

Educación plurilingüe: hacia una perspectiva social más integradora

(Multilingual education: towards a more integrative social perspective)

Madariaga Orbea, José M^a
Escuela Univ. de Magisterio de Bilbao
Avda. Ramón y Cajal, 72
48014 Bilbao

BIBLID [1137-4446 (2000), 11; 193-203]

Al final de la enseñanza obligatoria existe una proporción significativa de alumnado bilingüe que no utiliza la lengua minoritaria, ni reconoce su cultura. Para analizar esta situación defendemos la importancia del contexto y sus protagonistas. Sugerimos como eje psicológico de análisis el autoconcepto, eje psicosocial la representación social de la lengua, ejes sociolingüísticos las características lingüísticas familiares y las zonas sociolingüísticas y eje educativo el modelo lingüístico. El objetivo es interrelacionar estos ejes para lograr una visión integradora.

Palabras Clave: Educación plurilingüe. Contexto. Representación social de la lengua. Modelo lingüístico. Autoconcepto. Lengua familiar.

Derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran, ikasle go lebidunaren proportzio handi batek ez du gutxiengoaren hizkuntza erabiltzen eta ez du horren kultura ezagutzen. Egoera hori aztertzeke testuinguruaren eta horren protagonisten garrantzia azpimarratzen dugu. Autokontzeptua iradokitzen dugu azterketarako ardatz psikologikotzat, familiako hizkuntz ezaugarriak ardatz soziolingüistikotzat eta eskualde soziolingüistikoak eta hizkuntz eredu hezkuntz ardatz gisa. Hala, ikuspegi integratzailea lortuko badugu, ardatz horiek elkarrekin erlazionatzea da helburua.

Giltz-Hitzak: Hezkuntza eleanitza. Testuingurua. Hizkuntzaren gizarte-irudikapena. Hizkuntz eredu. Autokontzeptua. Familiako hizkuntza.

A la fin de l'enseignement obligatoire, une importante partie des élèves bilingues n'utilise pas la langue minoritaire et ne reconnaît pas sa culture. Pour analyser cette situation nous défendons l'importance du contexte et de ses protagonistes. Nous suggérons l'autoconcept comme axe psychologique de l'analyse, comme axe psychosocial: la représentation sociale de la langue, comme axes sociolingüistiques: les caractéristiques linguistiques familiales et les zones sociolingüistiques, et comme axe éducatif: le modèle linguistique. L'objectif est de mettre en relation ces axes pour atteindre un point de vue intégrateur.

Mots Clés: Education plurilingue. Contexte. Représentation sociale de la langue. Modèle linguistique. Autoconcept. Langue familiale.

RESUMEN

La experiencia nos indica que al final de la enseñanza obligatoria estamos obteniendo un alumnado bilingüe que no utiliza con naturalidad la lengua minoritaria y tampoco está imbuido de la cultura que dicha lengua lleva asociada.

Esta preocupación ha dado lugar a numerosas investigaciones en torno a los aspectos metodológicos, lingüísticos o de planificación de las propias experiencias educativas. Pero, al mismo tiempo, se está abriendo paso una corriente de opinión que resalta la importancia del contexto en el que se realiza la experiencia así como las características de sus protagonistas.

De esa manera se ha abierto una línea de investigación con una perspectiva social que requiere una mayor clarificación. Ese campo de trabajo está vinculado a aspectos sociológicos, psicológicos y por supuesto lingüísticos, dando lugar a un complejo entramado de difícil abordaje.

Este trabajo se basa en los resultados que se están obteniendo en una investigación en la que se pretenden integrar esas tres dimensiones mencionadas.

El eje aglutinador desde el punto de vista psicológico podría ser el autoconcepto, desde el punto de vista psicosocial parece ser la representación social de la lengua minoritaria implicada en el proceso, la integración del punto de vista sociolingüístico sería en torno a las características lingüísticas del ámbito familiar y las zonas sociolingüísticas en las que se produce la experiencia y finalmente el eje fundamental desde el punto de vista educativo sería el modelo lingüístico.

Esta línea de investigación implica que no se sobrevalora la importancia de ninguno de estos ejes si no que se persigue encontrar una forma de relacionarlos entre sí para lograr una perspectiva de análisis más integradora.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos esenciales de la educación plurilingüe es propiciar en su alumnado el conocimiento de varias lenguas. Pero dicho conocimiento no debe limitarse al campo lingüístico, sino que se debe también obtener personas capaces de expresarse en cualquiera de las dos lenguas, en cualquier circunstancia y que hayan interiorizado de forma equilibrada las culturas que llevan aparejadas. De lo contrario, serán conocedoras de unas reglas gramaticales y se limitarán a traducir lingüística y culturalmente a otras lenguas su lengua y cultura maternas.

Con el fin de poder determinar el grado de cumplimiento de estos objetivos para el caso del euskera-castellano, nos hemos propuesto avanzar en el conocimiento de los posibles factores explicativos al final de la enseñanza obligatoria. Tiene sentido que nos proponamos esta tarea en la medida en que dicho proceso educativo, a pesar de las tensiones a las que se ha visto sometido, ha conseguido con mucho esfuerzo alcanzar una situación que podemos caracterizar de consolidada.

Para realizar dicho análisis es necesario considerar que el alumnado con el que vamos a trabajar está en la adolescencia, que nuestro proceso educativo tiene unas características específicas y que se produce en un contexto social concreto. Es este último aspecto el que va a reclamar esencialmente nuestra atención puesto que, aunque son numerosos los trabajos de investigación en los que se analizan aspectos metodológicos, lingüísticos o de planificación de las experiencias educativas, son escasos los que integran el contexto social en dichas experiencias.

En el estudio de los procesos educativos bilingües, surge en primer lugar una línea de investigación que pretendía estudiar el papel del contexto social en situaciones de contacto

de dos o mas lenguas cuando se produce un conflicto sociolingüístico. Este tema fue estudiado profusamente durante los años 70 y 80 en Canadá y en la escuela británica de Bristol especialmente, utilizando conceptos tales como grupo étnico, identidad étnica, vitalidad etnolingüística. (Clement, 1980, 1984, 1986; Gardner, 1973, 1975, 1977, 1979, 1981, 1983, 1985; Hamers y Blanc, 1983; Lambert, 1967, 1974, 1979, 1980, 1984 entre otros en Canadá y Giles, 1977 Giles y Byrne, 1982; Giles y Johnson, 1981 entre otros en Gran Bretaña).

Esa línea de trabajo ha tenido su expresión también aquí (Ros, 1981; Siguan y Mackey, 1986 Sanchez y Tembleque, 1986) incluso en el caso vasco (Azurmendi, 1988, 1991; Sánchez Carrión Txepetx, 1987).

En el momento actual parece existir cierta insatisfacción con este enfoque en algunos autores, dado que el contexto tiende a ser considerado como una variable de carácter global. Por esta razón nos planteamos la posibilidad de ahondar en la integración del contexto en el proceso educativo, es decir, de avanzar hacia su operativización como variable.

Surge así una línea de investigación que supone una ampliación del tradicional planteamiento de inmersión canadiense que podemos caracterizar de escolar, para encaminarse hacia otra integradora del contexto sociocultural, que podemos caracterizar de inmersión cultural.

Este planteamiento implica además una visión más integradora de todas las variables consideradas en nuestro análisis.

1. LOS EJES VERTEBRADORES DEL ANÁLISIS DE UNA SITUACIÓN EDUCATIVA PLURILINGÜE

A partir de los numerosos trabajos llevados a cabo en Canadá y que tienen su origen en los ya clásicos de Gardner y Lambert (1959, 1972) sabemos que, tanto las variables relativas al contexto social, como las referentes al ambiente lingüístico familiar, juegan un papel importante en este tipo de procesos educativos. En dichos trabajos se llegó a demostrar también mediante los correspondientes análisis factoriales, que se podía determinar un factor de carácter actitudinal-motivacional, independiente del cognitivo, pero asociado con el rendimiento en la segunda lengua.

Basándonos en dichos estudios pudimos comprobar para el caso vasco (Madariaga, 1994a, 1994b, 1994c) mediante los correspondientes análisis de regresión, que las variables asociadas a rendimiento tenían más que ver con factores de orden social, tales como el contexto sociolingüístico o el ambiente lingüístico familiar, que con otros de orden más psicológico, de tipo cognitivo o relativos a la aptitud verbal. Esta afirmación era especialmente cierta para alumnos del modelo D, sobre todo al aumentar la edad (analizamos alumnos de 11 y 14 años). De ahí surge nuestro interés por el contexto.

Con el fin de facilitar un análisis que parecía complejo por el número de variables implicadas, nos planteamos investigarlas considerando la posible existencia de ejes articuladores que las aglutinaran. De lo contrario sería inviable su consideración simultánea desde el punto de vista operativo. El primer problema que nos encontramos fue por supuesto, definir dichos ejes articuladores, que además nos permitieran lograr una visión integradora desde la perspectiva social.

Así planteamos la posible existencia de 3 ejes de variables que pueden cumplir con estos requisitos: a) el eje articulador de las variables psicosociales. b) el eje articulador de

las variables del ámbito educativo y c) el eje articulador de las variables de la personalidad del adolescente.

El eje articulador en el ámbito psicosocial no estaba claramente determinado. La mayor parte de los trabajos conocidos sitúan en este ámbito una parte importante del peso explicativo, pero no existe un acuerdo acerca de las variables concretas que podrían jugar un papel esencial.

Hemos emprendido la empresa de intentar demostrar que la representación social de la lengua minoritaria implicada en el proceso, podría ser un firme candidato para representar dicho papel.

Simultáneamente y sin minusvalorar otras posibles variables, también hemos intentado determinar hasta qué punto podría ser el eje articulador del ámbito educativo el modelo lingüístico, especialmente al considerar los grupos en los que se anclaban diferentes representaciones sociales. Aún sin considerar que pudiera llegar a ser un eje articulador, consideramos que el Instituto concreto en el que se trabajaba era otra de las variables interesantes.

Por último, mantenemos el criterio de que, el autoconcepto podría ser el eje articulador del ámbito personal del adolescente implicado en una experiencia plurilingüe.

Todas estas afirmaciones requieren alguna justificación.

2. ¿POR QUE LA REPRESENTACION SOCIAL DE LA LENGUA MINORITARIA ES UNA VARIABLE-EJE?

Acabamos de hacer una serie de afirmaciones respecto a las posibles variables-eje, que a primera vista pueden parecer gratuitas. A continuación vamos a intentar justificarlas comenzando por el papel de la representación social de la lengua minoritaria.

El concepto de representación social utilizado, procede del campo de la Psicología social y fue sugerido por Moscovici. (Moscovici, 1961, 1981, 1982). Según ese concepto las personas al establecer sus relaciones sociales acaban por organizar entramados de significados relativos a los objetos sociales más conflictivos, que les permiten regular dichas relaciones (Moscovici, 1981).

Entendemos que la lengua juega un papel esencial a nivel sociolingüístico y a nivel psicosocial, al tener un carácter regulador de dichos entramados y por lo tanto de las relaciones sociales de nuestros adolescentes vascos (Torres, 1994).

El conjunto de interrelaciones sociales que se generan de esta manera, se complementan a su vez con las derivadas de las relaciones de carácter interindividual fruto del desarrollo de las funciones cognitivas individuales y su interacción con el entorno (Rodrigo, 1994).

Las personas elaboran evaluaciones cargadas de contenido emocional, que a su vez dan lugar a reorganizaciones cognitivas, que permiten la aparición de creencias. Aunque dichas creencias sean falsas, son las que van a regular sus relaciones en la práctica, interviniendo en dicho proceso la imagen a menudo desvalorizada y equivoca que emite la cultura dominante de la lengua minoritaria.

Por otra parte consideramos que la lengua minoritaria, en nuestro caso el euskera, cumple el requisito de ser un objeto social suficientemente conflictivo en el proceso, como para dar lugar a diferentes representaciones posibles. Consiguientemente permitiría estructurar el

ámbito social en diferentes grupos sociales en los que hipotéticamente se anclara cada una de la representaciones sociales diferenciadoras (Madariaga, 1996).

También hemos afirmado que el modelo lingüístico puede ser considerado como una variable-eje aglutinadora de una serie de variables propias del ámbito educativo. La mayor justificación que podemos apuntar para fundamentar dicha propuesta son los trabajos que han utilizado dicha variable con éxito.

Con el fin de justificar en la práctica el carácter articulador de las dos variables mencionadas, a continuación presentamos algunos resultados que obtuvimos en una investigación que hemos realizado (Madariaga 1996, 1998).

3. ALGUNOS RESULTADOS ACERCA DEL CARÁCTER DE VARIABLES-EJE DE LA REPRESENTACION SOCIAL DEL EUSKERA Y DEL MODELO LINGÜÍSTICO

Con el fin de apoyar la idea del carácter articulador de la representación social del euskera entre los grupos sociales de los adolescentes vascos, especialmente anclados según modelos lingüísticos, realizamos una investigación financiada por la U.P.V./E.H.U.¹.

Se trataba de una muestra de unos 2000 adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, procedentes de 11 Institutos ubicados en las Comunidades Autónomas Vasca y Navarra, con una distribución según contextos sociolingüísticos y modelos (A y D) en proporciones similares, tal y como muestra la Tabla 1:

TABLA 1. Distribución de la muestra según modelos y según contextos sociolingüísticos.

MODELO A	MODELO D	CONTEXTO EUSKALDUN	CONTEXTO ERDALDUN	ZONA DE CONTACTO
51 %	49 %	28,8 %	39,8%	36,7 %

Para analizar las dimensiones de la representación social incluidas en la investigación, se utilizó una prueba elaborada expresamente para la ocasión. Cada una de estas dimensiones se correspondía con una pregunta cerrada que tenía cinco posibilidades de respuesta debidamente ordenadas.

Para su determinación establecimos paralelismos con otras investigaciones previas sobre representaciones sociales de otros objetos sociales (Ayestarán, 1985, Paez, 1987, Clemente, 1992), pero también realizamos una serie de entrevistas personales representativas.

El resultado fue que tales dimensiones eran los siguientes aspectos del euskera:

1. A quién atribuye su defensa.
2. La causa de su situación actual.
3. Características del proceso de recuperación deseado.
4. Futuro del euskera.
5. Frase definitoria de esa lengua.

1. Nota La redacción de estas conclusiones se basan en los resultados de una investigación (UPV 087.354-HA037/95) subvencionada por la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Realizados los correspondientes análisis estadísticos de la prueba de hipótesis de la diferencia entre dos medias para las cinco preguntas apuntadas, se obtuvo que todas eran significativas salvo las correspondientes a la pregunta 4 relativa al futuro del euskera, aunque había una tendencia a la significatividad:

TABLA 2. Prueba de hipótesis de la diferencia entre dos medias de las cinco preguntas cerradas de la prueba de representación social del euskera.

Número de pregunta	F	probabilidad
Atribución de defensa	57,268	.000
Causa situación actual	231,540	.000
Proc. recuperación deseado	17,401	.000
Futuro	2,147	.143
Frase definitoria	831,062	.000

Entre los numerosos datos obtenidos en la investigación, seleccionaremos los más significativos para avalar nuestra propuesta de la representación social como variable-eje:

En primer lugar, los resultados obtenidos confirman la existencia de al menos dos representaciones sociales diferentes construidas según el grado de identificación con la lengua. Existe la posibilidad de que haya una tercera, que pudiera anclarse en los que no se definen claramente por ninguna de las dos lenguas en sus preferencias y/o en los contextos sociolingüísticos de contacto.

Sin embargo, la investigación parece demostrar también que no es suficiente el criterio de identificación con la lengua para definir la representación social y que es preciso realizar otras investigaciones que permitan encontrar nuevos criterios.

En ese sentido, podemos apuntar que en la investigación actualmente en curso², parecen apuntarse también como elementos esenciales la territorialidad, la conciencia de conflicto político, la utilidad y por supuesto las mencionadas afectividad o preferencia y sentimiento de pertenencia.

Las dos preguntas cerradas que mejor expresan las afirmaciones relativas a las diferentes representaciones sociales que se describen a partir del criterio de identidad con la lengua, son las relativas a los supuestos defensores del euskera y a la forma de desarrollar su posible proceso de recuperación.

En concreto, las diferencias en las respuestas a la pregunta de quien defiende el euskera, las más frecuentes son los euskaldunes (46,7% de la muestra total) y la mayoría de la población vasca (32,8% de la muestra total).

Pero además si analizamos esas dos respuestas diferenciandolas por modelos lingüísticos y por ambientes lingüísticos familiares, obtenemos unos resultados aún más interesantes y clarificadores:

2. Nota: La redacción de algunos de los datos apuntados en este artículo también se basan en los resultados de una investigación (UPV 087.354-HA071/97) subvencionada por la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

TABLA 3. Respuestas más significativas a la pregunta de quien defiende el euskera según modelos lingüísticos y según ambientes lingüísticos familiares.

RESPUESTA	MODELO D	MODELO A	AMBIENTE FAMILIAR EUSKALDUN	AMBIENTE FAMILIAR CAST.
Euskaldunes	63,7 %	28,8 %	53,1%	29,5 %
Mayoría de la población vasca	29,8 %	35,9 %	31,5 %	36,7 %

Estos resultados nos permiten afirmar que la pertenencia a un modelo lingüístico, o a un medio familiar en el que el ambiente lingüístico es diferente, da lugar a representaciones sociales distintas.

La atribución de la defensa de la lengua a un determinado colectivo social, no interesa por el número de personas que lo componen, sino por lo que supone de mayor o menor identificación y proximidad con dicha lengua.

En cuanto al proceso de recuperación, las dos respuestas más numerosas fueron dejar libertad a cada persona (34,7% de la muestra total) y hacer más campañas para animar a aprender la lengua (26,7%). Cuando comparamos los resultados obtenidos según modelos lingüísticos y según los ambientes lingüísticos familiares, se obtienen los resultados más interesantes, tal y como nos muestra la Tabla 4:

TABLA 4. Respuestas más significativas a la pregunta del proceso de recuperación según modelos lingüísticos y según ambientes lingüísticos familiares.

RESPUESTA	MODELO D	MODELO A	AMBIENTE FAMILIAR EUSKALDUN	AMBIENTE FAMILIAR CAST.
Dejar libertad a la persona	20,9%	48,8 %	26,2 %	56,7 %
Pedir algún sacrificio	27,8 %	7,5 %	21,6 %	8,2 %

De nuevo los resultados nos reafirman en la diferenciación de la representación social según el modelo lingüístico y según el ambiente lingüístico familiar, por lo que deberemos tener esto en cuenta en futuras investigaciones. Es preciso también recordar que la variable ambiente lingüístico familiar se valoró de una forma poco rigurosa en esta investigación, por lo que será necesario precisarla para futuros estudios.

En definitiva, estos resultados son reforzadores de nuestra propuesta de que la representación social del euskera podría considerarse como una variable-eje desde el punto de vista psicosocial. Por otra parte también parecen demostrar que el modelo lingüístico puede ser una variable-eje.

4. ¿POR QUE EL AUTOCONCEPTO ES UNA POSIBLE VARIABLE-EJE DEL ENTRAMADO PSICOLOGICO DEL ALUMNADO?

Siempre que nos referimos a la importancia de lo social y a las relaciones de la persona con el grupo circundante, olvidamos el papel relevante que tiene el conocimiento de sí mismo. En dicho conocimiento se incluyen una serie de rasgos psicológicos, un entramado de creencias y de valores sociales que a su vez se implicarán con las actitudes y la motivación del individuo (Damon y Hart, 1988).

En la adolescencia es tan profundo el proceso de búsqueda de identidad existente, que podemos hablar con frecuencia de una crisis de identidad en la que el adolescente debe ser capaz de llegar a elaborar una filosofía de la vida que oriente su comportamiento.

En consecuencia, no es de extrañar que consideremos el autoconcepto como un posible eje vertebrador del desarrollo personal, dado que se trata de un elemento integrante de la identidad personal en el que se incluyen valoraciones, representaciones y actitudes que cada uno se hace de sí mismo. Ese conocimiento de sí suministra un marco para la percepción y organización de la propia experiencia, lo cual a su vez da lugar a una regulación de la propia conducta.

La elaboración de ese marco de referencia está mediatizado por los mensajes de todo tipo que le llegan del entorno social y escolar, y en especial de las personas significativas que existan en dicho entorno.

La experiencia indica que, la mejora del autoconcepto puede afectar positivamente a la motivación por aprender. Eso significa que la relevancia del autoconcepto no solo tiene que ver con la propia estructura de la personalidad del estudiante, sino que afecta a su propia identidad y por lo tanto, indirectamente a su entramado motivacional-actitudinal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las teorías humanistas de no directividad de Rogers (1961,1975) han dado lugar a un marco de referencia teórico y sus correspondientes estrategias de intervención, siendo probablemente de los más completos al respecto, al menos entre los marcos teóricos que se plantean una posible implicación del autoconcepto con el entramado social circundante (Pastor, 1998).

El entramado social, en especial sus entramados de cultura correspondientes, están estrechamente vinculados con el entramado personal en lo que hace referencia a su elaboración de identidad personal, que es el trabajo más importante que tiene que realizar un adolescente. Por lo tanto, alegamos que el autoconcepto, pieza clave en tal elaboración personal, debe representar otro de los ejes esenciales que buscamos.

En una investigación actualmente en curso (2) no existen todavía resultados concluyentes en torno a las posibles relaciones entre las diferentes representaciones sociales y el tipo de autoconcepto que caracteriza a los alumnos, pero las primeras valoraciones nos hacen albergar esperanzas al respecto.

5. CONCLUSIONES: HACIA UNA PROPUESTA DE INTERVENCION BASADA EN EL MODELO DE ENTRAMADO EXPLICATIVO PROPUESTO

El esfuerzo descriptivo de los diferentes ámbitos explicativos pretende establecer posibles interrelaciones entre las variables-eje para intentar delimitar un modelo explicativo que

nos ayude a una mayor comprensión de los fenómenos educativos en la secundaria. Este conocimiento nos permitiría clarificar posibles formas de intervención en el aula para optimizar el proceso. Los resultados obtenidos hasta el momento son satisfactorios aunque no sean concluyentes.

Cuando estamos planteando una línea de investigación aún no consolidada, resulta difícil concretarla en propuestas de intervención en el aula. No obstante, a continuación presentamos una serie de ideas esenciales que pueden servir para encuadrar dicha intervención, aunque lógicamente requerirán de un progresivo perfeccionamiento.

En primer lugar, es importante resaltar que en este tipo de investigaciones no se suele tener en cuenta que la muestra está compuesta por adolescentes. En ese sentido, además de considerar la edad de los componentes de la muestra, en nuestro planteamiento se incluye como variable-eje de la personalidad propia de nuestro alumnado el autoconcepto, por ser el momento evolutivo en el que se está consolidando. El conocimiento de la importancia de dicho autoconcepto, sobre todo en su aspecto académico, nos puede permitir plantear la forma de intervenir en el aula.

En segundo lugar, otro aspecto de vital importancia en el entramado explicativo de cualquier edad, pero especialmente en la adolescencia, es la consideración de la importancia que ejerce el contexto social y más en concreto en nuestro caso los diferentes grupos sociales que se pueden organizar en torno a las diferentes representaciones sociales de la lengua minoritaria. Como sabemos, dichas representaciones no solo describen diferentes formas de interpretación, sino que también justifican ciertos comportamientos sociolingüísticos en función de dichos grupos sociales. Esto va a suponer en la práctica que, en contra de lo que hacemos con frecuencia, será preciso planificar diferentes formas de intervenir educativamente, en función de dichos grupos sociales diferenciados.

En tercer lugar, la educación secundaria es necesario que evolucione en la búsqueda de nuevas formas de trabajo con los adolescentes de la actualidad, puesto que, los procedimientos utilizados son con frecuencia inadecuados para responder a la compleja y cambiante realidad de los adolescentes que hay en nuestra sociedad. Esa renovación pasa entre otras medidas porque, el profesorado que en el futuro será de secundaria se forme en un centro de formación del profesorado, del estilo de los existentes en la actualidad para los profesores de primaria.

En cuarto lugar, tal y como anunciábamos con anterioridad, la prueba de representación social aunque debe mejorarse, parece responder a las demandas exigidas y nos ha permitido comprobar que, al menos existen dos representaciones sociales que nos permitirán trabajar en las aulas. Esas representaciones no se distribuyen de manera homogénea por modelos, aunque sí predominan en cada uno de ellos.

En quinto lugar, la posible intervención educativa debería contemplar la influencia mediante audiovisuales, en las creencias erróneas del alumnado respecto del euskera y de la propia situación educativa.

En último lugar, estamos necesitados de modelos explicativos del entramado adolescente, en los que se incluyan e interfieran de manera dinámica todas las variables mencionadas, con el fin de que el modelo explicativo resultante tenga en cuenta de una manera real el contexto social. Ese es el reto en el futuro y la mejor aportación para crear formas adecuadas de intervención, no solo en la propia experiencia educativa plurilingüe, sino en la posterior utilización en la práctica de las lenguas aprendidas.

REFERENCIAS

- AYESTARAN, S. (Dir.) (1984): *Psicosociología de la enfermedad mental: Ideología y representación social de la enfermedad mental*. Donostia: III Cursos de Verano de S. Sebastián.
- AZURMENDI, M.J. (1991): *Psicosociología de las segundas lenguas*. En Itziar Idiazabal: *Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües*. San Sebastián: Servicio Ed. de la Univ. del País Vasco.
- CLEMENT, R. (1980): Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In H. Giles, W.P. Robinson y P.M. Smith (eds.) *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon Press.
- CLEMENTE, M. (Coor.) (1992): *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- DAMON, W. HART, D. (1988): *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- GARDNER, R.C. (1979): Social psychological aspects of second language acquisition. In *Language and social psychology*. Oxford: Eds. H. Giles and E.St. Clain. Basil Blackwell.
- GARDNER, R.C. (1985): *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R.C. LAMBERT, W.E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts. Newbury House Pub.
- GILES, H. BYRNE, J.L. (1982): An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and multicultural development*, 1: 17-40.
- GILES, H. JOHNSON, P. (1981): The role of language in ethnic group relations. In. J. Turner and H. Giles (eds). Oxford: Intergroup Behavior Blackwell.
- HAMERS, J. BLANC, M. (1983): *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur
- LAMBERT, W.E. (1979): Language as a factor in intergroup relations. In H. Giles and R.N. St. Clair (eds.). Oxford.
- LAMBERT, W.E. (1980): The social psychology of language: A perspective for the 1980's. In H.Giles, W.P. robinson y P.M. Smith (eds.).
- MADARIAGA, J.M. (1994a): Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera. Lejona: Servicio Ed. de la Universidad del País Vasco.
- MADARIAGA, J.M. (1994b): Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24: 119-127.
- MADARIAGA, J.M. (1996): El núcleo central de la representación social del euskera. *Revista de Psicodidáctica*, 1:93-102.
- MADARIAGA, J.M. (1998): Aproximación a la representación social del euskera en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 6:33-44.
- MOSCOVICI, S. (1961): *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F.
- MOSCOVICI, S. (1981): On social representations. En J.P. Forgas (Ed.): *Social cognition*. London: Academic Press.
- PASTOR, E. (1998): *La problemática de la enseñanza en los adolescentes*. Pamplona: Publicaciones de la Univ. Pública de Navarra.
- RODRIGO, M.J. (1994): *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- ROGERS, C.(1975): *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- SANCHEZ, M.P. y TEMBLEQUE, R. (1986): La educación bilingüe: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*,33: 3-27.

- SANCHEZ CARRION, J.M. (1987): Un futuro para nuestro pasado. Claves para la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas. San Sebastián: Elkar.
- SIGUAN, M. MACKEY, W.F. (1986): Educación y bilingüismo. Madrid: Santillana/Unesco.
- TORRES, E. (1994): La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales. En Rodrigo; M.J. (Ed.): Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.