

MODIFICACIÓN DE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DIGLÓSICAS: PROPOSTA DUN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

M^a LUÍSA ALONSO ESCONTRELA
E.U.F.P.E.X.B. Pontevedra

Introducción

Este traballo encádrase dentro do campo das actitudes lingüísticas e da súa educación -desenvolvemento e/ou modificación- no ámbito escolar. O que se pretende é:

1.- Utilizar un constructo teórico -o modelo da acción razoada de Fishbein e Arjen- das actitudes e a súa relación coa conducta para detectar, analizar, comprender e diagnosticar as actitudes lingüísticas cara ó idioma galego, que subxacen no comportamento lingüístico diglósico.

Trátase, xa que logo, de construír un marco teórico capaz de fundamentar, xustificar e xerar programas de intervención educativa.

2.- Elaborar, desenvolver e avaliar un programa de intervención educativa para modificar as actitudes lingüísticas cara ó idioma galego.

Galicia ten sido caracterizada polos sociolingüistas como unha sociedade diglósica (Alonso Montero, 1973). De termos en conta que unha situación social deste tipo se caracteriza, entre outras cousas, polas *actitudes negativas* que desenvolveu respecto a un idioma - neste caso, respecto ó galego- podemos entender a importancia que adquire unha intervención educativa sistemática encamiñada a modificar as devanditas actitudes. Isto non quere dicir que pretenda reducir a diglosia a un problema actitudinal. A cuestión é, por descontado, abondo complexa como para pretender resolvela a través dun só factor. Son consciente, polo tanto, de que o que aquí trato é unha dimensión do problema.

Identificación e descrición do problema

A identificación do problema efectúase por vía experimental. En efecto, como profesora de Pedagogía na Escola Universitaria de Formación do Profesorado de E.X.B. de Pontevedra, observo que a mocidade que accede ós estudos de Maxisterio se expresa entre si e cos profesores case exclusivamente en castelán, tanto no contexto formal intraaula coma no informal dos corredores, cafetería, etc. Dáme a impresión que o número de alumnos que se expresan habitual ou preferentemente en galego descende ano tras ano.

Problematizo esa observación a través dunha reflexión. Efectivamente, chámame a atención que, transcorridos xa varios anos desde a introducción do galego como materia e como vehículo de instrucción en sociais no curriculum de E.X.B. e B.U.P., non se observen cambios no comportamento lingüístico de rapaces e rapazas que pasaron por ámbolos niveis educativos. Semella daquela que a escola se manifesta incapaz de contribuír ó desenvolvemento de competencias lingüísticas en galego dos seus alumnos e, secasí, á transformación dunha sociedade diglósica nunha sociedade bilingüe.

Non se me escapa que o comportamento lingüístico do individuo e da sociedade está determinado por múltiples variables interrelacións -socioeconómicas, ideolóxicas, culturais, lingüísticas- e que son igualmente varios os contextos que o determinan -familiar, escolar, social-. Lonxe, polo tanto, da miña intención imputar unicamente á escola as causas do comportamento lingüístico dos galegos, pois como sinala Rubal (1987b, p. 49) "...o destino das linguas non se decide nas escolas, senón fundamentalmente fóra delas".

De tódolos xeitos, a afirmación anterior non nos pode facer esquecer que o comportamento lingüístico dunha comunidade si garda relación coa escola e, concretamente, co modelo educativo e mais cos programas curriculares lingüísticos que nela se implanten. Penso, en efecto, que, como sostén Portas (1991, p. 164) "...xunto ao modelo familiar, é principalmente a través do ensino que se forxan as pautas de comportamento lingüístico das camadas mais novas da sociedade". Trátase, logo, de que a escola, que foi "o lugar privilexiado para o proceso de desgaleguización dos rapaces" (Monteagudo e outros, 1986, p. 39), sexa agora tamén eficaz, pero en aras doutro obxectivo: o da galeguización dos escolares.

O paso seguinte vén dado pola investigación bibliográfica. Refírome a aqueles estudos sociolingüísticos que ofrecen unha análise e diagnóstico da situación do galego na Comunidade Autónoma. Concretamente, os seguintes: O de Del Campo e outros (1977); Ruíz

Fuentes e Pérez Vilariño (1977) -ámbolos dous sobre o conxunto da poboación-, o Informe Foessa (1970) e o traballo de Ayestarán y De la Cueva (1974), relativos ás amas de casa; o de Rojo (1979), referido ás actitudes do profesorado de EXB; e aqueloutros traballos, máis significativos a efectos desta investigación, que diagnostican as competencias e o comportamento lingüístico de profesores e alumnos. Refírome, concretamente, ós de Mauro Fernández (1983); Monteagudo e outros (1986); Rubal e Rodríguez Neira (1987); Rodríguez Neira e López Martínez (1988) e Pérez Vilariño (1991).

Se ben os datos e diagnósticos proporcionados por cada un deles dos distintos sectores da poboación non son aplicables ó conxunto da mesma, cabe, non embargantes, unha xeneralización respecto a un dobre proceso:

1.- O da desgaleguización nunhas camadas da poboación -clase sociocultural baixa e hábitat rural- como consecuencia do proceso de urbanización e industrialización de Galicia e da difusión dos medios de comunicación de masas no mundo rural.

En efecto, a medida que Galicia, a partir dos anos sesenta, entra nun proceso de desenvolvemento vaise perdendo o uso habitual do galego naquelas camadas de poboación e hábitat tradicionalmente "conservadores" do idioma. Non fai falla enfatizar que este proceso nos obriga a ser certamente pesimistas verbo do futuro do galego, aínda cando nos últimos anos o ritmo de desgaleguización diminuíu, sendo, xa que logo, menor entre os nenos actuais e os pais ca entre estes e os seus.

2.- O de galeguización doutros sectores -clase sociocultural media e hábitat urbano-, que queren recupera-lo idioma galego perdido en xeracións precedentes. Isto indica un proceso de busca da propia identidade por parte das clases medias urbanas. Neste sentido di Francisco Rodríguez (1991, p. 74) referenciando a Ramón Piñeiro que "o galego estaría precisamente nunha etapa de conquista da Galiza urbana, o que significaría, no seu criterio, a conquista do futuro".

A galeguización é, segundo Santamarina (1991, p. 8), un proceso paradóxico, porque "a medida que decrece a autenticidade, é dicir, a medida que a Galicia tradicional vai esmorecendo, vai tamén aumentando a consciencia de identidade e con ela a revalorización do idioma e o sentimento de ameaza".

O proceso de galeguización poderíase interpretar a primeira vista con certo optimismo polo que respecta ó futuro do noso idioma. Sen embargo, o feito de que a diferenza desgaleguización-galeguiza-

ción favoreza a aquela, obríganos a mante-lo pesimismo porque, en efecto, de xeración a xeración, descende o número de persoas que falan o galego.

A situación do idioma galego entre a poboación estudiantil, así como as relacións entre o estudio do galego no ámbito escolar e o seu coñecemento e uso foron analizadas por algúns autores. Estoume a referir concretamente a Mauro Fernández (1983), Rubal e Rodríguez Neira (1987), Rodríguez Neira e López Martínez (1988). Os seus traballos poñen de relevo dúas cousas:

1.- Unha relación significativa entre *competencia escrita e lectora* en galego -ser quen de escribilo e lelo correctamente- e o *telo cursado como materia* na escola -EXB e/ou BUP-. Polo contrario, constatan ausencia de relación significativa entre *competencia oral* -ser quen de falar correctamente o galego- e *escolaridade*. A competencia oral é alta -¿?- pero está mais relacionada co idioma materno, a clase social e o hábitat ca coa escolaridade.

Unha consideración inmediata ó respecto lévanos a un cuestionamento do modelo de ensino-aprendizaxe, porque se produce aquel que sendo indesexable para a aprendizaxe dunha lingua extranxeira, dado que enfatiza a dimensión escrita e gramatical e abandona a comunicación oral, é "inquietante cando se trata dunha lingua na que se está necesariamente inmerso polo feito de vivir en Galicia" (Fernández, 1983, p. 206).

2.- Un marcado desfasamento entre dúas competencias lingüísticas: a competencia *coñecemento do galego* -coas tres subcompetencias anteriormente expresadas: ser quen de falar, escribir e le-lo galego- e a competencia *conducta lingüística* -uso efectivo do idioma galego como vehículo habitual de comunicación-. Mentres un 80% dos universitarios de Santiago manifestan unha alta competencia no coñecemento do galego, só un 20% o fala habitualmente en contextos informais e un 10% en formais. Só un 5% o utiliza como vehículo de comunicación escrita (Rodríguez Neira e López Martínez, 1988).

Perante tal diagnóstico caben múltiples interrogantes, se ben dúas semellan, sen dúbida, inevitables. En primeiro lugar, ¿a que se debe ese desfasamento entre a competencia *coñecemento do galego* e a competencia *conducta/uso habitual do galego*? ¿Como se explica que unha alta porcentaxe de xoves estudantes galegos sexan quen de falar, escribir e ler sen dificultade o idioma propio da Comunidade e, sen embargo, non o falan, non o escriben, non o len habitualmente? A razón é coñecida: estriba nas actitudes negativas que adquiriron, de maneira máis ou menos consciente, cara ó seu propio idioma a través

dos distintos contextos sociais. Porque iso é, en definitiva, unha sociedade diglósica: aquela que xerou avaliacións afectivas negativas cara a unha lingua, neste caso, de seu.

A segunda pregunta podería formularse así: ¿Que responsabilidade cabe atribuírle á escola? Non pretendo, desde logo, ser exhaustiva na resposta, pero entendo que verbo disto caben, alomenos, tres puntualizacións:

1.- Que un modelo educativo lingüístico que utilice a lingua débil só como materia e non como vehículo de instrucción, senón en todas alomenos en varias materias, o que fai é perpetua-la desigualdade entre aquela e a lingua forte, como sinalan coñecidos e representativos autores (Lambert e Tucker, 1972; Fishman, 1976; Siguan e Mackey, 1989; Ninyoles, 1991).

2.- Que tendo a diglosia implicacións actitudinais, a escola non pode reduci-la súa intervención a programas exclusivamente filolóxicos e obviar unha intervención sistemática e intencional encamiñada a cambia-las actitudes negativas cara a un idioma, neste caso cara ó galego, en actitudes positivas cara a ese valor cultural. En efecto, numerosos autores salientan que un compoñente esencial na educación bilingüe nunha sociedade diglósica é o actitudinal (Lambert e outros, 1964; Fishman, 1979; Cooper e Fishman, 1982; Bouchard e Giles, 1982; Gardner, 1982).

Esta tendencia que demanda da escola unha atención ás actitudes lingüísticas podémola observar tamén en diversos autores galegos. Un bo exemplo pode se-lo seguinte texto de Rábade (1991, p. 65 e 66) "...As alumnas e alumnos que nos chegan ás aulas non traen tampouco unha actitude afectiva positiva clara para o idioma de Galicia. E unha institución escolar, xa desde a infancia, deberá traballar con insistencia este aspecto nuclear, pois só el posibilita a aprendizaxe posterior, así como a instalación consciente e duradeira no referido código..."

Cabe tamén referencia-lo actual Deseño Curricular Base de Educación Primaria editado pola Xunta de Galicia (1991), no que de maneira moi explícita se pode constatar que, por fin, se ampliou o concepto de contidos de ensinanza a aqueles que se refiren a valores e actitudes, cun peso, aproximado, do 30%. Polo que atinxe á importancia que os DCB asignan ás actitudes lingüísticas, nada mellor que transcribir un pequeno parágrafo: "...as actitudes contrarias, contextuais e familiares, e, en xeral, os prexuízos sobre a L2 inflúen negativamente na súa aprendizaxe, así coma as actitudes non belixerantes, abertas e amigables, facilitan o proceso. Cómpre, pois, ter en conta estes aspectos á hora de deseña-la aplicación dun programa de ensino

bilingüe nunha sociedade con comportamentos diglósicos coma a galega".

3.- Que, en definitiva, a escola é unha institución configuradora de actitudes de todo tipo, polo tanto, tamén lingüísticas. Foino, sempre, a través máis do curriculum oculto ca do explícito. É hora de que enfrente ese labor de maneira explícita, intencional e sistemática.

Isto non quere dicir que o problema diglósico se poida superar con tratamentos exclusivamente pedagóxicos (Ninyoles, 1991; Rodríguez, 1991). O que pode face-la escola é coadxuvar na súa superación.

Marco teórico: O concepto de actitude e de actitude lingüística

Se na diglosia subxacen actitudes negativas cara a un idioma e se as actitudes, permítaseme reiterar, se educan nos distintos contextos sociais, a escola debe facer un esforzo importante a fin de desenvolver actitudes positivas cara ó idioma galego e de modificar aquelas negativas que xa o alumno posúe.

Pero non se pode intervir pedagoxicamente naquilo que se descoñece. Xa que logo, haberá que considera-lo concepto de actitude para pasar logo a especifica-lo de actitude lingüística.

As actitudes foron obxecto de múltiples investigacións. En efecto, dispomos de distintos modelos, entre os que vou sobrancea-lo de Fishben e Ajzen (1975), modificado por Ajzen e Fishbein (1980), incluído dentro da "teoría da acción razoada", que foi utilizado por investigadores españois como marco teórico para diversos estudos (Be-coña, 1986; Escámez, Ortega e Saura, 1987; Escámez, Ortega e Gil, 1989; Ortega e Mínguez, 1988; Ortega e Saura, 1990).

A importancia do modelo ponse axiña de relevo ó considerármolas súas posibilidades, porque, efectivamente:

É un modelo explicativo das actitudes e predictivo () da conducta en tanto permite unha concepción global daquelas, da súa natureza, compoñentes e incidencia na conducta.

*É un modelo operativo, porque proporciona criterios para identifica-los compoñentes/variables das actitudes e a construción de instrumentos de medición.

*É un modelo orientativo en tanto facilita pautas para unha intervención pedagóxica encamiñada á educación das actitudes.

En resumo, poderíase dicir que é un modelo científico-tecnolóxico.

Os autores entenden por actitude a valoración afectiva positiva ou negativa dun obxecto social, que predispón e orienta a conducta do suxeito. A partir desa definición desenvollen un modelo multifactorial (a corrente tradicional, pola contra, concebía as actitudes de forma unifactorial. Allport identificábasas coa idea ou crenza que orienta a acción; Thurstone coa avaliación afectiva dun obxecto social; Bandura coa resposta cara a un obxecto), segundo o cal a actitude está integrada por catro factores:

O factor cognoscitivo ou crenzas conductuais, relativo ó que a persoa pensa, cre, opina verbo do obxecto de actitude e ás consecuencias que se derivan da conducta do suxeito relativa a ese obxecto. A información relevante que o suxeito foi amoreando en sobre o obxecto ó longo da educación informal, formal, non formal. (Exemplo: o que as persoas pensan/cren sobre o idioma galego e sobre as consecuencias de falar habitualmente galego).

Verbo do elemento cognoscitivo/crenzas conductuais cómpre destacar dous aspectos. Un, que non tódalas crenzas relativas a un obxecto social sustentan as actitudes do suxeito cara a ese obxecto, senón só as máis relevantes ou sobresaíntes. Outro, que as crenzas son de varios tipos, dentro dos cales hai que incluí-las prescritivas, é dicir, os valores.

O factor afectivo, o máis característico da actitude (a propia actitude), relativo ó que a persoa sente respecto ó obxecto social, a como o valora. (Exemplo: valoración afectiva positiva ou negativa do idioma galego e do seu uso).

O compoñente conativo ou intención fai referencia á conducta que a persoa pensa realizar. Finalmente, o compoñente conductual, relativo ós actos observables que o suxeito realiza (Exemplo: intención de falar galego e conducta efectiva, falalo/non falalo).

En definitiva, o importante é entendermos que a conducta humana non é inconsciente, senón que está influenciada, que non determinada -hai outras variables extraactitudinais, que o propio modelo considera, pero que non gardan relación con esta investigación- polas actitudes e estas dependen das crenzas sobranceiras que o suxeito ten verbo do obxecto social e da conducta relacionada con ese obxecto.

Dito doutro xeito, a variable cognoscitiva ou crenzas conductuais é a independente; a conducta é a dependente. As demais variables teñen un estatus intercambiable. En efecto, a actitude é dependente con respecto ás crenzas e independente con respecto á intención. Esta é dependente con respecto á actitude e dependente con respecto á conducta. Un esquema significativo podería ser:

VALORACIÓN COGNOSCITIVA	VALORACIÓN ACTITUDE	VALORACIÓN CONATIVA	VALORACIÓN CONDUCTUAL
Crenzas verbo dun obxecto social →	Valoración afectiva, positiva / negativa dun obxecto social. →	Intención de realizar unha conducta relacionada co obxecto social	Actos observables que o suxeito realiza con referencia ó obxecto social

Cómpre advertir que nesta investigación non traballo coas catro variables mencionadas (crenzas conductuais, actitude ou compoñente afectivo, intención e conducta) porque, sobre todo esta última, esixiría estudos lonxitudinais e, posiblemente, traballo en equipo. Limítome ás dúas primeiras: crenzas conductuais (variable independente) e actitudes (variable dependente).

¿Como conceptualizámo-las actitudes lingüísticas a partir do modelo exposto? Entendémolas como a valoración positiva ou negativa dunha lingua e do seu uso - neste caso, do galego e do seu uso- que supón unhas informacións, opinións, crenzas sobre a mesma e o seu uso e que predispón e orienta a conducta lingüística habitual -uso/non uso do idioma galego como vehículo habitual de comunicación.

Hipóteses

O modelo de Fishbein e Ajzen constitúe unha valiosa fonte de hipóteses, porque permite identifica-las variables actitudinais e porque orienta a intervención pedagóxica, como previamente indiquei. Efectivamente, neste segundo senso fai posible a definición da que podemos denominar hipótese tecnolóxica ou hipótese de traballo. As hipóteses desta investigación son:

a.- Hipótese xeral substantiva

As crenzas conductuais sobranceiras dos escolares verbo do idioma galego e do seu uso sustentan as actitudes negativas sobre o mesmo.

b.- Hipótese tecnolóxica/de traballo

Unha intervención pedagóxica que incida no cambio das crenzas lingüísticas sobranceiras sobre o idioma galego e o seu uso orixi-

ará un cambio das actitudes negativas cara a ese valor cultural en positivas.

c.- Hipótese operativa

A diferenza de medias entre un pretest e un posttest de actitudes lingüísticas será significativa naquel grupo -experimental- sometido a un programa de intervención educativa encamiñado a cambiar as crenzas sobranceiras dos escolares verbo do idioma galego.

Estratexia da investigación

Definición das variables

Procedemos a definir nominal e operativamente as variables:

1.- Variable independente: crenzas conductuais:

1.1.- Definición nominal: as crenzas sobranceiras que os escolares teñen sobre o idioma galego e o seu uso.

1.2.- Definición operativa:

- a) Crenzas verbo de falar habitualmente o galego en distintos contextos sociais (familiar, amigos, compañeiros escolar, laboral, urbano, rural, entre persoas cultas).
- b) Crenzas sobre as vantaxes ou desvantaxes de falar habitualmente o galego (ningunha vantaxe, utilidade de atopar traballo, fai máis cultas ás persoas, fai máis culto o pobo galego, favorece a identidade do pobo galego, illa a Galicia dos demais pobos de España).
- c) Crenzas verbo de escribir habitualmente o galego (asuntos da vida normal de relación, exames, poesía, historia, matemáticas).

2.- Variable dependente: Actitudes:

2.1.- Definición nominal: Valoración/avaliación afectiva positiva ou negativa do idioma galego e do seu uso habitual.

2.2.- Definición operativa:

- a) Valoración afectiva positiva (agradable, activo, valioso, útil, culto, intelixente, evolucionado, bo, fermoso).
- b) Valoración afectiva negativa (desagradable, pasivo, indiferente, inútil, inculto, torpe, atrasado, malo, feo).

Poboación e mostra

A investigación centrouse na Escola Universitaria de Formación de Profesorado de EXB de Pontevedra. O alumnado, cunha media de idade de 20 anos, pertencen á clase e media e media-baixa.

A mostra compóñena noventa e seis alumnos e alumnas de primeiro curso distribuídos en tres grupos.

Deseño da investigación

É unha investigación cuasi experimental, na que se utilizan os grupos naturais xa constituídos por orde alfabética de apelidos. Decídese ó chou os tres grupos constituídos da investigación:

Grupo A: Experimental	Pretest	Programa de intervención nas crenzas	Postest
Grupo B: Control	Pretest	-----	Postest
Grupo C: Placebo	Pretest	Programa placebo de intervención (filolóxico)	Postest

O instrumento do diagnóstico

O instrumento de diagnóstico (pretest-postest) consta de tres partes:

1ª.- Composta por aqueles "items" que se refiren á identificación dos suxeitos (idade, sexo, clase social, lingua materna, tipos de centros onde cursou EXB, BUP e COU, conducta lingüística).

2ª.- Composta por aqueles "items" (27) que se refiren á *identificación das crenzas sobranceiras* (variable independente) dos suxeitos sobre o idioma galego e o seu uso habitual. Utilízanse escalas de probabilidade subxectiva tipo Liker.

3ª.- Composta por aqueles "items" (30) que se refiren á *media das actitudes* (variable dependente) dos suxeitos cara ó idioma galego e cara ó seu uso habitual. Utilízanse escalas bipolares de diferencial semántico tipo Osgoord.

O instrumento foi construído a partir de sucesivas aplicacións en alumnos de BUP e de Maxisterio, así como da revisión por parte de dous expertos.

Programa de intervención educativa

Unha vez identificadas as crenzas e medidas as actitudes nos tres grupos -experimental, control e placebo- deseñouse un programa de intervención educativa.

Obxectivo xeral

1.- Modifica-las crenzas lingüísticas sobranceiras sobre o galego.

Obxectivos específicos

1.- Modifica-las crenzas verbo de falar habitualmente o galego nos distintos contextos sociais.

2.- Modifica-las crenzas verbo de escribir habitualmente en galego.

3.- Modifica-las crenzas verbo das vantaxes e desvantaxes de falar habitualmente o galego.

Contidos

Os contidos do programa están constituídos polas crenzas relevantes sobre o idioma galego e o seu uso identificadas nos suxeitos da mostra a través do pretest: falar galego non é útil porque non nos axuda a atopar traballo nin a mellorar económica nin socialmente; non é necesario para mante-la identidade do pobo galego (enfoque social); falar habitualmente galego contribúe a illar Galicia dos demais pobos de España; o galego é un idioma só apropiado para falar no ámbito familiar, pero non para ensinarlles a falar (lingua materna) ós fillos; moi pouco apropiado para a relación amorosa noivo/a e para o contexto escolar; si apropiado para falar entre persoas cultas. En canto á conducta lingüística escrita en galego pensan que tan só é verdadeiramente aceptable para escribir poesía.

A creenza subxacente a todas elas é que os suxeitos da mostra **non identifican o idioma galego como un valor cultural.**

Estas son, pois, as principais crenzas identificadas, que, reitero, constitúen os contidos do programa de intervención.

Estratexia do programa

As posibilidades dun artigo non permiten ir máis alá dunha referencia ós modelos cognitivos de intervención educativa postos en práctica, así como ós métodos/técnicas utilizados.

a) Modelo de *participación activa*. Foi este o modelo principal. Como o seu nome indica, propugna a participación activa do suxeito no proceso de ensinanza-aprendizaxe. No caso concreto deste programa, consiste en que os suxeitos-mostra clarificasen, valorasen, cuestionasen, etc., as súas crenzas sobre o idioma galego e o seu uso habitual. Poderíamos dicir que se trata dun modelo de concienciación. Algunhas das técnicas utilizadas foron: clarificación de valores, análise crítica de textos, estudio de casos, libro-forum, role-playing, método CEP de Edward de Bono, etc. Como é sabido, todas estas técnicas requiren dinámicas de grupo.

b) Modelo de *comunicación persuasiva*. Consiste, como sinala Moscovici (1979) nunha comunicación unidireccional, xeralmente verbal, pola cal se dirixen mensaxes argumentados ós suxeitos coa intención de modifica-las súas crenzas. Non se utiliza dinámica de grupo; o alumno é máis receptivo ca activo.

Programa placebo

Deseñouse un programa paralelo (cos mesmos modelos e técnicas de ensinanza-aprendizaxe), pero *exclusivamente filolóxico*, para desenvolver no grupo placebo. Con este programa preténdese:

*Controla-las expectativas de éxito dos suxeitos, posto que todos -grupo experimental e placebo- eran conscientes de que se estaba desenvolvendo un programa de intervención encamiñado á modificación de actitudes.

*Comprobar se os programas exclusivamente filolóxicos son válidos para modificar actitudes lingüísticas.

Tempo

Tres meses. Hora e media semanal.

Análise dos resultados

1.1	MEDIAS			t (1,30)
	PRETEST	POSTEST	DIFERENCIA	
Control	4,69	4,57	-0,12	-1,54
Experimental	4,36	5,15	,78	9,43
Placebo	4,59	4,61	,02	,26
F ₉₀	2,29	6,74	33,16	

Na táboa 1.1 resúmese a análise das diferencias estatísticas en función de distintas probas:

1.- A análise dos resultados do pretest pon de relevo que non hai diferencias significativas entre os grupos control, experimental e placebo, polo que podemos asumir unha homoxeneidade base entre eles.

2.- A proba F das diferencias pretest entre grupos resulta significativa ($F = 6,47$), o que demostra que o programa de intervención nas crenzas sobranceiras sobre o idioma galego (variable independente) produciu efectos no cambio das actitudes lingüísticas.

Este efecto resulta especialmente claro ó controla-las diferencias entre os grupos mediante a análise de varianza dos incrementos post-pretest. É dicir, se se analizan as diferencias entre os incrementos logrados polo grupo experimental, control e placebo ($F = 33,16$).

3.- As probas t dentro de cada grupo corroboran as conclusións apuntadas. No grupo experimental dáse un incremento significativo na valoración do galego (actitudes lingüísticas), mentres que tal incremento non se produce no grupo control e placebo.

4.- En tódalas probas estatísticas apuntadas podemos observar que non hai diferencias significativas entre o grupo control (non sometido a programa de intervención) e o placebo (sometido a programa de intervención exclusivamente filolóxico).

Conclusións

De forma sucinta cabe indicar, a partir dos resultados obtidos, as seguintes conclusións:

1.- Que o programa de intervención educativa aplicado, encamiñado a modificar actitudes a partir do cambio de crenzas e

mediante modelos pedagóxicos de participación activa e comunicación persuasiva foi eficaz.

2.- Que o programa placebo de intervención educativa, exclusivamente filolóxico, que non incidía nas crenzas sobre o idioma galego, senón nos coñecementos gramaticais, non é eficaz para modificar actitudes.

3.- Que modifica-las actitudes negativas cara a un idioma, neste caso cara ó galego, supón incidir na dimensión cognitiva con programas de concienciación. Neste senso, o modelo de Fishbein e Ajzen lévanos a unha proposta de intervención pedagóxica nas actitudes ben distinta da tradicional. En efecto, esta entendía que modificar actitudes supuña incidir directamente na afectividade do ser humano, dado que esta é a característica fundamental daquelas, sen ter en conta que a dimensión afectiva é dependente da cognitiva.

Non obstante, e xa para rematar, quero matizar que esta é unha, que non única, proposta de intervención educativa. Rexeito calquera monismo tanto conceptual-explicativo das actitudes coma de intervención pedagóxica. Hai outras vías para modificar actitudes. Neste traballo só investiguei unha delas.

Bibliografía

- Ajzen, I., Fishbein, M. (1980): *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewoord Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Alonso Montero, J. (1973): *Informe -dramático- sobre la lengua gallega*. Akal, Madrid.
- Ayestaran, M. y Cueva, J. de la (1974): *Las familias de la provincia de Pontevedra en 1974*. Instituto de Ciencias de la Familia, Sevilla.
- Becoña, L. (1986): *La relación actitud-conducta*. Imprenta Céltica Coruña. Distribuido por Grial, Santiago de Compostela.
- Bouchard, E. y Giles, H. (1982): *Attitudes towards language variation*. Edwards Arnold, London.
- Cajide, X. (1989): *Modelos de ensino bilingüe axeitados á realidade galega*. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- Campo del, S., Navarro, S. y Tezanos, J.F. (1977): *La cuestión regional española*. Edicusa, Madrid.
- Cooper, R.L. y Fishman, J.A. (1974): "The study of language attitudes". En *International Journal of the Sociology of Language*. (Lenguaje Attitudes), nº 3.
- Escamez, J. y Ortega, P. (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres, Valencia.

- Escamez, J., Ortega, P. y Saura, P. (1987): "Educar en la solidaridad: programa pedagógico. En *Revista Española de Pedagogía*, nº 3.
- Escamez, J., Ortega, P. y Gil, R. (1989): "Programa pedagógico para educar en la tolerancia". En *Revista Española de Pedagogía*, nº 182.
- Fernández, M. (1983): "La situación de la lengua en Galicia. La lengua de los escolares". En Siguan, M. (Coord.): *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Edic. de la Universidad de Barcelona.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975): *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Fishman, J.A. (1976): *Bilingual education: a sociolinguistic perspective*. Rowley, Newbury House.
- (1979): *Sociología del lenguaje*. Cátedra, Madrid.
- Foessa (Informe) (1970): *Informe sociológico sobre la situación social de España: 1970*. Fundación Foessa-Euroamérica, Madrid.
- Gardner, R.C. (1982): "Lenguaje attitudes and lenguaje learning". En Bouchard, E. y Siles, H.: *Attitudes*.
- Lambert, W. y Tucker, G.R. (1972): *Bilingual education of children*. The St. Lambert experiment. Rowley Newbury House.
- Monteagudo e outros (1986): *Aspectos sociolingüísticos do bilingüismo en Galicia, segundo os alumnos de 2ª etapa de EXB*. Velograf, Santiago de Compostela.
- Moscovici, S. (1974): *Psicología social*. Paidós Ibérica, Barcelona.
- Ninyoles, R.L. (1991): *Estructura social e política lingüística*. Irindo, Vigo.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1988): "La tolerancia como finalidad educativa". En IX Congreso Nacional de Pedagogía: *La calidad de los centros educativos*. Alicante.
- Ortega, . y Saura, C. (1990): "La cooperación solidaria como objetivo educativo". En *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 142.
- Portas, M. (1991): *Lingua e sociedade na Galiza*. Edic. Bahía, A Coruña.
- Rodríguez, F. (1991): *Conflicto lingüístico e ideoloxía na Galiza*. Ediciones Laiovento, Santiago de Compostela.
- Rodríguez Neira, M. y López Martínez, M.S. (1988): *O galego na universidade*. Concello da Cultura, Santiago de Compostela.
- Rojo, G. (1979): *Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de EGB en Galicia*. ICE da Universidade de Santiago de Compostela.

- Rubal, X. (1987): "Situación actual y perspectivas de la educación bilingüe en Galicia". En Siguan, M. (Coord.): *Lenguas y educación en Europa*. ICE, Universidad de Barcelona.
- Rubal, X. y Rodríguez Neira, M. (1987): *O galego no ensino público non universitario*. Consello da Cultura, Santiago de Compostela.
- Ruíz Fuentes, R. y Pérez Vilaríño, J. (1977): *Vivir en Galicia*. Edic. Felmar, Madrid.
- Santamarina, A. (1991): "Prólogo". en Ninyoles, R.L.: *Estructura social e política lingüística*. Irindo, Vigo.
- Siguán, M. (coord.) (1983): *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. ICE, Universidad de Barcelona.
- Siguán, M. y Mackey, W. (1989): *Educación y bilingüismo*. Santillana/Unesco.