una de les dues construccions, amb **ser** o amb **estar**. Així, per exemple, no són possibles les frases **Aquesta dona està corpulent*, **en Miquel està fadrí*, **la padrina és contenta*, **el jove era dret*, **el plat està ple*. Un petit nombre, però, poden ser usats tant amb **ser** com amb **estar**, en cada cas amb un valor diferent; de duració indefinida o de duració delimitada, respectivament: *En Joan és/està alegre/trist/tranquil/nerviós...*

En certs casos, és important tenir-ho present, canvia el significat de l'adjectiu segons sigui usat amb un verb o amb l'altre. Així, no és igual *ser bo* (tenir bona qualitat, tenir bon gust) que *estar bo* (tenir bona salut), *ser mort* (haver deixat de viure) que *estar mort* (sentir-se molt cansat).

No és admissible l'ús d'**estar** amb adjectius introduïts sempre per **ser**, als quals, però, es vol donar un valor de duració delimitada. Així, no són correctes: **el meu veí està molt bo (= «és molt bell»), *estàs boig...* Per expressar el significat pretès amb aquestes construccions cal recórrer a unes altres de més genuïnes: *el meu veïnat és molt bell/està molt bé; has tornat boig/pareixes boig...*

B. Construccions locatives

1. Ser

El verb **ser** amb un complement locatiu expressa situació d'un subjecte dins l'espai o el temps sense assenyalar si aquella és la situació normal o constant de tal subjecte, o n'és només la situació accidental: *la Sala és a la plaça de Cort; Inca és a 20 minuts de Palma; Maó és a Menorca; el camí de la Universitat és a la carretera de Valldemossa; ja som a l'hivern; els papers són damunt l'escriptori; n'Angels és al teatre; la biblioteca central serà a un edifici nou; el cotxe és a la coxeria*.

La construcció **ser** + una locució del tipus **de** + «substantiu» o **a** + «infinitiu» expressa que el subjecte animat es troba fent l'activitat signficada pel substantiu o l'infinitiu, sense precisar-ne, però, la situació ni delimitar-ne gens la duració temporal: *mon pare és de viatge; en Pere és a comprar; la meva germana és de vacances; quan vares telefonar érem a nedar*.

Ser + complement de companyia (introduït per **amb**) expressa que el subjecte animat es troba acompanyant un altre ésser animat, sense, però, indicar-ne la localització precisa ni fer-ne cap delimitació temporal: *ahir vaig ser amb els meus oncles; amb qui és na Maria? els dos nins són amb son pare, el ca és amb ma mare*.

Anexo XVII

A continuación se recogen algunas interferencias, calcos, préstamos y mezclas de código, de producción propia o recepción en primera persona, que se han ido recopilando con el tiempo. Se trata de una lista mezclada de estos fenómenos, que pueden deberse a diferentes causas o tener un resultado diferente, pudiendo desplazarse, ampliarse o restringirse el significado de algunas palabras. Cabe mención

- la[ts]emanas, la[ts]ánamas, lo[ts]emáforos
 - producción de una [s] africada [ts] en lugar de una [s:] larga más propia del español peninsular.
- verda[t], tempesta[t], amista[t], salu[t], uste[t]
 - pronunciación de la [d] final como [t], variante sorda con la que comparte el punto de articulación dental.
- adelgazarse y engordarse
- desarrollar
- la durada del espectáculo
- entendedor
- un grande aplauso
- chafardear
- tiene de sobras
- en contas de alegrarse, se enfadó
- cada sábado voy al cine; voy a entrenar cada semana
- si viene nadie, llámame
- ¿hay ningún libro que te interese?
- ¿necesitas nada?
- tuvo un percan[s]e
- por [s]ierto, ¿cuándo llegas?
- ¿te importa [s]errar la puerta?
- hay que ir a la pla[s]a a jugar
- que cante otra can[s]ión
- me duelen los extremeños (las muelas del juicio)
- fui al mercado a por pez
- llévame el libro que me dejé en tu casa
- ¡para la mesa a la de ya!
- ¿Dónde quieres ir hoy? No sé, a algún puesto bonito
- el lunes monto parada en el mercado del Olivar
- a la mitad del curso, va y se matricula
- estoy a casa
- insistió a hacerlo ella misma
- a Mallorca siempre serás bienvenido
- ¡mira que tarda a llegar!
- a las tres llegamos en el aeropuerto

Anexo XVII

- vendría hasta allí, pero se ha puesto a llover
- vendré a recogerte yo
- ya parto
- cuando llegarás, me llamarás
- me pasé toda la noche pensando contigo
- si vamos con avión tardaremos menos
- ¿por qué no hacer servir una calculadora?
- voy a hacer café
- que peste hace aquí, ¡por Dios!
- no hagas esa cara de imbécil
- para ya, que me haces miedo
- vamos a la playa, ¿te hace?
- no pases pena
- no tengas ansia
- me sabe grave
- pues vaya torrada
- aún no hemos escurado
- tienes que pair la comida primero
- si no vas con cuidado, te eschicha
- tiene barra de decir que le da igual
- ¿por dónde paras?
- tenemos justificación, porque íbamos muy desbaratadas
- tórcate con mi mocador
- estudia si quieres apro[v]ar
- de[v]ía estar bromeando
- estoy muy a[v]urrada
- un can[v]io te iería bien
- ha[v]ía flores por todas partes
- no se quita[v]a de en medio
- mi madre es a[v]ogada
- ya no quiero más, de tonterías
- hay más de comida
- ¡qué es de guapo!
- ¿que tienes sueño?
- da igual, no frises, que ya no llegamos
- no estés nito conmigo, que no he hecho nada
- estaba endarrer de que saliera el último episodio
- no importa que me vengas a buscar
- no importa me esperes para cenar
- me ha dicho de venir
- yo de ti hacía algo
- tampoco no lo creo

Anexo XVII

- nadie no lo ha encontrado
- no me digas que no te lo advertí pero
- llegamos a la cima, después estábamos agotados pero
- iremos a tomar café, pagaré yo, pero
- tu ves, yo te espero aquí

maquineta, rebost, expolsar, defensar

Anexo XVIII

Primer trimestre

- **Flor lingüística** (21 de setiembre), a la que deben añadir un breve **texto biográfico** en el que narren su experiencia vital y plasmen los deseos de aprender otros lenguas.**
- Trabajo realizado en grupo en la quinta sesión del primer bloque (19 de octubre). En clase habrán trabajado alrededor de una lengua románica, por lo que deberán incorporar en el portafolio la **lista de palabras** que hayan investigado. Pueden añadir alguna anécdota o aspecto que les haya llamado la atención.
- A partir de los **prejuicios** lingüísticos vistos en la sexta sesión (26 de octubre), deberán escoger uno y desmontarlo. Pueden hacerlo por escrito, aunque obtendrán más nota si se graban y suben el **vídeo** al Padlet que comparte toda la clase.**
- Elaboración de un texto o **artículo de opinión** en el que expongan su visión sobre la diversidad lingüística mundial y la importancia de conservar las lenguas, que sirva a modo de conclusión del primer bloque (26 de octubre).
- Guión y presentación elaborados para la **exposición oral**.
- **Preguntas** que hayan anotado a lo largo de las exposiciones orales del resto de grupos, además de las que el propio grupo creó. Se partirá de estas preguntas para elaborar el trivial en enero. **
- **Rúbrica** de autoevaluación.

Segundo trimestre

- **Encuesta sociolingüística**, contestada por ellos mismos y dos personas de su alrededor. Deberán añadir un texto en el que incluyan su percepción sobre los usos lingüísticos.
- **Gráficos** con la muestra de los resultados analizados. **
- Material, las **fotografías**, junto y con un enlace a la dirección, recogido para observar el paisaje lingüístico (8 y 15 de febrero). Pueden acompañarlo de alguna historia o anécdota, incluso algún testimonio que explique la razón de una rotulación. **
- **Texto expositivo** sobre las características del movimiento literario que se le haya asignado a su grupo (actividad grupal).

Anexo XVIII

- **Texto argumentativo** (individual) en el que opinen sobre cómo las actitudes lingüísticas afectan o no a la literatura.
- **Guión** para el debate.
- **Rúbrica** de autoevaluación

Tercer Trimestre

- **Infografías** sobre las actitudes lingüísticas y la literatura.**
- Texto de **El Quijote** en el que se marquen los fenómenos derivados del uso de lenguas encontrados.
- **Cuaderno de notas** que recoge las interferencias que encuentren en sus propios textos, así como las hayan sido capaces de percibir a su alrededor. Las acompañarán de una explicación, siempre orientados en este punto por el docente. **
- **Material** elaborado en la tercera sesión del último bloque (24 de mayo) en la que se incluyen préstamos del inglés y su equivalente en catalán y castellano.
- **Vídeo** en el que expliquen qué les ha aportado este proyecto anual. Previamente, habrán elaborado un **texto argumentativo** explicando su opiniones y sensaciones, así como aspectos positivos y a mejorar. **
- **Rúbrica** de autoevaluación.

**Las tareas marcadas con un asterisco son las que se proponen para compartir virtualmente (a través de Padlet o Google Classroom) entre los alumnos de diversos centros, ya que se considera que con ellas se sacará un mayor provecho.

Anexo XIX

Rúbrica de autoevaluación

	10 - 8	8 - 6	6 - 4	4 - 2	Justificación de la nota.
He incluido todas las actividades, tanto individuales como en grupo.					
He incluido diversidad de actividades y en diferentes formatos.					
He consultado varias fuentes de información y he verificado su validez.					
Los textos son completos, ricos en vocabulario y captan la atención del lector.					
He organizado correctamente el contenido de modo que la estructura es clara.					

Anexo XIX

El escrito es claro, enfocado e interesante.					
He cuidado mi estilo y he tenido en cuenta las propiedades del texto (coherencia, cohesión y adecuación)					
He revisado los errores ortográficos de mis textos.					
He sido capaz de justificar mis ideas y plasmarlas con claridad.					
He sido capaz de expresar mis sentimientos y emociones propios de manera libre y con seguridad.					
He añadido historias y anécdotas personales.					

Anexo XIX

He seguido un proceso de reflexión que se refleja en el trabajo.					
He sido capaz de conectar lo aprendido con la realidad diaria.					
He relacionado los contenidos de lengua con los de otras áreas.					
He sido capaz de adoptar un pensamiento crítico ante la información recibida.					
He demostrado mi capacidad de observación.					
He usado la imaginación y la creatividad.					

Anexo XIX

Me he sabido manejar a la perfección con las herramientas TIC.					
He sabido superar los obstáculos que se han presentado con éxito.					
Me he propuesto alcanzar el máximo dentro de mis habilidades.					
Me he comprometido e implicado en la realización de las actividades					
He dedicado el tiempo suficiente a la realización de las tareas asignadas.					
He entregado a tiempo las tareas asignadas.					

Anexo XIX

He mantenido una mentalidad abierta, dispuesto a aprender de ideas distintas a las mías.					
He mantenido una actitud de apoyo y he sabido adaptarme a las necesidades de mis compañeros.					
He trabajado cooperativamente en grupo y añadido mi aportación en las actividades.					
Contribuí con ideas creativas que sirvieron a la mejora del trabajo.					
He mantenido un clima de respeto y colaboración con los compañeros.					
He participado de forma activa y voluntaria en todas las actividades.					

Anexo XIX

Mi nota global debería ser...					
-------------------------------	--	--	--	--	--

La finalidad de la esta rúbrica es que los mismos alumnos reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y el material que han elaborado, que sean conscientes de los objetivos y esfuerzo que se espera de ellos. Así, en el diseño de ésta se han incluido parámetros que examinen el mismo **contenido** del portafolio –si está completo, si es original y diverso, si el estilo es correcto, por ejemplo–, su **actitud** o las habilidades que han demostrado –capacidad de reflexión, de conexión de contenidos, o si han entregado el trabajo dentro del plazo asignado– y, finalmente, el trabajo en equipo, su participación y colaboración en el mismo.

Nos parece que las rúbricas en las que estos ítems evaluables están desarrollados no son del todo convenientes, pues no pueden aplicarse a todos los alumnos, ya que o bien resultan insuficientes, o bien son excesivamente concretas. Por ello, en esta rúbrica los alumnos deben evaluarse, anotar un valor numérico (un 7.5 de entre 8 y 6, por ejemplo), pero lo más importante es que deben justificar esa nota. No se trata de ponerse una nota, dentro de unos parámetros concretos, sino de poderla justificar, argumentando y razonando. Pensamos que va a ser en esta justificación cuando realmente hagan un ejercicio de reflexión sobre el proceso de su propio aprendizaje y juzguen si se han involucrado en el mismo.

Anexo XX

Propuesta para los encuentros entre centros de secundaria.

El proyecto, aplicado a varios centros a lo largo de un mismo curso escolar, ofrece la posibilidad de crear una red de comunicación y contacto entre alumnos y profesores de diferentes institutos y que éstos compartan materiales y reflexiones colaborativamente. Se trata de fomentar las relaciones y la cohesión social para así poder apreciar otras realidades y valorar la diversidad- lingüística y de forma general- como elemento enriquecedor. Los alumnos deben aprender a respetar la diversidad, al mismo tiempo que estiman lo propio. Así, se espera que este proyecto sirva para empezar a abandonar prejuicios y eliminar actitudes negativas. Además, pensamos que el hecho de conocer otros chicos y chicas de su misma edad, de otros pueblos y lugares de Mallorca, va a despertar una mayor motivación a lo largo de todo el proyecto, aumentando su participación dentro y fuera del aula.

Pensamos que puede ser muy beneficioso para todos aquellos alumnos que no son de familias catalanoparlantes, o hace poco tiempo que llegaron a la isla, a tener contacto con la realidad mallorquina. Se trata de fomentar el catalán como lengua vehicular y elemento cohesionador, además de un acceso a toda una cultura, historia y tradiciones locales que forman parte de la identidad colectiva, y también individual, de los isleños.

Dicho esto, a continuación se presenta la dinámica a desarrollar en tres salidas programadas a lo largo del curso. Éstas tienen lugar el último lunes anterior a finalizar cada trimestre, a saber: 17 de diciembre, 15 de abril y 17 de junio. Recordemos que los centros en que se implanta el proyecto, de manera hipotética, son IES Sineu, IES Bendinat y IES Joan Alcover.

La primera de las tres salidas tiene lugar en la ciudad y las actividades están encaminadas a dinámicas para que se conozcan y, sobre todo, se diviertan. Así, el primer punto de encuentro es el mismo instituto Joan Alcover, en pleno centro de Palma, donde nos reuniremos en una aula magna, salón de actos, u otro espacio adecuado y con cabida suficiente para todos los alumnos y profesores de los diversos centros. Así, lo primero es que los profesores se presenten y establezcan unas normas básicas, para proceder a las actividades en sí. La primera de ellas

Anexo XX

consiste en compartir las flores lingüísticas realizadas en el primer bloque, proyectando las que se consideren más representativas de cada centro. Tras unas breves reflexiones en torno a la situación sociolingüística en la isla, pasaremos a realizar una yincana por la ciudad.

Los profesores, en constante comunicación y cooperación, habrán realizado previamente los grupos de los alumnos, teniendo en cuenta las necesidades de los mismos y sus capacidades y habilidades sociales. Estos grupos se compondrán de 9 alumnos, 3 de cada centro¹. Para formar los grupos, vamos a emparejarnos por refranes, es decir: cada grupo del mismo centro tendrá un refrán (en catalán, castellano e inglés)², al que deberán buscar la traducción, encontrando así los miembros restantes a su grupo. La idea es que se conozcan entre ellos y entablen amistad, mientras se divierten.

Una vez realizados los grupos y establecidas unas normas y pautas de acción básicas, se presenta la yincana, la cual consiste en la realización de varias pruebas para las que será necesario un teléfono móvil con cámara digital:

1. Tienen que hacerse un *selfie* con al menos 10 personas de nacionalidad diferente, preguntarles por su lengua primera, cuántas lenguas conocen y si hablan catalán.
2. Hacer fotos a letreros, o rotulación varia, en al menos 5 idiomas diferentes.
3. Buscar una estatua o edificio diseñado por 5 personalidades de nacionalidad diferente.
4. Buscar monumentos en homenaje a personajes de diferente procedencia.
5. Buscar calles con nombres de personajes de por lo menos 3 nacionalidades diferentes.

Una vez realizadas todas las pruebas, volveremos al centro, donde un profesor se habrá encargado de ir anotando el orden de llegada de los alumnos. Para determinar un ganador, los alumnos compartirán todas las fotografías tomadas y,

¹ Recordamos que el proyecto se aplica en dos grupos clase de cada centro, en que cada uno de ellos se compone hipotéticamente de 30 alumnos, por lo que son 180 alumnos en total.

² Al final de este anexo se incorpora una lista de refranes como muestra.

Anexo XX

una vez comprobado que estén todas las requeridas, se podrá proceder a determinar los vencedores de la yingana.

La segunda salida tiene lugar en Calvià, el mismo IES Bendinat. Recordar que, al tratarse de un número aproximado a 180 alumnos, hay que valorar los espacios, las instalaciones y los recursos, tanto humanos como materiales, que serán necesarios. Cabe decir que en estas salidas se puede solicitar el refuerzo de otros profesores, ya sean profesores de lengua o voluntarios en el proyecto. En esta segunda salida se tratarán los temas incluidos en los bloques III y IV. Así, primero se compararán los resultados de las encuestas, es decir, los gráficos que ellos mismos elaboraron teniendo en cuenta su realidad más cercana. Debemos plasmar aquellos gráficos que consideremos más representativos y oportunos para la reflexión. Posteriormente, las actitudes lingüísticas se trabajarán con un debate, más bien, con un concurso de debates. Los alumnos competirán en debates de unos 10 minutos y sus compañeros decidirán quién ha defendido mejor la postura. De esta manera, se irán eliminando o avanzando, hasta llegar a un debate final.

La última salida queda programada para el IES Sineu, donde se compartirán los conocimientos y el material recogido en el bloque V. Así, se trata de comparar y examinar el tipo de interferencias recogidas y reflexionar sobre las interferencias y los fenómenos derivados del uso de varias lenguas, por qué cambiamos de código o los mezclamos, en qué contextos o situaciones, etc. A continuación, jugaríamos a un trivial que los profesores habrán diseñado y en el que incluirán todo tipo de preguntas de lengua y literatura, que contengan los contenidos vistos a lo largo del año, con la posibilidad de otorgar algún tipo de premio, como puede ser una colección de libros, al grupo vencedor. Finalmente, la última actividad consiste en la elaboración de tres murales, uno para cada centro, donde los alumnos plasmen sentimientos y vivencias, dediquen palabras a los compañeros y profesores, o, simplemente, escriban qué han aprendido o más les ha gustado.

Anexo XX

Refranes extraídos del *Refranero Multilingüe*³ elaborado por el Instituto Virtual Cervantes, disponible en red: <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Default.aspx>

Castellano	Catalán	Inglés
A caballo regalado, no le mires el diente	A cavall regalat, no li miris el dentat	Never look a gift horse in the mouth
A cada cerdo le llega su San Martín	A cada porc li arriba el seu Sant Martí	to meet one's Waterloo
A grandes males, grandes remedios	A grans mals, grans remeis	Desperate diseases must have desperate cures
A la tercera va la vencida	A la tercera va la vençuda	La persévérance est la clé du succès
A mal tiempo, buena cara	Al mal temps, fer-li bona cara	What can't be cured must be endured
A quien madruga, Dios le ayuda	Qui matina, fa farina	The early bird catches the worm
Abril, aguas mil	A l'abril, aigües (o gotes) mil	April weather, rain and sunshine, both together
Antes se coge al mentiroso que al cojo	Abans s'atrapa un mentider que un coix	A liar is sooner caught than a cripple
Cada oveja con su pareja	L'ovella, amb llops no fa parella	Birds of a feather flock together.
Cada loco con su tema	Cada boig té sa dèria	Every man to his own taste.
Cuando el río suena, agua lleva	Quan el riu brama, aigua porta	There is no smoke without fire
Culo veo, culo quiero	Ser un tastaolletes	Monkey see, monkey do.
El que algo quiere algo le cuesta	Qui alguna cosa vol[,] alguna cosa li costa	No bees, no honey; no work, no money

³ El Refranero multilingüe contiene una selección de proverbs españolas populares, principalmente refranes y frases proverbiales, con su correspondencia en varias lenguas (alemán, catalán, chino, francés, gallego, griego antiguo, griego moderno, inglés, italiano, polaco, portugués, rumano, ruso y vasco). (...) Las correspondencias van acompañadas de la traducción literal, las posibles variantes, además de sinónimos y antónimos, fuentes y contextos. Los objetivos de este refranero son difundir el español a través de los refranes, facilitar la enseñanza/aprendizaje del español como lengua materna y extranjera, proporcionar un instrumento de consulta a los traductores y promover las investigaciones sobre la sabiduría popular.

Anexo XX

El que la sigue la consigue	Amb paciència i més paciència s'arriba a jutge d'audiència	Constant dropping wears away a stone
Es peor el remedio que la enfermedad	És pitjor el remei que la malaltia	The remedy is worse than the disease
Hablando del rey de Roma, por la puerta asoma	Qui del llop parla, el llop li surt	Talk of the Devil, and he is bound to appear
Hasta el cuarenta de mayo no te quites el sayo	Fins a setanta d'abril no et llevis un fil	Cast ne'er a clout till May be out
Hoy por ti, mañana por mí	Avui per tu, demà per mi	Scratch my back, I'll scratch yours
La avaricia rompe el saco	L'avarícia romp el sac	Grasp all, lose all
La cabra siempre tira al monte	Cabra avesada a saltar, fa de mal desvesar	The leopard cannot change his spots