

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Organiza:



Colabora:



ICONGRESO INTERNACIONAL

EXPOLINGUA

VOLUMEN PRIMERO

*El bilingüismo
en la Europa del año 2000*

Madrid, 17 al 22 de marzo de 1988

*Edita: Ministerio de Educación y Ciencia
Centro de Publicaciones*

NIPO: 176-89-090-4

ISBN: 84-369-1576-3

Depósito Legal: M. 11496-1989

Imprime: Lagar, S. A.



S. A. R. la Infanta
Doña Elena de Borbón y Grecia,
Presidenta de Honor de
Expolingua

COMISION DE HONOR

Excmo. Sr. D. JOAQUIN LEGUINA HERRAN

Presidente de la Comunidad Autónoma de Madrid

Excmo. Sr. D. JOSE MARIA MARAVALL HERRERO

Ministro de Educación y Ciencia

Excmo. Sr. D. JAVIER SOLANA MADARIAGA

Ministro de Cultura

Excmo. Sr. D. ABEL R. CABALLERO ALVAREZ

Ministro de Transporte, Turismo y Comunicaciones

Excmo. Sr. D. JUAN A. BARRANCO GALLARDO

Alcaide de Madrid

Excmo. Sr. D. MANUEL MARIN GONZALEZ

Vicepresidente de la Comisión de las Comunidades Europeas

Excmo. Sr. D. ABEL MATUTES JUAN

Comisario de la Comisión de las Comunidades Europeas

Excmo. Sr. D. JULIAN GARCIA VALVERDE

Presidente de RENFE

Excmo. Sr. D. LEON HERRERA Y ESTEBAN

Presidente de la Fundación ACTILIBRE

EXPOINCURS

Excmo. Sr. D. LUIS YAÑEZ-BARNUEVO GARCIA
Secretario de Estado para la Cooperación Internacional

Excmo. Sr. D. JUAN MANUEL ROJO ALAMINOS
Secretario de Estado de Universidades e Investigación

Excmo. Sr. D. JOAQUIN ARANGO VILA-BELDA
Subsecretario de Educación y Ciencia

Excmo. Sr. D. MIGUEL SATRUSTEGUI GIL-DELGADO
Subsecretario de Cultura

Excmo. Sr. D. ALFREDO PEREZ RUBALCABA
Secretario General de Educación

Excmo. Sr. D. JAIME LISSAVETZKY DIEZ
Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid

Ilmo. Sr. D. JOSE SEGOVIA PEREZ
Director General de Promoción Educativa

Ilmo. Sr. D. ARSENIO LOPE HUERTA
Director General de Cooperación Cultural

Ilmo. Sr. D. EMILIO GARCIA PRIETO
Subdirector General de Cooperación Internacional (M. Educación)

Ilmo. Sr. D. GUILLERMO UÑA MARTIN
Subdirector General de Cooperación Internacional (M. Cultura)

Ilmo. Sr. D. FLORENCIO ARNAN Y LOMBARTE
Vicepresidente de la Fundación Actilibre

COMISION ORGANIZADORA

JUAN CAREAGA MUGUIRO

Presidente

FLORENCIO ARNAN Y LOMBARTE

Vicepresidente

M.^a DEL CARMEN ALEMANY

ELENA ANGULO

LUIS BUCETA

JOSE CARLOS CLEMENTE

MIGUEL CRUZ HERNANDEZ

ANGELS GARCIA

ENRIQUE GUIJARRO

JUAN J. JIMENEZ DE MUÑANA

ANA MARTINEZ-PEÑUELA

LOURDES MIQUEL

CARMEN RODRIGUEZ

NEUS SANS

HORTENSIA SEGRELLES

MIQUEL SIGUAN

NATIVIDAD SOLANA

EXPOLINGUA'88

Indice

	<i>Págs.</i>
PROEMIO	11
INTRODUCCION	13
<i>Ana Martínez-Peñuela Virseda.</i>	

I

LENGUAS Y AUTONOMIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Coordinador: *Miguel Siguan*
(Director del ICE. Universidad de Barcelona)

ASTURIAS	19
<i>Félix Ferreiro</i> (Oficina de Política Lingüística de Asturias).	
CATALUÑA	29
<i>Joaquín Arenas</i> (Servicio de Enseñanza del Catalán).	
GALICIA	37
<i>Xosé Rubal</i> (División de Estudios de Bilingüismo, ICE. Universidad de Santiago de Compostela).	
NAVARRA	49
<i>M. Francisca Zabaleta</i> (Universidad del País Vasco/EHU).	
PAIS VASCO	63
<i>Pilar Valiente</i> (Dirección de Enseñanza Básica del Gobierno Vasco).	

II

EDUCACION EN DOS LENGUAS

Coordinador: *Antxon Keiffer*

(Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
Gobierno Vasco)

¿ENSEÑANZA «DE» O «EN» LA SEGUNDA LENGUA?	73
<i>Joaquín Arnau</i> (Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona).	
MODELOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE	79
<i>Itziar Idiazábal</i> (Dpto. de Filología Vasca. Universidad del País Vasco).	
BILINGÜISMO Y DESARROLLO INTELECTUAL	87
<i>M. Pilar Sánchez</i> (Dpto. de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo. Universidad Complutense de Madrid).	
EL DESARROLLO TEMPRANO DEL LENGUAJE EN LOS BILINGÜES FAMILIARES	105
<i>Ignasi Vila</i> (Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona).	

Proemio

Al iniciar la publicación de los volúmenes de actas que recogen las ponencias presentadas y debatidas en los Congresos Internacionales EXPOLINGUA, editadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación ACTILIBRE quiere dejar constancia de su agradecimiento por la importante colaboración que supone.

EXPOLINGUA pretende fomentar el conocimiento de otros idiomas, importante factor a considerar ante la constitución del gran mercado europeo de 1993. En este sentido se manifiesta la Comisión de las Comunidades Europeas, al decir que: «El conocimiento de varios idiomas de la Comunidad por el mayor número posible de ciudadanos no puede más que contribuir poderosamente al desarrollo económico, técnico, científico y cultural de la Comunidad y a su cohesión interna, dentro del respeto a la identidad cultural de cada uno.»

La libre circulación de personas, de bienes, de capitales y de servicios será más fácil si la enseñanza y el aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de los próximos años. Este es un objetivo importante del Tratado de Roma, del Acta Unica y de la realización en 1993 de un gran espacio europeo.

A tal fin obedece el proyecto de programa LINGUA, de las Comunidades Europeas, elaborado para facilitar a los europeos de las nuevas generaciones el simultáneo aprendizaje de dos distintos idiomas, además del propio, y cuya aprobación, en breve plazo, puede suponer un importante adelanto en este proceso de cohesión interna.

La aportación de EXPOLINGUA, potenciada desde ahora con la edición de sus actas, por el Ministerio de Educación y Ciencia, quiere dar testimonio, año tras año, de los esfuerzos realizados por las Administraciones Públicas y la iniciativa privada, instituciones y estamentos, profesores y traductores, intérpretes y expertos, inmersos todos en el apasionante mundo del aprendizaje, conocimiento, difusión y enseñanza de los idiomas.

A cuantos han coadyuvado al nacimiento de EXPOLINGUA y a cuantos desde entonces le prestan su especial atención, nuestro cordial sentimiento de gratitud.

FLORENCIO ARNÁN

Vicepresidente de la Fundación ACTILIBRE
Delegado del Programa EXPOLINGUA

Introducción

Este volumen es la recopilación de las ponencias del I Congreso Internacional EXPOLINGUA, celebrado en Madrid del 17 al 22 de marzo de 1988, en su bloque monográfico sobre bilingüismo.

EXPOLINGUA'88 se une a una serie de manifestaciones similares que, en todo el mundo, han sido promovidas por distintas instituciones de forma simultánea, tratando de recordar que nuestra plena incorporación a la Europa Comunitaria lleva consigo la obligación de conocimientos culturales y lingüísticos, y queriendo dejar constancia de la riqueza que en todos los sentidos supone la existencia de un patrimonio común y multinacional: nuestra lengua.

No podemos olvidar que poseemos una lengua universal, con más de mil años de existencia, que los demolingüistas sitúan, junto con el inglés, el chino y el hindi, en el grupo de las cuatro mayores. El español es la lengua de España y de veinte naciones más. Su grupo lingüístico materno está alrededor de los trescientos millones y otros cuarenta millones más de personas la conocen, son capaces de entenderse con ella.

La Fundación ACTILIBRE, que ha promovido el Congreso, ha visto cumplido su objetivo, respondiendo a una vieja aspiración, que le ha permitido ir superando poco a poco los diversos escollos que se han interpuesto en esta andadura nada fácil.

La Fundación ACTILIBRE ha encontrado una amplia y positiva respuesta a su proyecto por parte de la Comisión de las Comunidades Europeas, del Ministerio de Educación y Ciencia, del Ministerio de Cultura y de RENFE.

El Congreso gira alrededor de una idea central dividida en tres grandes bloques: uno monográfico, otro dedicado a la metodología y a la enseñanza de las lenguas y un tercero abierto, a través de Mesas Redondas, a asuntos relacionados con la cultura, la lingüística, la técnica y la intercomunicación internacional.

El tema monográfico es *Bilingüismo*, dejando patente el gran esfuerzo que las Comunidades Autónomas han llevado a cabo para potenciar sus lenguas, con especiales incentivos desde 1981, cuando los Estatutos de Autonomía ofrecen la posibilidad no sólo de promover y difundir su lengua, sino también de llevar a cabo la escolarización en los distintos niveles educativos.

También se estudian los modelos y métodos de esta educación en dos lenguas y la repercusión que pueda tener en el desarrollo intelectual del niño.

Al hablar de bilingüismo no podemos olvidar que hay algo común que une a todos los españoles, y es la lengua española, con una cultura también común producida en esa lengua. Como dijo Julio Caro Baroja, una lengua como la de Cervantes, la de Santa Teresa o la de Quevedo tiene que sentirse como propia cualquier español, sea vasco, catalán o sevillano.

El segundo tema del Congreso, *La metodología y la enseñanza de idiomas*, se centra este año en la enseñanza de la lengua española a extranjeros, entendida ésta como instrumento de comunicación, como lengua de cultura y como lengua comunicativa en usos cotidianos.

No olvidemos que Humboldt, ya hace casi un siglo, decía que una lengua no se puede enseñar, lo único que podemos hacer es crear unas condiciones donde el aprendizaje de esta lengua sea posible. Una lengua se adquiere, como dice Krashen, en un contexto comunicativo.

Según esto, debemos tener en cuenta que la lengua es ante todo un instrumento de comunicación, y su valor estará en función del número de personas a las que poderse dirigir con ella. La lengua considerada como vehículo de comunicación, vehículo de participación y vehículo de acercamiento entre los pueblos.

EXPOLINGUA'88 ha debatido, asimismo, en una serie de *Mesas Redondas* diversos temas de interés relacionados con el aprendizaje de otras lenguas como factor importante de integración internacional.

Se ha tratado de la enseñanza de idiomas en los distintos niveles educativos en España y se ha debatido el tema de las nuevas tecnologías, la introducción del ordenador como soporte en la enseñanza de una lengua y las ventajas que éste puede tener frente a otros métodos tradicionales. Se ha hablado de los proyectos experimentales Atenea y Mercurio del Ministerio de Educación y Ciencia, que pretenden determinar en qué medida el ordenador y el vídeo, integrados en el currículum escolar, potencian el desarrollo de capacidades muy estrechamente relacionadas con el análisis y tratamiento de la información y a su vez contribuyen a la mejor comprensión de fenómenos y conceptos que tradicionalmente han estado presentes en los currícula escolares.

En un enfoque comunicativo se aceptan diferentes técnicas, todas ellas válidas, dependiendo de su objetivo y de las características del grupo al que van dirigidas. La variedad de actividades siempre estimula y motiva al estudiante.

A lo largo de las Mesas Redondas ha quedado patente el compromiso adquirido por el Ministerio de Educación y Ciencia con el Consejo de Europa y con la Comisión de las Comunidades Europeas en cuanto a política lingüística se refiere: la apertura del abanico de lenguas que va a ofrecer. Hay que tener en cuenta que una de las principales preocupaciones de los organismos europeos es fomentar los intercambios de profesores y alumnos con otros países, tratando de romper las limitaciones de centros y escuelas para conseguir un mayor enriquecimiento del individuo.

No cabe duda que, en el mundo en que vivimos, es absolutamente necesario aprender idiomas. ¡Pero sin despreciar nuestra propia lengua! ¿Por qué no potenciarla? Recordemos aquí las palabras con las que Gregorio Salvador termina su obra *Lengua española y lenguas de España*: «Es mucha lengua el español para que puedan conmovérsela rencoros mezquinos, planificaciones lesivas, pruritos epidémicos, arañazos laterales, defecciones grotescas, comportamientos desatentos o fantasías comarcales. Creo que siempre, en la inmensa mayoría de los usuarios de un idioma predomina el buen sentido, y como cada idioma es el uso que de él se haga, el sentido común acaba siempre por imponerse. Poseemos la única lengua que acaso sirva todavía para andar por el mundo sin tener necesariamente que aprender inglés.»

ANA MARTÍNEZ-PEÑUELA VIRSEDA

I

Lenguas y Autonomías en el sistema educativo

Coordinador: MIGUEL SIGUAN

Director del ICE
Universidad de Barcelona

Asturias

Félix Ferreiro

Oficina de Política Lingüística de Asturias

0. INTRODUCCION

El Principado de Asturias es una de las Autonomías del Estado español con una extensión de 10.565 km² y 1.112.000 habitantes, en la que, según la II Encuesta Regional hecha por la Sociedad Asturiana de Estudios Económicos e Industriales (SADEI), hay un 26,2 por 100 de personas que hablan asturiano, un 51,2 que lo entienden, un 31 que lo leen y un 8,6 por 100 que escriben en Llingua Asturiana. Por otra parte, las actitudes sociológicas sobre el empleo del asturiano en la enseñanza nos dan unos datos que, objetivamente analizados, nos presentan los fundamentos de por qué el asturiano en la enseñanza reglada. Así, tenemos un 66 por 100 de la población partidaria de la presencia de la Llingua Asturiana en la enseñanza, en oposición a un 34 por 100 de partidarios de una enseñanza exclusivamente en castellano; un 11 por 100 acepta la enseñanza bilingüe, y un 48,5 por 100, la enseñanza predominantemente en castellano, con alguna asignatura en asturiano.

En el Principado de Asturias, la primera modalidad romance durante la primera monarquía de la Reconquista fue lo que Menéndez Pidal llamó el ASTUR-LEONES. Podríamos decir que hasta la primera mitad del siglo XI la variedad cortesana de Oviedo y, posteriormente de León, gozaba de mayor prestigio que el resto de los dialectos peninsulares. «Pero antes de que las hablas leone-

sas llegaran a unificarse y a adquirir cultivo literario, fueron absorbidas por la mayor pujanza del romance castellano...» (1). Hoy en día puede decirse que de las hablas del antiguo Reino de León subsisten los bables, aproximadamente dentro de los límites actuales del Principado de Asturias, donde gozan de extraordinaria vitalidad.

0.1. El renacimiento de la reivindicación lingüística en Asturias

En junio de 1972, la Asociación *Amigos del Bable*, continuadora de una tradición culturalista y filológica de apoyo a la lengua vernácula, hace un llamamiento público para realizar una asamblea regional de «todos aquellos cultivadores, simpatizantes o interesados en el bable..., con el fin de aunar criterios y esfuerzos hacia una labor común...» (2).

El llamamiento tiene el efecto deseado, y en noviembre del siguiente año, 1973, se celebra la *I Asamblea Regional*, constituyendo un éxito resonante tanto por la calidad y cantidad de ponencias y comunicaciones como por la afluencia de público, joven en gran medida.

Emilio Alarcos Llorach, como presidente de la Asamblea, reconocía en el acto de presentación la existencia de dos tendencias entre los asturianos interesados en la recuperación de su lengua: aquellos que la consideraban «*irremisiblemente*» perdida y aquellos otros que la creían «*invadida de elementos alienígenas, pero firmemente arraigada...*».

El profesor Alarcos proponía: «... lo que debemos hacer es cultivar en nuestras gentes los dos registros lingüísticos de que disponen, y enseñarles a manejarlos distintamente y en cada momento oportuno...» (3).

Lo que sí quedó claro es que nadie puso en duda la existencia del bable o «*bables*», y lo que C. A. Ferguson llamó *diglosia* es una característica generalmente aceptada para el caso asturiano. «El fenómeno diglósico tiene su origen en la falta de reconocimiento preciso de las diferencias lingüísticas, pues las peculiaridades expresivas locales y regionales se desdibujan, pierden coherencia, definición y articulación progresivamente a causa del contacto con el castellano, cuya influencia se ejerce poderosa, casi irresistible, a través de los medios de comunicación social (...). En todo caso, la diglosia supone en el hablante una desvalorización, consciente o inconsciente, de su propio modo nativo de expresión, frente a la lengua nacional, más difundida y prestigiosa...» (4).

(1) ALARCOS, E., y otros: *Lengua Española*. Madrid, Santillana, 1984.

(2) Actas de la Asamblea Regional del Bable (al cuidado del Dr. Francisco García González). Madrid, Editora Nacional, 1980, p. 13.

(3) *Ibidem*, pp. 21-22.

(4) SADEI: *Asturias, II Encuesta Regional*. Oviedo/Uviéu, Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias, 1984.

Este es el caso más generalizado en que se encuentra el hablante asturiano. Las ponencias presentadas a la Asamblea coincidían en la vigencia del habla tradicional asturiana, pero planteaban diversos problemas en relación con su estructura, uso y literatura; únicamente comenzaron las divergencias ante su futuro como lengua; en palabras de uno de los ponentes: «Qué haremos con el bable.»

0.2. Reivindicación lingüística y reivindicación política

Todas las ponencias de la Asamblea hacían hincapié en la necesidad de promover las hablas autóctonas y hacer frente al progresivo deterioro a que se veía sometida la lengua en contacto con el castellano, a través de una escolarización obligatoria y generalizada, así como por su presencia en los medios de comunicación en toda la geografía asturiana.

Las conclusiones a que llegó la Asamblea iban orientadas a garantizar la vigencia del bable en la sociedad asturiana. Fueron las siguientes:

- Atención escolar a la lingua asturiana.
- Conservación de la toponimia autóctona.
- Cultivo de la expresión literaria.
- Apoyo a la investigación.
- Fomento de la presencia del bable en los medios de comunicación.
- Elaboración de una gramática comparativa de los distintos dialectos o usos dialectales.

Paralelamente a las reivindicaciones lingüísticas se incluían en las conclusiones de esta Asamblea la petición de atención a la cultura o el folklore autóctonos.

Al año siguiente (1974) se funda una asociación lingüística, Conceyu Bable, que comienza a publicar sus opiniones en la revista *ASTURIAS SEMANAL*. Nació esta asociación por el énfasis que se ponía en los aspectos estrictamente lingüísticos, para separarlos del folklore y el exotismo, como se planteaba en las conclusiones de la *ASAMBLEA*.

La excelente acogida que tuvo Conceyu Bable y el impacto que sus postulados tuvieron en la sociedad asturiana lo convirtieron en la fuerza aglutinante de la reivindicación lingüística y, gradualmente, de la reivindicación política autonomista, a la que los partidos políticos mayoritarios apenas prestaban apoyo (5).

Se habla de diglosia, de normalización y de planificación. En torno a Conceyu Bable se logró un proyecto lingüístico para los «*bables*»:

(5) GARCIA ARIAS, X. Ll.: «Informe sobre la lengua asturiana», *Las Lenguas Nacionales en la Administración*. Valencia, Diputación Provincial de Valencia, 1981, pp. 180-181.

- En el plano lingüístico se perseguía la estandarización del corpus de la lengua (normativa ortográfica, diccionario de uso, gramática normativa y desarrollo de una lengua literaria estándar).
- En el plano social, el objetivo era la normalización de la lengua, superando toda noción ruralista y folklorista con las que estaba asociada. Se trataba de convertirla en una lengua de cultura, útil para la sociedad asturiana.

Sin duda, la medida «normalizadora» o de recuperación más rápida y ampliamente aceptada fue la de la escolarización, afirmada por los miles de firmas recogidas de apoyo a esta medida. En el año 1976 se celebró en Xixón una manifestación con la reivindicación *BABLE A LES ESCUELES*, que aunó las voluntades de la práctica totalidad de los partidos de izquierdas.

0.3. Intentos de escolarización

Anteriormente, el tratamiento escolar de nuestra lengua vernácula siempre estuvo restringido a una práctica individualizada y voluntarista de un sector del magisterio que incluía la «*Llingua*» en sus programaciones. Pero este tratamiento nunca tenía una finalidad propia como recuperación de la *Llingua*, sino que obedecía a otros intereses: la afición del erudito o folklorista por parte de algún profesor, o bien por las dificultades de la escolarización en castellano de los alumnos de registros lingüísticos más en conflicto (6).

A lo largo de los años siguientes, cada vez era mayor el número de profesores de EGB que planteaban la necesidad pedagógica de la incorporación del asturiano a las enseñanzas, como quedaba de manifiesto en las ponencias y conclusiones de «*LES XORNAES PEDAGÓXIQUES*» que diversos colectivos docentes celebraban cada año, o en las encuestas de opinión realizadas (7).

1. EL MARCO LEGAL DE LA ESCOLARIZACION DEL ASTURIANO EN LA ACTUALIDAD

1.1. El Estatuto de Autonomía

En el año 1981 se aprueba el Estatuto de Autonomía para Asturias, con el que se abre la posibilidad de llevar a cabo la escolarización en los diferentes niveles educativos. En su artículo 4.º, Título Preliminar, dice:

«El bable gozará de protección. Se promoverá su uso, su difusión en los medios de comunicación y su enseñanza...»

Con una anterior redacción de este artículo se hubieran facilitado más las cosas para la escolarización de la Llingua Asturiana, ya que se refería al bable

(6) BLAZQUEZ FABIAN, M. *Actas de la Asamblea Regional del Bable*. Madrid, Editora Nacional, 1980, pp. 67-79.

(7) SADEI: *Asturias, I Encuesta Regional*. Oviedo/Uviéu, Asturllibros Ediciones, 1979, pp. 49-79.

como «*lengua específica*», de Asturias; pero los retoques a que obligó en último término el partido del Gobierno en aquel momento no lo permitieron.

1.2. El ente preautonómico, un año antes de la aprobación del Estatuto de Autonomía, ya había dado un paso para atender la demanda de la sociedad asturiana en relación con la escolarización. Así, en 1980 se creaba la Academia de la Llingua Asturiana (8), entre cuyas finalidades se encontraban «*el estímulo de la enseñanza de la lengua y la colaboración en la formación del profesorado específico*», aparte de las funciones propias, como fue el afianzamiento del proceso de estandarización de la lengua para poder llevarla como materia de estudio a las aulas. Las «*normes ortográfiques*» y «*entamos normativos*» iniciaron el trabajo de codificación del corpus lingüístico.

1.3. El dictamen de la Comisión para la realización de los estudios previos a la aprobación de un programa de fomento y promoción del bable

En 1983 se formó la *Comisión* (9) integrada por un representante de la Real Academia Española (don Emilio Alarcos Llorach), dos de la Academia de Llingua (don X. Ll. García Arias y don X. X. Sánchez Vicente), uno del Instituto de Estudios Asturianos (don Jesús Evaristo Casariego) y otro de la Universidad de Oviedo (don José Antonio Martínez) y presidida por el consejero de Educación, Cultura y Deportes (don Manuel Fernández de la Cera).

Esta Comisión propuso dos borradores:

- Actuaciones en los medios de Comunicación.
- Escolarización en EGB y EEMM.

El borrador sobre escolarización era el más extenso y era base de un posible Decreto-Ley para la incorporación del asturiano o bable a la enseñanza: la escolarización obligatoria a todos los niveles para el curso 1984-85. También preveía la creación de cátedras de Lengua Asturiana en la Facultad de Filología y en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB.

Esta propuesta no prosperó.

Es entonces cuando la Consejería de Educación llega a un acuerdo con el MEC, a través de unas negociaciones previas, por el que en el curso 1984-85 seis centros de EGB, distribuidos de acuerdo con las particularidades sociolingüísticas de Asturias, iniciarán una experiencia piloto de escolarización voluntaria (10).

(8) Decreto 33/1980, *Boletín Oficial del Consejo Regional de Asturias*, de 16 de julio de 1981.

(9) Decreto 73/1983, *Boletín Oficial del Principado de Asturias y Provincia*, de 5 de octubre de 1983.

(10) Convenio de Cooperación, Ministerio de Educación y Ciencia (Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. Madrid, 18 de julio de 1984).

Los colegios que se eligieron estaban situados en las diferentes zonas y con diferentes modalidades de habla o «bables», concretamente en Cangas de Onís, Cangas de Narcea, Mieres, San Martín del Rey Aurelio, Gijón y Avilés. Para que la experiencia se llevara a efecto era necesario que el Consejo Escolar la aprobara y también que el asistir a clase fuera de modo voluntario, con la alternativa de cultura asturiana para los alumnos que no optaban por clase de Llingua.

Las clases de bable se desarrollarían dentro del horario escolar lectivo, con un mínimo de dos horas semanales y un máximo de tres. El profesorado que podría atender estas necesidades sería el formado por la Academia de la Llingua Asturiana y que estuviese destinado en el centro. En caso de que no lo hubiese, la Consejería de Educación adoptaría las medidas adecuadas a tal fin. *«En ningún caso la impartición de estas enseñanzas podría suponer incremento del gasto público referido a los Presupuestos del MEC.»*

La aceptación de esta experiencia fue más amplia de lo que se creía en principio, y el porcentaje, según las zonas, fue desde un 77 por 100 en Mieres hasta un 37 por 100 en Xixón.

La participación del MEC en este programa educativo es objeto de revisión para cada curso escolar, y así, en el curso 1985-86 se ampliaron los centros piloto de seis a diez, y con la posibilidad de iniciar la escolarización de la *llingua* en el nivel 3.º de EGB en aquellos centros con disponibilidad de profesorado especializado y con aceptación por parte del Consejo Escolar. Así, optaron por esta modalidad 20 centros, con una asistencia a clase de Llingua que iba del 100 al 31 por 100.

En el presente curso escolar, además de los 10 centros piloto, hay 83 centros oficiales que empezaron la escolarización en el curso 3.º de EGB y que irán, progresivamente, extendiéndola a todos los cursos en años sucesivos.

La prueba de la acogida que la sociedad asturiana hace a la llingua asturiana en la escuela son los porcentajes de participación. Si en el curso 1984-85 había una aceptación del 55 por 100, en el presente curso escolar estamos en un 75 por 100, cifras que nos dicen, con bastante objetividad, que el proceso se va llevando sin problemas y es visto con agrado por parte de los asturianos.

En la actualidad, la *Llingua Asturiana* está presente en 93 centros de EGB, con 6.550 alumnos de 3.º a 8.º, y en tres de EEMM, con 352 alumnos de 1.º de BUP o FP.

1.4. La Oficina de Promoción, Seguimiento y Control de las actuaciones en política lingüística

El Convenio de Cooperación entre el MEC y la Consejería de Educación preveía la constitución de una Comisión Mixta que hiciera seguimiento de la experiencia de escolarización, quedando ésta al margen de los cauces norma-

les de inspección y seguimiento del MEC en Asturias. Esta indefinición administrativa obligó, al finalizar el curso 1984-85, al Gobierno asturiano a crear un órgano que asumiera esa responsabilidad, junto a otras necesarias para un desarrollo armónico en un proceso de normalización del asturiano (11).

De esta forma, el Principado de Asturias se dotaba de la infraestructura que le permitía desarrollar cualquier planificación que se planteara en política lingüística: por un lado, la Academia de la Llingua, creada y financiada por el Principado, para garantizar la estandarización de la lengua, y, por otro, la Oficina de Política Lingüística, como unidad administrativa (en el marco de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes) responsable de aquellas actuaciones en política lingüística, aprobadas por el Gobierno del Principado.

Las actuaciones de la Oficina de Política Lingüística se han centrado en sus dos años de existencia en la escolarización del asturiano, fomentándola y apoyándola. En el presente curso escolar, la Oficina se transformó en Servicio de Política Lingüística por Decreto 58/1987, «BOPAP» de 17 de septiembre, dividida en dos Secciones: Escolarización y Normalización-Investigación.

La Sección de Escolarización atiende al seguimiento directo de la enseñanza reglada de Llingua Asturiana, así como de la coordinación, formación y reciclaje del profesorado. Todas estas acciones, en relación directa con la Dirección Provincial del MEC, a través de las reuniones de la Comisión Mixta de Dirección del Convenio, de la que forman parte, de modo paritario, tres representantes del MEC y tres de la Consejería de Educación.

2. FORMACION Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE LLINGUA ASTURIANA

El Convenio General de Cooperación entre el MEC y la Comunidad del Principado de Asturias para el presente curso escolar (12), en el apartado correspondiente a la *FORMACION DEL PROFESORADO*, dice: «La formación del profesorado especializado para impartir la enseñanza de la lengua asturiana se llevará a cabo por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, en colaboración con los Centros de Profesores y Centros de Apoyo y Recursos y, en su caso, la Universidad de Oviedo y la Academia de la Llingua Asturiana...»

Actualmente tenemos 16 grupos de 35 profesores cada uno que hacen el «*Curso d'Aniciu*» o curso de formación elemental, distribuidos por los cuatro CEPs y cinco CARs del Principado. Hasta ahora, la formación de los profesores era competencia de la Academia de la Llingua Asturiana, pero en la actualidad el MEC, a través de los CEPs, se hizo cargo de esta formación, con la ayuda económica del Gobierno del Principado de Asturias.

(11) Decreto 104/1985, de 17 de octubre, *Boletín Oficial del Principado de Asturias y Provincia*, de 7 de noviembre de 1985.

(12) Resolución de 15 de febrero de 1988, *Boletín Oficial del Estado* número 59, de 9 de marzo de 1988.

Se está llevando a efecto una nueva modalidad en este sentido. Por acuerdo de Convenio se estableció un plan trienal por el que la Comunidad Autónoma y el MEC aportarán el profesorado necesario para liberar a un total de 30 profesores, con destino definitivo en los centros de EGB, para su formación y posterior dedicación a la enseñanza del asturiano en sus respectivos colegios. De esta forma se tiende a solucionar un problema que se plantea a la hora de adjudicar profesores especialistas a las clases de Llingua: así, cada colegio que opte por ser oficial en la enseñanza del bable ya tendría un especialista caso de participar en estos «*cursinos*», que tendrán una duración de tres meses, con un total de trescientas sesenta horas, en horario lectivo.

Por otra parte, la coordinación y reciclaje del profesorado que imparte clases de Llingua se complementa con «Cursinos de Perfeccionamientu», que se realizan, uno cada mes, en régimen de internado, los viernes y sábados, con una dedicación a temas monográficos referidos a las técnicas más avanzadas en la enseñanza de idiomas y lenguas minoritarias. De esta forma se solucionan las dificultades que presentan la falta de material didáctico, la opción voluntaria por la clase de asturiano y otras inherentes a la recuperación lingüística de una lengua cuyo estudio estuvo olvidado durante muchos años.

3. PREVISIONES

Nos planteamos llevar a cabo:

3.1. La generalización de la escolarización de forma que se haga realidad la posibilidad de que todo niño asturiano pueda recibir clases de su lengua, esté en el nivel que esté y al amparo del Estatuto de Autonomía. La experiencia que se está llevando a cabo del Ciclo Inicial está dando un resultado altamente positivo, con la aceptación de los padres de un 100 por 100, y se pretende extender, para el curso que viene, al Preescolar de forma experimental.

3.2. Se mantendrá, mientras tanto no se altere el marco legal, el principio de voluntariedad del aprendizaje, establecido en el Estatuto de Autonomía para Asturias. Se mantiene a todos los efectos, sin que ello suponga discriminación para el que recibe las clases ni para el que opta por no recibirlas. El principio de voluntariedad se apoya en el derecho que concede el Estatuto de Autonomía a todos los alumnos que quieren recibir clases de bable: ello no supondrá, en ninguno de los casos, que se pierda o discrimine en otras materias en las que sus compañeros podrían avanzar mientras éstos asisten a clases de «*llingua*». Esto obliga a un gran esfuerzo económico para una Autonomía como el Principado de Asturias: tanto por el desdoble de las clases como por el aumento del profesorado, al solicitar participar en la escolarización del bable, cada curso, más centros. En los cuatro cursos de escolarización que llevamos, en cada curso siguiente se doblaron el número de centros oficiales de asturiano.

Para las Enseñanzas Medias, los tres centros experimentales que tenemos en la actualidad pretendemos que aumenten en 17, para cubrir, como centros piloto, las zonas donde terminan los alumnos de 8.º de EGB la escolarización con llingua asturiana, los cuales pertenecen a los primeros colegios que empezaron la experiencia en el curso 1984-85.

3.3. Formación de adultos

El Serviciu de Política Llingüística ofreció a todas las APAs de los centros oficiales de Llingua Asturiana la posibilidad de reciclarse en su lengua, como apoyo y difusión para la mejor escolarización. Este ofrecimiento tuvo el eco deseado, y actualmente tenemos diez cursinos, con una asistencia media de 25 padres que voluntariamente aceptaron la asistencia a clases para la recuperación y la adaptación a la estandarización que se siguen en los colegios a los que asisten sus hijos.

3.4. Universidad

Creemos que la Llingua Asturiana tendrá su lugar dentro de la sociedad asturiana, en la medida en que la Universidad se haga cargo de la investigación y formación del profesorado.

El presidente del Gobierno del Principado, en el Día de «Les Lletres Asturianes», hizo hincapié en la necesidad de que la especialidad de Llingua entrara en la Universidad, siempre con el respeto a su independencia y autonomía.

3.5. Encuestas

Para un conocimiento serio del resultado de la escolarización y de la aceptación de la Llingua por parte de la sociedad asturiana, se van a llevar a cabo dos encuestas-valoración:

- Psicolingüística.
- Evaluación de la experiencia de escolarización.

Por un lado, se pretende lograr el grado de aceptación y de interferencia que puede existir entre los bableparlantes y los castellanoparlantes, y, por otro, la obtención de datos sobre los progresos de los alumnos que terminan un ciclo de escolarización con la Llingua Asturiana.

3.6. Hasta el presente curso escolar se ha dotado a los centros del material escolar indispensable. Y esta será la política que se siga en el futuro inmediato, si bien se quiere potenciar la adquisición de libros de lectura por parte de los alumnos, como medio para motivar la sociedad en la lectura de la Llingua Asturiana.

ESCOLARIZACION LENGUA ASTURIANA

Curso	Centros piloto	Alumnos	%	Otros centros	Alumnos	%	Total centros	Total alumnos
1984-85	6	1.351	55,2	—	—	—	6	1.351
1985-86	10	2.722	67,9	20	330	65,08	30	3.052
1986-87	10	3.061	71,2	44	1.015	70,14	54	4.076
1987-88	10	3.490	76,4	82	3.060	74,80	92	6.550

Cataluña

Joaquín Arenas

Servicio de Enseñanza del Catalán

1. EL CATALAN, UN CASO SINGULAR

Los datos sociolingüísticos que aporta el Padrón Municipal de Catalunya de 1986 nos dan conocimiento que un 90,3 por 100 de ciudadanos manifiestan tener una competencia lingüística comprensiva de la lengua catalana. Asimismo, un 64 por 100 constatan poseer la competencia comunicativa oral y tan sólo un 31 por 100 escrita.

Estas cifras marcan un hito importante en el proceso de recuperación lingüística del idioma propio en Catalunya.

Es cierto que la implantación de la democracia ha conllevado una planificación de acciones que ha realizado a favor de la normalización de la lengua catalana la máxima institución del Gobierno autónomo, la Generalitat.

No obstante, cabe señalar la singularidad que ofrece a lo largo de su historia el catalán, si se contempla su situación intrínseca como idioma y su circunstancia sociológica.

El catalán, lengua de ámbito restringido, no puede ser considerada minoritaria por el número de parlantes, puesto que supera los seis millones, ocupando en el ranking numérico de las 56 lenguas europeas el trigésimo quinto lugar, en la vigésimo primera posición de la lengua más hablada.

La codificación lingüística, fijación del léxico y de la gramática, desde los años veinte, han propiciado que la lengua catalana sea un vehículo apto para cualquier uso cultural, científico o administrativo.

Esta singularidad viene confirmada por la persistencia del catalán en todas las capas sociales, incluso en las más culturalizadas: sectores profesionales, científicos y técnicos.

Su condición de lengua de cultura desde la Edad Media y su uso continuado en todos los campos hasta la actualidad, ha producido un grueso de experiencias y una realidad que ha puesto a prueba cuanto afirmamos en campos tan diversos como son las funciones de gobierno, de cultura, de educación y del periodismo.

Un último factor altamente importante en el aspecto social y que proporciona en cierta medida la clave para la comprensión de los resultados del Padrón Municipal de 1986, es decir, de la penetración del conocimiento de la lengua propia en la sociedad catalana y de su aceptación mayoritaria por parte de esa sociedad, lo constituye la identificación en la lengua y la adhesión a la idea de su uso normal, manifestada en todo tiempo tanto por los naturales como por la población de origen inmigrado, a nivel teórico y sentimental; esta adhesión e identificación se han manifestado en el plano de la integración idiomática y de la sensibilización de la opinión pública ante el hecho cultural catalán en infinidad de ocasiones.

Podemos hablar, por todo ello, de una realidad excepcional, sin punto de comparación con ninguna otra situación de lenguas no oficiales en la Europa de la actualidad. Recordemos que la oficialidad del catalán no ha cumplido aún el decenio de vigencia.

2. UN PLANTEAMIENTO DE RECUPERACION LINGÜÍSTICA PARA TODOS LOS CIUDADANOS

Expuesto brevemente el status de la lengua catalana, creemos conveniente analizar el planteamiento que desde el Gobierno autónomo se ha llevado a cabo para dar carta de uso normal al idioma catalán tanto en el ámbito social, en general, como en el ámbito educativo, en particular.

La historia habrá de juzgar si el camino emprendido fue certero o equivocado, lo cierto es que el sendero escogido para reponer la lengua en el lugar que le corresponde no se identifica con ninguno de los modelos planteados de implantación de bilingüismo que se han llevado a cabo en Europa.

Lo acabamos de afirmar. En el caso de la normalización del catalán, Europa ha servido de campo de observación y de posterior reflexión en cuanto a sus realidades lingüísticas, pero no de modelo.

Desde el s. XVI, la idea de que la lengua es compañera del imperio (A. Nebrija) ha sido una premisa esencial de los Estados. Las lenguas de Estado, con las prerrogativas propias de esta connotación, han intentado, y logrado frecuen-

temente, imponer su dominación en áreas lingüísticas de las minorías sin Estado.

Aunque en la actualidad, el reconocimiento del bilingüismo como factor estimulador de las facultades interculturales e intelectuales por parte de los Estados europeos es un hecho innegable, también es cierto que se produce una paradoja al contemplar cada una de las realidades que ofrecen estos Estados. Fundamentan el bilingüismo en el binomio lengua del Estado/lengua de alcance internacional: italiano/alemán, francés/inglés, proporcionando con frecuencia el doble dominio idiomático a una minoría de ciudadanos. Otra realidad sugerida y aplicada la constituye el binomio lengua del Estado/lengua del grupo inmigrado: alemán/turco, francés/árabe, dándose la circunstancia paradójica de poder observar más sensibilización por la lengua y cultura de los grupos de población inmigrada que para los pueblos que constituyen naciones con lengua propia dentro de estos Estados.

De todos es conocido que la situación de conflicto permanente de las lenguas minorizadas es un hecho real en Europa y en el mundo entero, cuando el Estado pretende imponer una lengua con el rango de oficialidad única.

La reacción de los pueblos con lengua propia no reconocida ha sido de enfrentamiento con la lengua del Estado. Pero la resolución del conflicto ha derivado en una mayoría absoluta y casi total de casos a favor de la lengua del Estado, cuyas prerrogativas de status han conducido a una implantación inevitable. Sin duda, la resistencia lingüística con las características apuntadas ha sido en ciertos casos inevitable.

Lo que sí queda claro que en Catalunya, desde una perspectiva de legalidad y a la vista de realidad lingüística europea, se ha procedido de manera distinta, rehuyendo toda posición de conflicto.

Así, el trinomio en el cual descansa la normalización lingüística catalana es el siguiente: lengua propia catalán/lengua de Estado/idiomas extranjeros.

Un planteamiento realista, a nuestro parecer, puesto que reconoce oficialmente los derechos colectivos del pueblo catalán. El Estatuto de Autonomía declara el catalán idioma propio y oficial, respeta y reconoce los derechos individuales, oficialidad del catalán y del castellano, reconocida también en el texto estatutario.

3. LA ESCUELA DE CATALUNYA: LENGUA, CONTENIDOS Y APLICACION

Hay dos hechos constatables como objetivos primordiales de la Generalitat de Catalunya desde su restauración (1977) en el ámbito de la enseñanza. Por un lado, lograr el reconocimiento generalizado de la lengua catalana para toda la población de Catalunya en un plazo medio, y, por otra parte, asumir y definir el

concepto de Escuela de Catalunya como aquella que se realiza en lengua, contenidos y actitudes catalanes, con aprendizaje del castellano y otras realidades lingüísticas, cubriendo como objetivo áureo que todos los alumnos al finalizar la EGB tengan pleno conocimiento del catalán y del castellano.

Cuando la enseñanza del catalán era optativa (1978-82), antes de la Ley de Normalización Lingüística, los centros educativos que hacían enseñanza en catalán, de forma total o parcial, eran llamados, no de forma oficial pero sí de forma oficiosa, escuelas catalanas. A partir del artículo 14.1 de la Ley ya nombrada, todas las escuelas son catalanas por definición y han de hacer, sin excepción, de la lengua propia objeto de aprendizaje y vehículo de enseñanza y de expresión normal.

Después de los traspasos de competencias de enseñanza del Gobierno central del Estado a la Generalitat (Decret 2804/1981), los programas y orientaciones didácticas incluyen los contenidos catalanes que los docentes deben impartir y los discentes aprender. Han sido debidamente publicados por el Departamento de Enseñanza (junio 1981 y febrero 1983) e incluyen el estudio del medio, de la geografía y de la historia de Cataluña.

Hay que considerar, no obstante, que hay grados de catalanización según los proyectos lingüísticos de cada escuela, los cuales obedecen, a menudo, a las posibilidades y a las actitudes del profesorado de cada centro escolar y a la exigencia y voluntad de los padres respecto a la catalanización.

El uso progresivo de la lengua catalana es un imperativo legal a medida que los alumnos la vayan dominando (Ley 7/1983, art. 14.5). En este sentido, se han establecido unos mínimos obligatorios de enseñanza del catalán y en catalán, que todas las escuelas y centros de enseñanza de Catalunya deben cumplir:

- Enseñanza del catalán para todos los alumnos.
- Ofrecer la enseñanza en catalán en el parvulario y en el Ciclo Inicial para garantizar que los chicos y chicas, comprendidos entre los cuatro y los siete años, que tengan por lengua familiar la catalana, puedan recibir la primera enseñanza en esta lengua, y también los chicos no-catalanohablantes que sus padres lo deseen.
- Impartir una asignatura en catalán en el Ciclo Medio (alumnos de ocho a diez años).
- Impartir dos asignaturas —Ciencias Sociales y Ciencias Naturales— en 2.ª Etapa de EGB.

En la enseñanza secundaria también se han establecido los mínimos: de tres a cuatro horas por semana de lengua y literatura catalanas y dos asignaturas se han de dar en catalán.

Estos mínimos son regulados por el Decreto 362/1983 y los podemos definir como el punto de arranque para una extensión del uso del catalán como lengua de enseñanza.

La enseñanza en catalán sigue una línea ascendente desde 1978. Son muchas las escuelas públicas y privadas que en sus proyectos lingüísticos (parte esencial del proyecto educativo) han incluido el catalán como lengua de uso mayoritario en el desarrollo educativo e instructivo, y que superan, en mucho, los mínimos que impone la legislación.

Podríamos, pues, definir, a partir de la realidad, cuatro modelos de centros escolares incluidos en el concepto de escuela catalana:

- a) Escuelas y centros que sólo cumplen los mínimos.
- b) Escuelas y centros que han aumentado el uso del catalán por encima de los mínimos.
- c) Escuelas y centros que tienen el proyecto lingüístico progresivo o que ya tienen la lengua catalana como lengua de enseñanza, teniendo en cuenta lo que está ordenado sobre el aprendizaje del castellano.
- d) Escuelas y centros que usan el catalán como lengua mayoritaria de enseñanza.

La evolución progresiva del sistema educativo hacia la utilización del catalán como lengua de docencia es un hecho constatable y esperanzador.

Si en el año 1978 de 3.433 escuelas existentes sólo 115 hacían la enseñanza en catalán (3,35 por 100), en el año 1984, un año después de la Ley de Normalización Lingüística (1983), ya sumaban 1.494, de un total de 3.321 (45,12 por 100).

Este año, la totalidad de escuelas de Cataluña es de 3.051 y 1.985 tienen proyecto lingüístico a favor del catalán (62,11 por 100), lengua de enseñanza.

Estos datos requieren alguna explicación. En primer lugar, el número general de escuelas disminuye en Catalunya, sobre todo las de régimen privado, a causa del descenso de natalidad.

En segundo lugar, hay que advertir que las cifras aportadas incluyen, en la totalidad, tanto las escuelas de enseñanza en catalán en todos los cursos y niveles como aquellas que progresivamente, un curso detrás de otro, van avanzando hacia la catalanización global. Ponemos como ejemplo el curso 1984-85 porque el incremento de escuelas con este objetivo fue espectacular.

El modelo lingüístico de la escuela de Catalunya es único, como se ha dicho anteriormente, aunque en los cuatro primeros años de escolarización (parvulario y Ciclo Inicial) se apliquen dos vías en la práctica lingüística.

La primera vía imparte la enseñanza en catalán, pero manteniendo el aprendizaje de la otra lengua oficial.

La segunda vía imparte la enseñanza mayoritariamente en castellano, pero con la introducción progresiva del catalán.

Transcurridos estos cuatro cursos iniciales, la enseñanza ha de tener como lengua de uso y docencia el catalán, con el aprendizaje del castellano y del idioma extranjero.

4. LA ENSEÑANZA EN CATALAN, UN DERECHO Y UN PROGRAMA

El modelo lingüístico emprendido requiere un tratamiento específico en cuanto a la metodología y a los aspectos psicopedagógicos, ya que frecuentemente se plantea la situación de alumnos que teniendo el castellano como primera lengua, la familiar, sus padres optan por el catalán como lengua de enseñanza para sus hijos. Esto ha motivado el surgimiento de un modelo catalán de aprendizaje precoz de la lengua: el llamado Programa de Inmersión Lingüística, que queda definido por:

El objetivo: Que los alumnos cuando acaben el Ciclo Inicial (2.º de EGB) tengan la competencia lingüística suficiente propia de la edad y que sean capaces de hablar en catalán, independientemente de la lengua de uso familiar.

Tres puntos definitorios:

- a) Aplicar con intensidad el aprendizaje de la L₂ en la edad más adecuada (de tres a siete años), conocida como la edad de la plasticidad.
- b) Adecuación del nivel escolar en el que se aplica. Son cursos en los que el desarrollo de las cualidades humanas, la maduración de los sentidos, la adquisición de hábitos y destrezas configuran toda la actividad escolar y, por tanto, no existe la presencia de contenidos programáticos «para estudiar», sino que el aprendizaje se convierte en una práctica viva.
- c) La duración del Programa es de cuatro cursos. Durante este tiempo, el niño tiene que haber aprendido a entender, hablar, leer y escribir en catalán. Cuando finaliza este período, también tiene que leer y escribir en castellano. En cursos posteriores mantendrá el catalán como lengua vehicular de enseñanza.

Hay que tener presente que siempre que se hace Inmersión se hace enseñanza en catalán (en caso de alumnos de lengua familiar castellana), pero no siempre que se hace enseñanza en catalán se hace Inmersión.

El modelo catalán de aprendizaje precoz de la lengua se ha denominado Programa no en el sentido didáctico, sino en el sentido de un conjunto de acciones programadas hacia un único objetivo.

El Programa de Inmersión, pues, está compuesto por las siguientes acciones:

- La promoción: hacer conocer el Programa, sus objetivos y sus contenidos.
- La información técnica dirigida a los profesores sobre los contenidos pedagógicos y didácticos.
- El asesoramiento puntual dirigido a los profesores del nivel de Preescolar que han iniciado el Programa.
- Seminarios de asesoramiento didáctico en función de una asistencia técnica a los maestros a lo largo del curso.
- Seguimiento del Programa en las aulas, a cargo de asesores especializados, para dar soporte al parvulista que lo aplica.

- Dotación de material específico para un desarrollo correcto de las técnicas concretas.
- Investigación científica: estudio longitudinal de una muestra de alumnos para tener conocimiento del desarrollo de la adquisición lingüística y de los comportamientos lingüísticos que se producen en la aplicación del Programa Estudio realizado por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) y la Universidad de Barcelona.
- Investigación didáctica por los asesores del SEDEC para la elaboración y selección de materiales de soporte a la Inmersión.
- Evaluación —al final de curso y en cada aula— con los instrumentos adecuados para comprobar el nivel adquirido de competencia lingüística.
- Supervisión de la aplicación del Programa en el aula por parte de la Inspección Técnica, respecto al funcionamiento general y específico y a la coordinación de los ítems que componen el Programa.

Definir, determinar y planificar la enseñanza en catalán a niños de otra habla familiar; preparar y estructurar el cambio de lengua familiar por la lengua de la escuela de miles de niños y niñas catalanes que no hablan catalán, a partir de una acción pedagógica integradora y aseguradora de la adquisición de la competencia lingüística del catalán; lengua propia de su país y del castellano, oficial en todo el Estado, ha sido una acción prolongada de la Administración educativa catalana de la Generalitat.

La tarea de nuestro magisterio ha sido el eje vertebrador del Programa de Inmersión. Sin la acción de la Administración, difícilmente se habría prodigado y llevado a cabo: un ejemplo más de conjunción de esfuerzos y de ideales de acción educativa.

Para terminar este apartado, querría aportar unos datos que nos harán caer en la cuenta del alcance del Programa de Inmersión catalán:

- Escuelas donde se aplica: 613 (16,98 por 100).
- Aulas: 1.874.
- Alumnos inmersos: 53.142, sobre 90.000 que aprenden el catalán en el parvulario.

La situación actual, si bien es esperanzadora, hay que mirarla desde una óptica realista, ya que las dificultades del mismo sistema educativo perduran, y aunque el camino hecho es importante, lo que aún queda por hacer no será tarea fácil.

Entre los factores de dificultad podemos nombrar la falta de capacitación de habla de muchos maestros y la fragilidad que ofrece el cuerpo legislativo, que si bien reconoce la lengua catalana como propia de Catalunya (Estatuto de 1979), en el campo de las aplicaciones concretas, demasiado a menudo, el catalán no es reconocido como tal a causa de sentencias que dictan los Tribunales.

En cambio, no podemos incluir en esta relación —sería injusto hacerlo— las actitudes de los padres, ya que siempre han estado a favor de la catalanización de la escuela. Esta no ha sido ni es un problema de padres, todo lo contrario; catalanes autóctonos e inmigrantes han reclamado para sus hijos la escuela catalana, en lengua y contenidos.

Galicia

Xosé Rubal

División de Estudios de Bilingüismo, ICE
Universidad de Santiago de Compostela

A lo largo de la última década, y particularmente a partir de la aprobación del Estatuto de Autonomía de 1981 y de la Ley de Normalización Lingüística de 1983, el sistema educativo gallego ha asistido a una cierta transformación del currículo lingüístico básico por él generado, relativo al papel asignado a las lenguas cooficiales en la enseñanza.

Todo ello, de manera análoga a lo que ha venido sucediendo en las otras nacionalidades y Comunidades Autónomas con lengua propia o inmersos en una situación de contacto de lenguas.

1. MARCO NORMATIVO

En otros trabajos anteriores, fundamentalmente (Rubal, 1985) hemos tratado de efectuar un análisis de las características y virtualidades que desde un prisma eminentemente pedagógico ofrecía la legalidad básica vigente: Ley 3/1983, de Normalización Lingüística, y el Decreto 135/1983. No traeremos aquí los argu-

mentos presentados entonces, aunque hagamos luego alguna observación puntual al respecto, pues entendemos que nuestra misión es en este caso, en principio, más simple. Concretamente, la de mostrar las directrices básicas que definen lo que ha de hacerse con las lenguas gallega y castellana en la enseñanza.

Mirando al cuadro que se incluye a continuación, algunas conclusiones generales:

- A) El gallego y el castellano son materias de enseñanza obligatoria en todos los niveles de la enseñanza no universitaria.
- B) En la primera enseñanza se prevé la utilización de la lengua materna del alumno como vehicular, si bien existe una falta de concordancia entre la Ley de Normalización y el decreto que la desarrolla, en tanto en cuanto en la primera se parte del derecho individual y en la segunda se establece un criterio distinto. Sería la composición sociolingüística del aula la que determinaría la recepción o no de la primera enseñanza en la lengua materna.
- C) Resulta todavía menos claro cuál es la porción instructiva que ha de vehicularse mediante una y otra lengua en los demás niveles: ¿la mitad?, ¿el uso equilibrado de las dos lenguas, como se establece en el Decreto 135/1983, o al menos en el área de Ciencias Sociales (en los Ciclos Medio y Superior de EGB) y dos asignaturas (en la Enseñanza Media), como establece la Resolución de 1986? Lo único que sí es seguro es que la Orden de 4 de septiembre de 1987, que ha quedado en suspenso, en el terreno de la enseñanza coincidía básicamente con la Resolución del 4 de junio citada, al ser admitida a trámite por el Tribunal Constitucional una impugnación promovida por el Gobierno central que afecta a la mayor parte del articulado.

Parece lógico suponer que, al menos momentáneamente, la Resolución de 1986 está condenada a ser «legalmente» papel mojado, aunque por el momento podría considerarse vigente al no haberse impugnado y por más que consideremos que en lo preceptuado respecto a la enseñanza en gallego es plenamente constitucional, aunque débilmente normalizadora. En todo caso, estaría vigente lo previsto en el decreto mencionado.

Paralelamente, es de destacar el hecho de que no existe un modelo definido de tratamiento curricular de las dos lenguas en contacto, y que el que de algún modo puede intuirse —de equilingüismo vehicular— es contradictorio respecto del proceso en el que virtualmente se inscribiría la normalización del gallego.

Asimismo, es de notar el que siendo la normalización un proceso aún incipiente y teleológico, las normas establecidas se enfoquen a la regulación del presente y/o del futuro inmediato, pero no prescribir nada acerca de su evolución a más largo plazo, con lo cual la educación del sistema educativo en este terreno se concretaría en un proceso —cuando menos— de orientación normalizadora y pedagógica incierta.

CUADRO 1

REFERENCIAS PARA UNA APROXIMACION A LA LEGALIDAD VIGENTE

BASES LEGISLATIVAS				
Niveles	Ley de Normalización, de 15 de junio de 1983	Decreto 135/1983, Orden de 14-X-1983	Resolución de la Dirección de Política Lingüística de 4 de junio de 1986	Orden de 31 de agosto de 1987 («DOG») del 4 de noviembre)
PREESCOLAR CICLO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> — Enseñanza en gallego o en castellano, según la lengua materna del alumno. — El gallego obligatorio como materia de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> — Enseñanza en gallego con enseñanza del castellano en aulas con mayoría gallegófona. — Enseñanza en castellano con enseñanza del gallego en aulas de mayoría castellanoparlante. (En el Ciclo Inicial, las horas de enseñanza del gallego y del castellano serían cuatro en ambos casos.) 		<ul style="list-style-type: none"> — Remite a lo establecido en el Decreto 135/1983.

CUADRO I (Continuación)

BASES LEGISLATIVAS				
Niveles	Ley de Normalización, de 15 de junio de 1983	Decreto 135/1983, Orden de 14-X-1983	Resolución de la Dirección de Política Lingüística de 4 de junio de 1986	Orden de 31 de agosto de 1987 («DOG» del 4 de noviembre)
CICLO MEDIO	<ul style="list-style-type: none"> — Uso progresivo del gallego en la enseñanza. — El gallego, materia de estudio obligatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> — Enseñanza «mitad en gallego, mitad en castellano» para todos los alumnos (supeditada a las decisiones del órgano superior competente del centro). — Con cuatro horas de enseñanza del gallego y del castellano en los Ciclos Medio y Superior; tres, en Bachillerato, y dos, en FP. 	<ul style="list-style-type: none"> — Enseñanza en gallego, al menos en el área de Ciencias Sociales. — Cuatro horas de enseñanza del gallego y castellano. — Enseñanza en gallego, al menos, en dos asignaturas. — Prosigue el mismo número de horas de enseñanza del gallego y castellano, tres en Bachillerato y dos en FP. 	<ul style="list-style-type: none"> — Enseñanza en gallego, al menos en el área de Ciencias Sociales. — Se faculta al Consejo Escolar para ampliar la enseñanza en gallego a otras áreas. — Se presupone la vigencia de la normativa anterior en cuanto a las horas en gallego y castellano. — Enseñanza al menos en dos materias, a elegir entre las cuatro que se mencionan para cada nivel.
CICLO SUPERIOR				
BACHILLERATO				
F. PROFESIONAL				

* Cuando se hace referencia a «la enseñanza de» en el Ciclo Superior de EGB y Enseñanza Media se entiende enseñanza de la lengua y/o literatura correspondiente.

2. LA ENSEÑANZA DEL GALLEGO Y EL CASTELLANO EN LOS NIVELES NO UNIVERSITARIOS

Sigue un patrón similar al del resto de las Autonomías de lengua propia.

Las asignaturas de gallego y castellano tienen asignado el mismo número de horas en todos los niveles, si bien —como muestra el cuadro 2— aquél no es constante a lo largo de todo el trayecto educativo.

CUADRO 2

TIEMPO DE ENSEÑANZA (HORAS SEMANALES) DE LAS LENGUAS GALLEGA Y CASTELLANA

Niveles	Lengua gallega	Lengua castellana
CICLO INICIAL	4	4
CICLO MEDIO	4 (Y una de estructuras lingüísticas —comunes—)	4
CICLO SUPERIOR	4	4
BACHILLERATO	3	3
F. PROFESIONAL 1	2	2
F. PROFESIONAL 2	2 (Excepto en 3.º de FP-2, que tendrían una)	2
COU	4 (Más tres optativas de Literatura respectiva)	4

En total, y teóricamente, un alumno al finalizar la EGB habría cursado aproximadamente unas mil cien horas de cada una de las lenguas, sin contar las que —en número no definido— tendría que haber recibido en Preescolar. Por otra parte, aquellos que continúan estudios de Enseñanza Media totalizarían al finalizar el COU unas trescientas o cuatrocientas horas más, según hubieran cursado FP o Bachillerato, respectivamente.

Se trata, sin duda, de un número importante de horas, que en el contexto gallego —teniendo en cuenta la proximidad de los dos códigos, la presencia de las dos lenguas en los medios de comunicación, la configuración lingüística y social de Galicia y los vínculos y contactos frecuentes (y en la mayor parte de los casos cotidianos) de los miembros de los dos grupos lingüísticos— podrían ser suficientes como para llegar al menos al umbral mínimo de un bilingüismo funcional (recuérdese, salvando las distancias, el nombrado *Report of the Ministerial Committee on the Teaching French*, que fijaba en mil doscien-

tas el mínimo de horas para alcanzar dicho nivel); pero sospechamos que tal vez distaría mucho de ofrecer suficientes virtualidades como para la adquisición de un bilingüismo funcional de nivel alto como el que cabe demandar para la ciudadanía gallega del futuro y, mucho menos, para inducir eficazmente la normalización de la lengua *propia* de nuestro país. Por otra parte, no hay que olvidar que número de horas teóricamente previsto no equivale necesariamente a horas reales impartidas. Y en este sentido, los datos relativos a Galicia son sobradamente indicativos del error que significaría establecer tal igualdad. En efecto, según los datos del curso 1985-86 (Rubal y Rodríguez, 1987) relativos a la enseñanza pública, que nosotros consideramos bastante representativos de lo que estaría sucediendo en el curso 1987-88 (1), habrá que decir (tabla 1) que aunque su enseñanza es generalizada en el Ciclo Superior de EGB y en el Bachillerato, habría aún una porción relativamente importante de alumnos del Ciclo Medio de EGB y de FP (próxima al 4 por 100) que no tendría igual suerte, al tiempo que la mayor parte del alumnado de Preescolar (un 56 por 100) no tendría incluido en su currículo tal asignatura.

TABLA 1
PRESENCIA DE LA ENSEÑANZA DEL GALLEGO POR NIVELES

Presencia del gallego (Asignatura)	Preescolar	5.º de EGB	8.º de EGB	2.º de BUP	2.º de FP
SI	38,5	98,0	99,4	98,9	95,0
NO	56,4	1,7	—	0,3	3,8
NO CONSTA	5,1	0,3	0,6	0,8	1,2

Fuente: RUBAL, X., y RODRIGUEZ, M.: *O galego no ensino público non universitario*. Consello da Cultura Galega. Santiago, 1987, p. 153.

En lo que se refiere a la enseñanza privada, de acuerdo con datos muestrales del año en curso (Arza, Veiga y Rubal, en prensa), el idioma gallego se impartiría a un 96 por 100 del alumnado de FP y prácticamente al 100 por 100 del alumnado de 5.º y 8.º de EGB. Es de señalar, paralelamente, que en estos dos últimos niveles no siempre se imparte en gallego —un 3 y un 1 por 100 en 5.º y 8.º, respectivamente—, si bien, en todo caso, los porcentajes que se dan en tal sentido son algo inferiores a los que aparecen en la muestra de alumnos de centros públicos del curso 1985-86.

Ahora bien, presencia de la enseñanza del gallego no implica tampoco necesariamente presencia con la asignación oficialmente establecida. La tabla 2 recoge los datos relativos a la enseñanza pública.

(1) Ya que, dada la falta de control de las inspecciones al respecto, la enseñanza del gallego depende todavía notablemente de las actitudes del profesor en los ciclos inferiores.

TABLA 2

**NUMERO DE HORAS SEMANALES DE LENGUA Y/O LITERATURA GALLEGAS
POR NIVELES**

N.º de horas semanales	5.º de EGB	8.º de EGB	2.º de BUP	2.º de FP
5	0,0	0,0	0,0	0,0
4	32,7	53,4	2,1	2,0
3	23,3	33,9	95,9	5,1
2	30,2	8,5	21	92,9
1	8,6	4,2	—	—
0	5,2	—	—	—

Como puede observarse, mientras en la Enseñanza Media se respetaría en su práctica totalidad los tipos horarios establecidos, en la EGB habría, sin embargo, un 47 por 100 en 8.º y un 67 por 100 en el Ciclo Medio que estarían recibiendo un número de horas semanales de gallego inferior al oficialmente establecido.

En cuanto al idioma castellano, no disponemos de información precisa en torno a su extensión y horas semanales recibidas. No obstante, las evidencias disponibles parecen indicar que se respetan los módulos previstos, aunque se da tanto el caso, más bien excepcional, del profesor de los primeros niveles que no incluye esta materia dentro del currículo de sus alumnos, como también el de aquellos que llevados por un especial celo lingüístico asignan a este idioma casi el doble de las horas semanales establecidas.

3. IMPLANTACION DE LA ENSEÑANZA EN GALLEGO

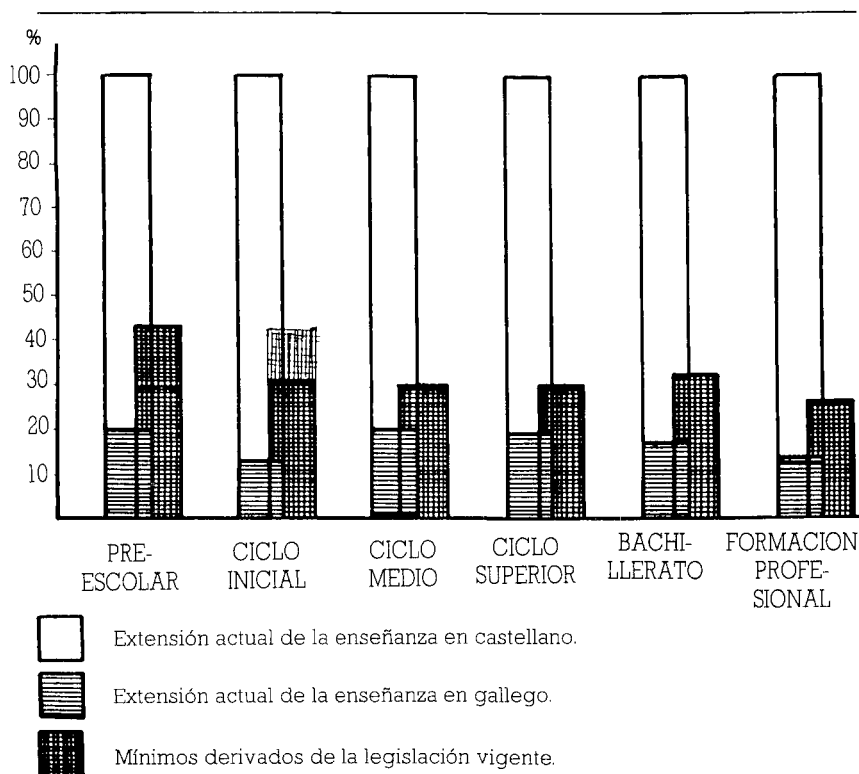
El empleo de un idioma minorizado como el gallego como lengua vehicular de la enseñanza representa un factor educativo de principal relevancia, tanto en orden a promover su dominio pleno como para impulsar eficazmente la normalización de dicha lengua.

Sin embargo, en nuestro país no parece haberse concedido toda la atención que su importancia requería, al menos comparativamente. En el gráfico 1 se representa lo que es una estimación en base a datos muestrales del reparto del espacio vehicular entre las dos lenguas oficiales. Corresponden básicamente al curso 1986-87, pero pueden considerarse altamente indicativos de la situación en el momento actual. El incremento de la normalización vehicular derivado de la aplicación de la Resolución de 4 de junio de 1986 y de la Orden de 4

de septiembre de 1987 ha sido más bien escaso, salvo en la enseñanza privada, en donde este último texto legal pudo haber significado un cierto impulso. En la enseñanza pública, la aplicación de la referida resolución se habría situado en torno al 50 por 100 (2), y aunque la Orden de 1987 —ahora en suspenso— parece haber sido aplicada en la mayor parte de los centros, el incremento neto resultante sería notablemente inferior al incremento bruto, por ser las áreas y materias objeto de regulación normalizadora las que presentaban ya en el curso 1985-86 un grado de normalización ocasional o informal más alto.

GRAFICO 1

DISTRIBUCION ACTUAL DEL ESPACIO VEHICULAR ENTRE EL GALLEGO Y EL CASTELLANO Y MINIMOS OFICIALES



Para la determinación de las cotas de normalización se ha tomado en consideración no sólo la implantación de la enseñanza en gallego, sino también la de dicha asignatura.

(2) La encuesta llevada a cabo por la Dirección Xeral de Política Lingüística, a través de los inspectores, ponentes de galego, da un porcentaje muy superior (75 por 100 en la enseñanza pública y 45 por 100 en la privada). No obstante, tales cotas exceden notablemente a las que en realidad se dieron, como se reconocía dentro de la propia Administración.

El panorama resultante podría resumirse en las tres anotaciones siguientes:

- a) Por niveles, la extensión del uso del gallego como lengua vehicular sería, en el caso más favorable, inferior a un cuarto de la presencia del castellano.
- b) La proporcionalidad del empleo del gallego en la función antes mencionada no tiene carácter progresivo. No se amplía a medida que se avanza en el sistema escolar, descendiendo incluso en el tramo que va de Pre-escolar al Ciclo Medio.
- c) En todos los niveles las cotas de uso vehicular alcanzadas por el gallego son notablemente inferiores a los mínimos oficiales vigentes.

En otro orden de cosas, cabría apuntar también que las materias en las que se venía dando una mayor galleguización lingüística eran, además de la Ciencias Sociales, la Geografía e Historia, la Tecnología, las Matemáticas y en alguna provincia la Religión.

En cuanto al sector privado, de acuerdo con datos muestrales a los que antes hemos aludido, cabría dejar constancia, en primer lugar, de que algo más del 40 por 100 del alumnado recibiría en la actualidad —curso 1987-88— enseñanza en gallego en *alguna* materia. Ahora bien, tal presencia, como muestra la tabla 3 (columna primera), resulta bastante desigual por niveles. Concretamente, en los Ciclos Medio y Superior de EGB, el número de alumnos que recibiría enseñanza en gallego en alguna materia sería mayor que en la Enseñanza Media, así como en esta última se daría también una mayor tasa de normalización didáctica en la FP que en el Bachillerato. Las áreas o materias afectadas por la normalización serían:

TABLA 3

**PRESENCIA DE LA ENSEÑANZA EN GALLEGO EN ALGUNA MATERIA
POR NIVELES DE ENSEÑANZA**

Niveles	Privada, curso 1987-88 (%)	Pública, curso 1985-86 (%)
5.º de EGB	49	8
8.º de EGB	55	26
2.º de BUP	22	53
2.º de FP-1	40	59

- a) En el Ciclo Medio, la de Ciencias Sociales (49 por 100) (si bien, en este momento, sería previsiblemente algo inferior, porque en algunos centros se ha dejado de impartir en gallego este área a raíz de su reciente suspensión).

- b) En el Ciclo Superior, fundamentalmente Ciencias Sociales (40 por 100), y ya en proporción mucho menor, la Religión y la Pretecnología.
- c) En la Enseñanza Media hay algunas materias más con algún grado de normalización, si bien las cotas globales alcanzadas son notablemente más bajas. Entre las materias afectadas estarían la Geografía e Historia, las Matemáticas, las EATP y —excepcionalmente— más de dos materias.

Por lo demás, cabría reseñar que, contrariamente a lo que podría deducirse en una lectura rápida de la tabla 3, el grado de normalización del gallego es notablemente menos bajo en la enseñanza pública que en la privada.

El panorama sobre la implantación de la enseñanza en gallego debería completarse con una referencia a la calidad de dicha presencia. Calidad que viene dada en su raíz y, entre otros factores, por los programas o planes lingüísticos (lingüístico-educativos) a los que obedece. Excede, sin embargo, las posibilidades de este trabajo el efectuar una exposición detenida al respecto. En breve aparecerá un trabajo monográfico sobre este particular (Veiga, Arza y Rubal, en prensa). En él se da cuenta, entre otras cosas, de la precariedad cualitativa de la presencia del gallego en su función vehicular dentro de la enseñanza pública. Notas como implanificada, procesualmente discontinua, episódica, voluntarista... y casi siempre falta de material didáctico disponible son otros tantos descriptores definitorios de tal presencia. En resumen, no hay modelos de referencia, no hay directrices ni prescripciones claras de la Administración, y es el profesor, sólo o en pequeños grupos, quien, cuando las circunstancias lo permiten, opta de hecho por enseñar o no en gallego, pero sin que la Administración vele por el momento y situación en que se produce ni se preocupe de su virtual continuidad.

En la enseñanza privada, la presencia del gallego como idioma vehicular es, en general, de origen mucho más reciente —últimos dos cursos— y se ajusta básicamente a las áreas y materias indicadas oficialmente, lo que viene a configurarse como algo parecido a un programa de educación bilingüe parcial de orientación sociolingüística y pedagógica no demasiado claras.

4. IMPLEMENTACION DE LA PRESENCIA DEL GALLEGO EN LA ENSEÑANZA

De lo anteriormente expuesto pueden colegirse ya algunas cosas sobre las características de la implementación de la presencia del gallego en algunas parcelas.

Evidentemente, al no haber asumido la Administración arte ni parte en las experiencias de enseñanza en gallego que se dispersan a lo largo de ciertas zonas del territorio gallego, tampoco se puede decir con propiedad que las haya implementado. Incluso el reciclaje de profesorado llevado a cabo —citado oficialmente en alguna ocasión como una actuación preparatoria de tal eventualidad— es difícil de entender como una medida en tal sentido, por haberse quedado fundamentalmente en una plataforma de «perfeccionamiento

lingüístico) y no contemplar más que superficialmente otros aspectos que, a nuestro entender, se deben considerar nucleares dentro de un verdadero reciclaje: el sociolingüístico y el pedagógico. De esta manera quedan sin abordar objetivos tan importantes como los concernientes a la modificación de las creencias y actitudes lingüísticas del profesorado o a la provisión de unas orientaciones pedagógicas básicas más allá de lo que es didáctica de la lengua y/o literatura.

Ha habido, no obstante, medidas que parecen haberse dirigido a hacer posible de una manera general el proceso de introducción del gallego en la enseñanza en su conjunto. En tal sentido habría que anotar en el haber de la Administración: alguna campaña de normalización, la publicación de algún material didáctico, la subvención de investigación aplicada y de jornadas varias, la elaboración de algunas normas del servicio... y, sobre todo, las actividades (cursos y jornadas) de formación lingüística del profesorado.

Lo que no está claro, en general, es el para qué se ha hecho todo esto, cuál es el hilo conductor de todas estas realizaciones, y, en todo caso, se observan paralelamente algunas carencias que deslucen en cierta medida lo de positivo que, sin duda, existe en lo realizado, como son, por ejemplo, los hechos siguientes:

- a) El bajo nivel de elaboración y explicitación de las prescripciones, salvo en un aspecto —a nuestro modo, de menor relevancia—, como el de las exenciones de la asignatura de gallego.
- b) Las insuficiencias, ya señaladas, relativas al currículo de reciclaje del profesorado, así como otras relativas al tiempo, lugares y manera de desarrollarlo.
- c) La imprevisión general que ha rodeado la adopción de algunas prescripciones, como las emanadas de la Resolución de 1986 o la Orden de 1987 (con alrededor de una quinta parte del profesorado de Ciencias Sociales sin título alguno de gallego —en 1986— en la estatal, y con un 35 por 100 del profesorado del sector privado que estaría en la misma condición en la actualidad).
- d) La falta de una política de impulso de la producción de material didáctico que cubra las necesidades básicas en todas las materias de Enseñanza Básica y Media.
- e) La falta de comunicación o información general (a la sociedad y a los padres) y especializada sobre las características de la política adoptada, sus objetivos, bases, previsiones, etcétera.

(3) Y aun así se concedieron en el curso 1986-87 un total de 1.177 exenciones, algo más del 92 por 100 de las solicitadas.

(4) Por si fuera pequeña la tarea, en los últimos tiempos se han destapado unos núcleos bastante localizados de padres castellanófonos que lanzan sus dardos contra unas normas (tan timoratas, que podrían ser anteriores a la Ley de Normalización y que dicen les impone el gallego a sus hijos, y reclaman la «libertad lingüística», ¡amparándose en la Constitución y en la Ley de Normalización...!).

- f) La falta de un seguimiento continuado del proceso y la carencia de una política de análisis de la realidad con vistas al diseño de estrategias y pautas de intervención posterior, etcétera.

5. RECAPITULACION Y PUNTO Y SEGUIDO

El idioma gallego, hemos visto, se ha ido abriendo paso dentro del currículo escolar, no siempre de la manera más adecuada ni tampoco en una medida que merezca precisamente el calificativo de intensa.

Su situación actual, en tal sentido, es todavía precaria y de clara inferioridad respecto del castellano. Así, la enseñanza del gallego, aunque está altamente generalizada, lo estaría en menor grado que la del castellano, y la enseñanza en gallego, además de ser relativamente escasa, no responde a planteamientos ni diseños explícitos de la Administración, sino más bien a proyectos pedagógicos individuales y voluntaristas de un pequeño número de profesores.

En el plano normativo, después de una relativamente larga etapa de inacción legislativa, hemos desembocado en una crisis de legalidad de la que todavía no hemos salido. Se anuncia la publicación en breve de un nuevo ordenamiento legal. Esperemos que sea capaz de superar al anterior en rigor jurídico, sociolingüístico y pedagógico, así como en virtualidades normalizadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARZA, N.; VEIGA, D., y RUBAL, X.: «Características sociolingüísticas básicas do alumnado e do profesorado no ensino público e privado», en Caride, J. A., (Coord.), *Educación en Galicia*. Informe Cero (Vol. II). Santiago, ICE, en prensa.
- CONSELLERIA DE EDUCACION E CULTURA: *Educación e Cultura en Galicia*. Santiago, Xunta de Galicia, 1985.
- DIRECCION XERAL DE POLITICA LINGÜISTICA: *Lexislación sobre a lingua galega*. Santiago, Consellería de Educación e Cultura, 1984.
- «Organización dun sistema de ensinanza bilingüe en Galicia». Documento presentado en el XVIII Congreso de L'AIMAU. Sitges, junio de 1985.
- GONZALEZ, M.: *Bilingüismo en Galicia: Problemas y alternativas*. Santiago, Universidade de Santiago de Compostela, 1985.
- RUBAL, X.: «Pautas y estrategias en la normalización escolar del gallego». *Sociología de Lenguas Minorizadas*. Bilbao, Tártalo, 1985, 147-165.
- «Situación y perspectivas de la educación bilingüe en Galicia», en Siguán, M. (Coordinador), *Lenguas y educación en Europa*. Barcelona, PPU, 1987, 39-64.
- RODRIGUEZ, M.: *O galego no ensino público non universitario*. Santiago, Consello da Cultura Galega, 1987.
- VEIGA, D.; ARZA, N., y RUBAL, X.: «Niveis de normalización do Galego», en Caride, J. A. (Coord.), *Educación en Galicia*. Informe Cero (Vol. II). Santiago, ICE, en prensa.

Navarra

M. Francisca Zabaleta

Universidad del País Vasco/EHU

Comenzaremos nuestro análisis con un breve bosquejo de las características de la Comunidad Foral Navarra, y su relación con los restantes territorios del País Vasco.

Navarra abarca una superficie de 1.042.100 hectáreas, y presenta de norte a sur una rica variedad climática y paisajística, donde se suceden cuatro zonaciones climáticas: pirenaica, oceánica, mediterránea-continental e intermedia o de transición, y cinco áreas paisajísticas: cantábrica, pirenaica, baja montaña, zona media y ribera.

La Comunidad Foral de Navarra puede caracterizarse como una Comunidad industrializada y urbana, donde el 51 por 100 de la población vive en seis ciudades de más de 10.000 habitantes.

Sin embargo, los procesos de industrialización y urbanización se diferencian de los habidos en los restantes territorios peninsulares del País Vasco, sobre todo de Vizcaya y Guipúzcoa, por haber comenzado en fecha más tardía (segunda mitad de nuestro siglo), por ser procesos menos intensos, pues junto al sector industrial y de servicios coexiste un fuerte sector agrícola (481.298 Ha. dedicadas al cultivo) por quedar el nivel de urbanización a gran distancia del existente en la CAV, donde más del 80 por 100 de la población es urbana y, finalmente, por no haber requerido una absorción significativa de inmigrantes dado que la concentración urbana se ha realizado basándose en la migración de la población autóctona a la capital y su conurbanización donde se concentra

el 44 por 100 de la población total, que ronda el medio millón de habitantes (512.512).

La sociedad navarra detentadora de la cultura vasca por lo menos desde el Eneolítico ha recibido también a lo largo de la historia importantes influencias de la cultura judía y árabe. Esta sociedad, que ha representado un bastión del conservadurismo hasta la década de los sesenta, comienza a distinguirse ahora por la diversidad social y cultural propia de las sociedades urbanas del contexto europeo occidental.

El euskara, que ha ido retrocediendo desde su ámbito histórico que, según Tovar, ocuparía todos los Pirineos hasta la costa catalana, presenta hoy un ámbito geográfico y demográfico minoritario en el conjunto del País Vasco, donde el 25 por 100 de la población es euskaldún, y más todavía también en Navarra con un 15 por 100 de vascoparlantes.

En este punto inicial del análisis de la situación del euskara en la Comunidad Foral queremos destacar dos principios, a nuestro juicio básicos, para establecer el contexto del euskara.

El primero es que no puede pensarse en el futuro del euskara, lengua pequeña por población y por territorio y minorizada, sólo desde Navarra o sólo desde la Comunidad Autónoma Vasca, donde su situación es mejor, sino que debe abordarse desde el conjunto del País Vasco, si queremos realmente salvaguardar nuestro patrimonio lingüístico.

Y el segundo es que la salvación del euskara en la sociedad actual requiere actuaciones nuevas hasta ahora no imprescindibles. Para aclarar este segundo principio hay que analizar las causas por las que ha sobrevivido hasta ahora el euskara, considerada la lengua más antigua de Europa, afirmación que, sin embargo, habría que matizar ante la probable existencia en el Cáucaso de otras lenguas preindoeuropeas, y porque el vasco actual proviene de otro vasco anterior. Ante el euskara, que representa un caso extraordinario de supervivencia, podemos preguntarnos por qué ha sobrevivido hasta ahora. Esta cuestión admite varias respuestas, pero el hecho de haber pervivido en una sociedad radicalmente diferente a la actual, que en palabras de Caro Baroja y J. P. Fusi, ha pasado de ser una comunidad rural e integrada a una sociedad industrial de masas es una de ellas, pues cuando se da este cambio se ha acelerado el retroceso del euskara. Y el hecho de que, a lo largo de su historia, los vascos hayan hecho de su lengua un signo fundamental de su identidad sería otra respuesta fundamental. L. Michelena afirmaba que la existencia de los vascos es tanto que pueblo se debe principalmente a la presencia de la lengua o a su proximidad, y como añade P. Salaburu, en la comunidad vasca la lengua ha sido un signo de identidad lingüística para los autóctonos y de identidad ideológica para los no autóctonos.

En resumen, el euskara, aunque con importantes retrocesos por la falta de apoyo oficial y las persecuciones más o menos larvadas ha sobrevivido porque cumplía en la sociedad antigua dos funciones fundamentales, la de comu-

nicación y la simbólica. En las condiciones actuales se requiere la intervención de los poderes públicos para garantizar el cumplimiento de estas funciones en la sociedad urbana. Sin embargo, aunque la situación es difícil, hay, por primera vez en la historia, la posibilidad real, aunque con problemas e insuficiencias, de realizar una intervención política de las Administraciones públicas.

Política que debería hacerse con tres requisitos mínimos:

1.º Una intervención coordinada y convergente en los siete territorios históricos del País Vasco, vehiculada mediante acuerdos políticos entre las Comunidades y Estados afectados. Pero también una actuación coordinada de los partidos políticos entre sí y con los ciudadanos defensores del euskara dentro de cada una de las Comunidades. Es decir, una política de consenso dada la gravedad de la situación del euskara.

Consenso que no existe actualmente ni en las actuaciones de los partidos políticos que señalan la defensa de la lengua entre sus objetivos. Estos partidos anteponen con frecuencia la identidad ideológica y los aspectos políticos de la diglosia a la identidad lingüística mostrando una falta de sensibilidad ante el euskara, y frente a esta actuación de los partidos nacionalistas vascos se halla la de los partidos nacionalistas españoles, cuyo abanico va desde una tibieza incluso en los objetivos teóricos de apoyo del euskara hasta actuaciones virulentas en contra de la misma.

La política lingüística debe coordinarse a su vez con la actuación de los ciudadanos, en cuya voluntad se basa el mantenimiento y recuperación del euskara, porque al fin todo depende de la voluntad de la colectividad para mantener sus señas de identidad.

2.º El segundo requisito es una decidida política de normalización lingüística que establezca unas bases legales suficientes y una planificación global y efectiva. Sólo así se conseguirá que el euskara se introduzca en los ámbitos vitales de la sociedad urbana: Enseñanza, Administración, servicios, mundo del trabajo, etcétera, y que de este modo pueda cumplir la función comunicativa para los hombres y mujeres de hoy. Función necesaria para la pervivencia del euskara que no puede basarse sólo en la función simbólica.

3.º Avanzar sin desmayo en la unificación y normativización del euskara desenmascarando las posturas contrarias, enemigas en realidad del futuro del euskara.

DATOS GEOGRAFICOS Y ESTADISTICOS DEL EUSKARA EN NAVARRA

Los límites históricos del euskara en Navarra han retrocedido hasta ocupar un ámbito geográfico y demográfico minoritario. Los primeros estudios, de carácter diacrónico, datan del siglo XVI, y en ellos el euskara llega hasta el límite entre la zona media y ribera, zona esta última que probablemente no haya sido nunca euskaldún.

Los sucesivos estudios bien recogidos por José Angel Irigaray en su obra «Euskara eta Nafarroa», Aranzadi, Iruñea, 1973, indican el retroceso ininterrumpido del euskara entre 1587 y 1970 (Anexos 1, 2, 3, 4, 5 y 6).

A partir de los años setenta comienzan a aparecer estudios sociolingüísticos en los que, además del grado de difusión en el ámbito geográfico y demográfico en relación con el ámbito histórico, interesa la información sobre las funciones sociales de comunicación y simbólica de la lengua, la definición psicológica de la situación y la etapa en que se halla la lengua dentro del proceso competitivo de las lenguas en contacto.

En 1970, José M.^a Sánchez Carrión realizó un estudio circunscrito a Navarra cuyo interés mayor radica, más que en los datos aproximados de la población euskaldún, en la información que aporta sobre las situaciones concretas en las que el euskara es utilizado y en el análisis de las actitudes de la población y de los factores del mantenimiento o pérdida del euskara.

En 1975, en un estudio fiable, realizado por SIADECO, sobre la situación del euskara y las actitudes de la población se aporta la cifra de 53.340 euskaldunes en Navarra, 11 por 100 de la población total de 483.867 habitantes. Este mismo grupo investigador realizó en 1986 un estudio circunscrito a la capital Pamplona aportando la cifra de 23.600 euskaldunes, que constituyen un 13 por 100 del total.

En cuanto a las actitudes de la población frente al euskara, aspecto ensombrecido por las tensiones políticas existentes en Navarra en relación con los aspectos lingüísticos, es importante señalar los resultados del estudio citado de SIADECO, realizado en 1986 en Pamplona, y el coordinado por el profesor Azcona y extendido a toda Navarra en 1985. En ambos estudios se concluye que existe un retroceso objetivo del euskara que ha llegado a una situación extrema, a pesar del esfuerzo social realizado, sobre todo a partir de los años setenta para detenerlo e invertir el proceso. Pero la conclusión más innovadora es la constatación de que una amplia mayoría de la población de Navarra en general y de Pamplona en particular mantiene actitudes positivas hacia el euskara que define como patrimonio cultural de todos los navarros que hay que preservar, posicionándose en el caso de los habitantes de Pamplona a favor de actuaciones concretas sobre todo en el campo educativo.

Los datos estadísticos que presentamos a continuación están extraídos del Padrón Municipal de Navarra de 1986, en el que por primera vez se introdujeron cuestiones lingüísticas referidas al conocimiento del euskara. Las preguntas del cuestionario —¿entiende?, ¿habla?, ¿lee? o ¿escribe?— tienen tres respuestas —nada, con dificultad, bien— en base a las cuales se han definido siete tipologías de conocimiento del euskara:

0. Castellanos.
1. Cuasi euskaldunes pasivos.
2. Cuasi euskaldunes sin alfabetizar.
3. Cuasi euskaldunes alfabetizados.

4. Euskaldunes sin alfabetizar.
5. Euskaldunes parcialmente alfabetizados.
6. Euskaldunes alfabetizados.

Estas tipologías se han categorizado a su vez de forma global del siguiente modo:

Castellanos: personas que no entienden ni hablan el euskara.

Euskaldunes: personas con alguno de los seis tipos de conocimiento del euskara.

El análisis de estos datos se ha realizado según las siete tipologías de conocimiento del euskara, pero fundamentalmente teniendo en cuenta las categorías globales y la zonificación sociolingüística establecida en la Ley Foral de Vasconia que analizaremos posteriormente.

TABLA 1
CONOCIMIENTO DEL EUSKARA GENERAL Y POR ZONAS
 (Padrón Municipal de 1986)

Nivel	Población	%
1.1. NAVARRA		
0	434.594	84,8
1	6.315	1,23
2	6.501	1,27
3	13.994	2,73
4	8.887	1,73
5	16.658	3,25
6	25.563	4,97
Total	512.512	100,0
Euskaldunes	77.918	15,2
1.2. ZONA VASCOFONA		
Total	57.247	11 % del total
Euskaldunes	39.091	68 % de la zona
1.3. ZONA MIXTA		
Total	269.569	53 % del total
Euskaldunes	35.043	13 % de la zona
1.4. ZONA CASTELLANOFONA		
Total	185.696	36 % del total
Euskaldunes	3.794	2 % de la zona
1.5. CAPITAL		
Total	183.539	36 % del total
Euskaldunes	24.342	13 % de la zona

TABLA 2
CONOCIMIENTO DEL EUSKARA POR EDADES
 (Padrón Municipal 1986)

Edad	Población	Euskaldunes	%
1.1. NAVARRA			
0 - 14	106.825	15.330	14
15 - 34	159.235	26.682	17
35 - 64	178.068	26.082	15
65	68.384	9.824	14
1.2. ZONA VASCOFONA			
0 - 14	11.652	7.622	65
15 - 34	17.354	11.285	65
35 - 64	20.098	13.818	69
65	8.143	6.366	78
1.3. ZONA MIXTA			
0 - 14	60.255	7.135	12
15 - 34	87.495	13.518	15
35 - 64	91.728	11.250	12
65	30.091	3.140	10
1.4. ZONA CASTELLANOFONA			
0 - 14	34.918	573	2
15 - 34	54.386	1.879	3
35 - 64	66.242	1.014	2
65	30.150	328	1

Para fundamentar un primer análisis comparativo, y aunque con las matizaciones necesarias derivadas del método de recogida de datos (padrón municipal), expondremos a continuación los datos relativos a Navarra aportados por SIADECO en 1975, y que, aunque siguen una zonificación distinta, permiten una comparación de los datos globales y de la capital.

TABLA 3
CONOCIMIENTO DEL EUSKARA GENERAL Y POR ZONAS
 (SIADECO, 1975)

Areas	Total habitantes	Vascoparlantes	%
Castellanizadas	251.695	—	—
Capital	165.277	15.000	9,0
De contacto	31.363	7.855	25,0
Vascófonos	35.531	30.485	85,8
Totales	483.867	53.340	11,0

Una primera conclusión es que, aun considerando su situación de minorización extrema, desde 1975 se ha dado una recuperación del euskara en Navarra en

términos absolutos y relativos, pasando de 53.340 euskaldunes (11 por 100) en 1975 a 77.918 (15,2 por 100) en 1986. Recuperación que ha sido significativa sobre todo en la capital, Pamplona, que ha pasado de 15.000 euskaldunes (9 por 100) a 24.342 (13,26 por 100) en 1986. Esta recuperación que se deduce también de la tabla de conocimiento por edades, coexiste con un retroceso relativo del euskara en la zona ahora denominada vascófona, donde según esta misma tabla se ha pasado de un 78 por 100 de euskaldunes mayores de sesenta y cinco años a un 65 por 100 en el tramo entre cero-catorce años.

Una segunda conclusión es que la recuperación tuvo su mayor auge alrededor de la década de los setenta, coincidiendo con los últimos años de la dictadura y los primeros de la transición política, perdiendo después parte de su impulso como puede constatarse en la tabla de conocimiento por edades. Estos años de mayor ilusión colectiva por la lengua coinciden también con un fenómeno semejante a nivel de la CAV, y en Navarra con un mayor acuerdo político logrado en torno al compromiso autonómico de 1977. Pero hay que señalar de nuevo la excepción de la zona vascófona donde no se dio tampoco por esos años una inversión del proceso de retroceso del euskara.

Y una tercera y última conclusión sería la constatación de que en función de la edad no se da un proceso de recuperación general, pues existe un porcentaje igual de euskaldunes entre los tramos de edad cero-catorce años y mayores de sesenta y cinco, pero este dato general está encubriendo de nuevo por un lado el retroceso general existente en una zona rural y recesiva como es la vascófona, que pasa del 75 por 100 al 65 por 100, y la recuperación relativa que se da simultáneamente en la zona industrial y urbana, ahora denominada zona mixta, que engloba a la capital Pamplona y pasa del 10,5 por 100 al 12 por 100. Recuperación existente, asimismo, en la zona castellanófona, que pasa del 1 por 100 al 2 por 100, respectivamente.

SITUACION LEGAL E INSTITUCIONAL

A diferencia de las Comunidades Autónomas del Estado español con lengua propia, que han regulado la cooficialidad de las mismas mediante un modelo mixto que combina la cooficialidad territorial con la consecuyente obligatoriedad de enseñanza, a nivel de los territorios históricos, con el principio de personalidad que garantiza al individuo determinados servicios en su lengua, dependiendo su uso de la elección subjetiva del ciudadano, en Navarra se ha realizado una modulación de alcance territorial de la oficialidad del euskara, en base a su realidad sociolingüística actual.

Así, la Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra en su artículo 9 establece:

1. El castellano es la lengua oficial de Navarra.
2. El vascuence tendrá también carácter de lengua oficial en las zonas vasco-parlantes.

Una ley foral determinará dichas zonas, regulará el uso oficial del vascuence y, en el marco de la legislación general del Estado, ordenará la enseñanza de esta lengua.

En cumplimiento de este artículo se aprobó la Ley Foral del Vascuence en diciembre de 1986 (anexo 7). Ley que no fue consensuada como ha sucedido en otras Comunidades bilingües del Estado, sino que siguiendo la política de crispación lingüística propia de la Comunidad Foral se aprobó con los votos positivos del PSOE, partido gobernante, y los partidos conservadores UPN, UDF y AP. Los parlamentarios de EA que en un primer momento negociaron el proyecto dieron, finalmente, un voto negativo tras la discusión parlamentaria, y HB no compareció en el Parlamento Foral. El resultado fue la aprobación de una ley restrictiva incluso del artículo 9 del Amejoramiento del Fuero ya reseñado.

Esta ley señala tres zonas sociolingüísticas:

- a) La zona vascófona donde el euskara tiene el carácter de lengua oficial. Es una zona rural formada por 61 pequeñas poblaciones de las que ninguna alcanza los 10.000 habitantes, y cuyas 3/4 partes son municipios de menos de 1.000 habitantes. Zona residual donde residen 57.247 habitantes (11 por 100) del total, de los que el 67,27 por 100 son euskaldunes.
- b) La zona mixta, donde se reconoce a los ciudadanos el derecho a usar el vascuence para dirigirse a las Administraciones públicas y a éstas el de poder especificar en la oferta pública de empleo las plazas para la que el euskara es preceptivo o valorable y donde la enseñanza del vascuence, voluntaria, se hará de forma progresiva en función de la demanda. Aquí, junto a la capital, se hallan otras tres de las seis poblaciones de más de 10.000 habitantes de Navarra (Burlada, Estella y Barañáin). Zona industrial y urbana que concentra la Administración y la mayoría de los servicios de la Comunidad Foral y ha sido el polo de atracción migratoria de la misma.

En ella residen 269.569 habitantes (53 por 100) del total, entre los que el 13 por 100 son euskaldunes. El tratamiento de Pamplona como capital del territorio bilingüe, condición mínima de la normalización lingüística, no fue ni tan siquiera mencionado en la discusión parlamentaria y mucho menos recogido en el texto definitivo.

- c) La zona castellanófona, que comprende básicamente la zona media y la ribera de Navarra. Importante sector agrícola e industrial donde habitan 185.696 habitantes (36 por 100) del total, de los que el 2 por 100 son euskaldunes. En esta zona se reconoce a los ciudadanos el derecho de dirigirse a las Administraciones públicas en euskara, y a éstas, a poder pedir las traducciones a los interesados o utilizar los servicios de traducción. La enseñanza, voluntaria, será financiada total o parcialmente por los poderes públicos.

El Gobierno de Navarra preparó varios borradores de decretos para desarrollar la Ley en la primavera de 1987, pero ante los malos resultados electorales

obtenidos en las elecciones autonómicas de ese año pospuso su desarrollo. Ante ello, y debido a los problemas puntuales existentes, el MEC publicó la primera orden (anexo 8) para regular la enseñanza del vascuence, aunque esta orden, muy tardía y realizada con el objetivo fundamental de legalizar una situación de hecho, no aporta nada significativo, aparte del cumplimiento de su objetivo fundamental.

El mapa político resultante de las últimas elecciones al Parlamento de Navarra en 1987 constituye la más reciente expresión del pluralismo social que refleja la existencia de interpretaciones distintas de la realidad navarra, que, aunque todavía polarizada, lo está cada vez en menor grado. La siguiente tabla muestra esta situación:

TABLA 4
MAPA POLITICO DE NAVARRA
(Elecciones 1987)

Partidos	Votos	Escaños
PSOE	78.338	15
UPN	69.311	14
HB	38.111	7
CDS	20.978	4
EA	19.821	4
UDF	17.648	3
AP	11.903	2
EE	9.614	1

El PSOE formó un gobierno monocolor minoritario, que a comienzos del año 1988 ha formalizado un pacto de legislatura con UPN, mediante el que a través de contrapartidas, sobre todo educativa, pueda desarrollar otros aspectos de su política con la mayoría suficiente.

Pero centrándonos en la política lingüística de Navarra se pueden distinguir dos etapas. La primera, que va desde la década de los setenta hasta 1982, caracterizada por la eficaz política realizada por las corporaciones conservadoras consistente en no abordar la problemática del euskara a excepción de algunas subvenciones marginales. Período en el que, sin embargo, se dio un gran empuje social en apoyo del euskara. Y la segunda, que abarca de 1982 hasta la actualidad.

En este período se ha comenzado a desarrollar una política lingüística con las características legales ya descritas, pero que, sin embargo, supone un avance en relación a la época anterior.

La responsabilidad de esta política lingüística corresponde en Navarra al Gobierno Foral y también al MEC en los aspectos educativos, pues todavía no se han producido las transferencias educativas. En el Gobierno, los Departamentos

mentos de Educación y Presidencia, a través fundamentalmente del Servicio de Euskara y de la Unidad de Traductores son los encargados de realizar esta política, además de algunas intervenciones en cultura de la Institución Príncipe de Viana. Las actuaciones más significativas corresponden al ámbito de la enseñanza, mientras el uso del euskara en actividades oficiales y públicas es prácticamente nulo, a excepción del uso oral del euskara algunos Ayuntamientos de la zona vascofona y un uso simbólico en el Ayuntamiento de Pamplona.

ENSEÑANZA

Navarra es una Comunidad privilegiada en aspectos educativos, como construcciones escolares, servicios educativos, niveles de gratuidad y otros derivados de las mayores disponibilidades presupuestarias para la enseñanza en función del Régimen Foral. Situación privilegiada que no se extiende a la política lingüística del euskara afectada además de por el tardío y precario desarrollo legal, por la carencia de transferencias educativas particularmente importantes para el euskara, pues en la actual situación se diluyen las responsabilidades y se dificulta la coherencia de las actuaciones educativas a llevar a cabo.

A pesar de todo, el euskara se ha ido incorporando al sistema educativo en base al esfuerzo social de la primera etapa, y también de la intervención de las Administraciones Públicas en la segunda. En consecuencia, la realidad educativa del euskara durante el curso 1987-88 es la siguiente:

Preescolar y EGB

Cursan este nivel en euskara 7.122 alumnos de ikastolas y 2.861 de colegios públicos. Casi el total de ellos utilizan el euskara como lengua vehicular y aprenden el castellano como asignatura. El 60 por 100 de los alumnos de las ikastolas y el 26 por 100 de los colegios públicos, es decir, el 50 por 100 del total, se hallan en Pamplona y su conurbación. La mayoría de este alumnado, que tiene el castellano como primera lengua, se escolariza mediante el modelo de inmersión en L2, euskara, modelo que reporta buenos resultados a tenor de las investigaciones realizadas (Zabaleta, 1987), pero que corre el peligro de ser desplazado en la enseñanza pública por modelos menos eficaces que se intentan introducir en base a actuaciones miméticas no basadas en datos reales.

Además de estos casi 10.000 alumnos que cursan EGB en euskara, otros 4.000 aprenden euskara como asignatura regalada y 1.325 lo hacen como asignatura extraescolar. Los resultados son mediocres en ambos casos.

Enseñanzas Medias

En 1987-88 cursan BUP en euskara 206 alumnos de ikastolas y 403 de centros públicos, el 78 por 100 de los cuales se halla en Pamplona.

Otros 117 alumnos de FP utilizan también el euskara como lengua vehicular de la enseñanza en centros públicos de la provincia.

Y, finalmente, además de los 726 alumnos de EEMM. en euskara, 721 aprenden euskara como asignatura reglada y 981 como asignatura extraescolar. También en este nivel es mediocre el rendimiento de esta última modalidad de aprendizaje.

Formación de maestros

El reciclaje del profesorado en ejercicio comenzó en 1983. Se realizan cursos de dos tipos, intensivos de seis horas diarias y diez meses de duración, con liberación de tareas docentes, e intensivos de una hora de duración en horario extraescolar.

Doscientos treinta y tres profesores, incluidos los 45 del curso actual, han aprendido o perfeccionado el euskara en los cursos intensivos. Y otros 263, incluidos los 142 del curso actual, han seguido los cursos extensivos.

Estas cifras, unidas a las de los profesores que se han euskaldunizado o alfabetizado por su cuenta, hace que siempre que se continúe con el programa no sea problemático el tema del profesorado para atender la demanda existente.

La formación inicial de los maestros puede realizarse también en euskara en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, donde en los dos primeros cursos hay una veintena de alumnos en la línea de euskara.

Enseñanza de adultos

Doscientos cuarenta y cuatro adultos, en su mayoría maestros y licenciados en paro, aprenden euskara en los dos euskaltegis públicos del Gobierno de Navarra, en cursos de cuatro horas diarias de duración, y 700, en la Escuela Oficial de Idiomas, dependiente, asimismo, del Gobierno de Navarra.

En euskaltegis privados, coordinados en su mayoría en ÆEK y subvencionados parcialmente por la Administración, aprenden a su vez 3.304 adultos.

PRODUCCION DE LIBROS

1. Producción institucional (Anexo 9).

Realizada por el Gobierno y el Ayuntamiento de Pamplona.

La producción del Gobierno, proporcionalmente escasa, cuenta, sin embargo, con publicaciones periódicas de prestigio, como la revista «Fontes linguae vasconum». Lingüística, educación e informática son las áreas en que existen publicaciones.

El Ayuntamiento de Pamplona, con una producción escasa, realiza los últimos años todas sus publicaciones en edición bilingüe.

2. Producción privada.

A excepción de las ediciones de autor, se halla en manos de la editorial Pamiela, que tiene su sede en Pamplona, con proyección en todo el País Vasco. Ha publicado 26 libros en euskara desde 1985.

MEDIOS DE COMUNICACION

Prensa

Se editan dos periódicos y otros dos tienen ediciones específicas para Navarra. Los cuatro reciben diferentes subvenciones para la utilización del euskara que varía entre la página semanal del periódico de mayor tirada, «Diario de Navarra» (40.000), artículos sueltos en «Deia» (800), noticias culturales y un cuadernillo semanal en «Navarra Hoy» (8.000), y cuatro páginas diarias y noticias sueltas en «Egin» (7.000). Además, los diarios «Egin» y «Deia» editan semanarios en euskara de escasa difusión.

Existen también dos revistas algo irregulares en cuanto a su aparición, «Korrok» y «Ttipi-Ttapa», editadas por el esfuerzo de jóvenes escritores que reciben una pequeña subvención.

Radio

Tres de las cuatro emisoras con programación específica reciben alguna subvención para la utilización del euskara que varía entre una hora diaria en Radio Popular, media hora en Radio Cadena y cinco minutos en Radio Nacional.

De forma ilegal y no en todo el territorio se puede escuchar la emisora Radio Euskadi de la CAV, y existe un proyecto privado para el comienzo inmediato de una emisora navarra en euskara con dos horas de emisión inicial.

Televisión

El canal regional de TVE realiza un resumen de su emisión en euskara de un minuto de duración, aproximadamente.

Como conclusión final, realizaré únicamente un recuento de aquellos aspectos que a lo largo del análisis he conceptualizado como fundamentales y que son los

requisitos mínimos de una política lingüística que pueda dar paso a la normalización y por ello a la salvación del euskara:

Una intervención conjunta en todo el País Vasco.

Una planificación global y sectorial operativa y eficaz.

Una actuación convergente de las Administraciones Públicas entre sí y con los partidos políticos y grupos sociales.

Una política basada claramente en la voluntad colectiva vasca de salvaguardar nuestro principal signo de identidad.

Un cambio de la política lingüística de Navarra, que permita abordar la normalización del euskara y su introducción en los ámbitos vitales de uso de la lengua, el reconocimiento mínimo de la capitalidad de Pamplona, mientras no se extienda la oficialidad del euskara a todo el territorio histórico, una planificación eficaz y equitativa de la enseñanza en euskara y, finalmente, la evitación de una política de crispación lingüística que debe ser sustituida por una política que vaya ganando voluntades para la defensa de nuestra ancestral lengua.

País Vasco

Pilar Valiente

Dirección de Enseñanza Básica del Gobierno Vasco

1. SITUACION DE PARTIDA

Cuando en 1978, SIADECO publicó los primeros datos comparativos de la situación del euskera en la enseñanza pudo apreciarse cuantitativamente la magnitud de la relegación a la que el idioma propio del país se hallaba sometido.

La institucionalización preautonómica permitió durante el período 78-79 iniciar la andadura forzosamente larga hacia la normalización lingüística en el área de enseñanza.

Fruto de dichas actividades fueron, entre otros, el Real Decreto 1.049/1979, de 20 de abril, y la Orden de 3 de agosto de 1979, por los que se reguló la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco.

La carencia de medios humanos, materiales, de financiación y organización fueron, no obstante, durante el período preautonómico, una de las premisas básicas a que se encaraba cualquier acción concertada en busca de una generalización del bilingüismo en la enseñanza.

Esta carencia de medios resultaba especialmente patente a la luz de las demandas de coficialidad que la población vasca, recién clausurado el anterior régimen, formulaba. Debe resaltarse el carácter generalizado de esta demanda: no era sólo la población de habla vasca, minoritaria (en torno al 25 por 100 de la población total), quien reclamaba una inmediata cancelación de las medidas de marginación del euskera; también la población de lengua castellana mayo-

ritariamente ha venido mostrando, sin solución de continuidad según indicadores de diversa naturaleza, una actitud claramente favorable a la instrumentación de políticas lingüísticas orientadas a la promoción de la lengua propia del país.

Este estado de opinión, claramente posicionado en favor de las medidas de recuperación de la lengua vasca, en general, y de su introducción en la enseñanza, en particular, constituye uno de los datos básicos para la comprensión de la política educativa del Gobierno autónomo vasco a partir de su creación en 1980.

Dicha política educativa se ajusta al marco competencial que el Estatuto de Autonomía del País Vasco, aprobado en diciembre de 1979, reconoce a la Comunidad Autónoma. Partiendo del nuevo status de oficialidad que la Constitución española de 1978 reconoce, en sus respectivos territorios, a las lenguas distintas del castellano (artículo 3, apartados 2 y 3), dicho Estatuto de Autonomía establece, en su artículo 6.º, que:

- El euskera, lengua propia del pueblo vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.
- Las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad socio-lingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento.

El nuevo marco competencial de la Comunidad en materia educativa viene fijado por el artículo 16 del Estatuto, en virtud del cual:

- En aplicación de lo dispuesto en la disposición adicional primera de la Constitución, es de la competencia de la Comunidad Autónoma del País Vasco la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio del artículo 27 de la Constitución y Leyes Orgánicas que lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el artículo 149.1.30 de la misma y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

2. FIJACION DE UN MARCO DE ENSEÑANZA BILINGÜE

El período 1980-88 ha revestido un marcado carácter impulsor del euskera en el ámbito educativo.

La Ley 10/1982 del Parlamento Vasco, Básica de Normalización del Uso del Euskera, ha establecido un importante hito en el proceso planificador de recuperación de la lengua vasca al reconocer a todo alumno el derecho a recibir la enseñanza, tanto en euskera como en castellano, en los diversos niveles educa-

tivos y al prescribir la adopción de aquellas medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria.

En orden a desarrollar dichas directrices, y a fin de regular el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria, el Gobierno vasco y el Departamento de Educación y Cultura publicaron, respectivamente, el Decreto 138/1983 («Decreto de Bilingüismo») y la Orden de 1 de agosto de 1983.

En síntesis, puede indicarse que dichas disposiciones normativas establecen para la Comunidad Autónoma Vasca un sistema educativo bilingüe sustentado en los siguientes criterios.

- La enseñanza del euskera y del castellano son materias obligatorias en todos los centros de enseñanza de niveles educativos de Preescolar, EGB, FP, BUP y COU.
- El uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria se hace tomando como referencia los modelos de enseñanza bilingüe A, B y D. La siguiente tabla muestra, de forma sintetizada, los objetivos que se proponen con cada modelo, el nivel de conocimiento de cada lengua que pretenden proporcionar y el nivel de uso que pretenden promover:

MODELO A

La enseñanza se realiza básicamente en castellano y además se enseña euskera.

Objetivos:

- Comprender bien el euskera.
- Conseguir una capacidad básica de expresión ante las situaciones más cotidianas.
- Conseguir una actitud positiva hacia el euskera.
- Capacitar al niño para integrarse en los medios vasco-parlantes.

MODELO B

Pensado especialmente para niños castellano-parlantes. Las dos lenguas, el euskera y el castellano, son utilizadas como lenguas de aprendizaje. Tiene continuidad hasta el final de la EGB.

Objetivos:

- Además de asegurar la comprensión, conseguir una capacidad de expresión para desenvolverse en euskera.
- Lograr una capacidad suficiente para continuar los estudios en euskera.

MODELO D

Pensado especialmente para niños vasco-parlantes.

El castellano es una asignatura.

El resto de asignaturas se imparte en euskera.

Objetivos:

- Enriquecer el euskera y convertirlo en la lengua fundamental para la comunicación y la instrucción.
- Reforzar el grupo vasco-parlante, compensando las carencias del medio castellanizado y convertirlo en motor de la euskaldunización del País Vasco.
- Lograr un conocimiento adecuado del castellano.

3. DESPLIEGUE DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE

A) Centros públicos

La siguiente tabla refleja, en forma resumida y ciñéndose a los centros públicos de Preescolar y EGB, los cambios que el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco ha experimentado en el período 79-80 y 87-88:

		1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88
TOTAL ALUMNOS		210.280	205.685	200.225	200.924	195.059	191.620	183.264	176.999	164.222
Modelo X	Alumnos	148.295	121.797	97.256	61.114	34.902	22.772	4.856	151	224
	%	70,3	59	48,5	30,5	17,9	11,9	2,65	0,08	0,18
Modelo A	Alumnos	53.820	71.760	82.649	114.106	129.157	132.846	134.892	127.724	111.187
	%	25,0	35	41,0	57,0	66,0	69,0	73,60	72,16	67,69
Modelos B+D	Alumnos	8.165	12.328	20.329	25.704	31.000	36.002	43.516	49.124	52.841
	%	4,0	6	10,0	13,0	16,0	19,0	23,75	27,75	32,18

MODELO X: Presencia nula del euskera (modelo de enseñanza en vía de extinción).

Varias conclusiones se desprenden de esta tabla de datos:

- El modelo X, hegemónico en 1979-80 en los centros públicos, se halla ahora próximo a su desaparición.
- El modelo A ha experimentado una fuerte expansión (del 25 por 100 al 67,69 por 100, con un valor máximo de 73,6 en el curso 1985-86). Se constituye, con ello, en la modalidad predominante.
- Los modelos B y D, cuasi desconocidos en 1979-80, han crecido de forma sostenida y sustancial.

B) Centros privados

También los centros privados han participado, durante los últimos años, en el despliegue de los modelos de enseñanza bilingüe. Si bien los datos disponibles sólo alcanzan de forma plena a los últimos cinco cursos, se observa una tendencia general hacia la desaparición del modelo X y un aumento constante, si bien más lento que en los centros públicos, de los modelos B y D.

La siguiente tabla ofrece los datos referentes a esta gradual evolución.

SECTOR PRIVADO		1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88
TOTAL ALUMNOS		143.752	139.733	142.463	141.676	138.631	140.778	135.906	130.580	126.443
Modelo X	Alumnos				9.823	8.111	7.325	4.593	2.289	3.374
	%				6,9	5,8	5,2	3,4	1,75	2,67
Modelo A	Alumnos			70.324	116.632	114.326	115.507	111.174	106.987	100.496
	%				82,3	82,5	82,0	81,8	81,94	79,46
Modelos B+D	Alumnos				15.221	16.194	17.946	20.139	21.284	22.603
	%				10,7	11,7	12,8	14,8	16,3	17,88

C) Ikastolas

Tradicionalmente, las ikastolas han impartido la enseñanza según los modelos B o D: especialmente según el modelo D.

En consecuencia, dichos centros no han experimentado cambios notables en este aspecto. La siguiente tabla es, a estos efectos, ilustrativa.

IKASTOLA		1979-80	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88
TOTAL ALUMNOS		52.746	56.214	59.490	60.166	61.871	63.373	61.167	62.675	62.892
Modelo X	Alumnos									
	%									
Modelo A	Alumnos			845	1.197	352	354	386	191	52
	%			1,4	1,9	0,55	0,55	0,6	0,3	0,1
Modelos B+D	Alumnos	52.740	56.214	58.645	58.969	61.519	63.019	60.781	62.484	62.840
	%	100	100	98,6	98,1	99,45	99,45	99,4	99,7	99,9

4. GRADO DE IMPLANTACION ACTUAL DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Las siguientes tablas indican, en base a los datos de matrícula del curso 1987-88, los contingentes de alumnos que, en todo tipo de centros de Preescolar y EGB, asisten a uno u otro modelo de enseñanza bilingüe:

		MODELO DE ENSEÑANZA BILINGÜE					
		TOTAL	X	A	B	D	B+D
PREESCOLAR	Alumnos	68383	866	24816	23544	193573	42901
	%	100	1,26	36,18	34,33	28,22	62,55
ECB	Alumnos	297765	1737	205284	36125	54619	90744
	%	100	0,83	65,44	14,41	19,32	33,73
PREESCOLAR EDUC. ESPECIAL	Alumnos	353557	3596	211675	64315	73960	138275
	%	100	1,02	59,87	18,19	20,92	39,11

Con respecto al nivel de enseñanza media, la situación actual es la siguiente:

		MODELO DE ENSEÑANZA BILINGÜE					
		TOTAL	X	A	B	D	B+D
BUP y COU	Alumnos	82510		70463	991	11056	12047
	%	100		85,40	1,20	13,40	14,60
FP	Alumnos	51434	1297	48363	319	1455	1774
	%	100	2,52	94,03	0,62	2,83	3,45
BUP, COU, FP y REM	Alumnos	135865	1297	120115	1329	13124	14453
	%	100	0,95	88,41	0,98	9,66	10,64

A la vista de los datos precedentes se observa que:

- El modelo X, además de ser reducido, tiene su foco principal en el nivel de enseñanzas medias. Resultado lógico, en virtud de la implantación gradual, ascendente por niveles del bilingüismo.
- Significativo gradiente, de uno a otro nivel, entre los modelos B y D (crecientes) y el modelo A (decreciente).
- El crecimiento mayor corresponde al nivel B.
- El modelo A agrupa, en todo caso, al mayor contingente de alumnos.

5. CONSECUENCIA DE UN PROFESORADO BILINGÜE

Dado que la existencia de personal docente bilingüe era y es una de las premisas básicas para la euskaldunización del sistema educativo, se han adoptado diversas medidas encaminadas a subsanar de forma progresiva las graves carencias estructurales existentes en este campo. Cabe reseñar, a este respecto, las siguientes iniciativas:

- Por lo que atañe a la enseñanza en centros públicos, la fijación en los mecanismos de acceso a la función docente de plazas o unidades para las que es preceptivo el conocimiento del euskera.
- Programas de capacitación idiomática del profesorado en activo en todo tipo de centros escolares, incluyendo la liberación total de la actividad

docente durante los meses de cursillo. La vertebración de dichas actividades, con un volumen creciente de participantes y modalidades de instrucción, ha culminado en el programa IRALE.

6. ESTABLECIMIENTO DE MEDIDAS AUXILIARES

- A) A fin de garantizar el correcto despliegue y generalización de las diversas modalidades de enseñanza bilingüe, la Administración educativa vasca ha acometido, simultáneamente, la creación y progresiva consolidación de órganos auxiliares que, como los Centros de Apoyo y Recursos (CAR), han de coadyuvar al gradual afianzamiento y a la optimización de resultados de las líneas bilingües.
- B) A fin de promover la igualdad real de condiciones en que se imparte la enseñanza en ambas lenguas oficiales, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación ha establecido un programa de subvención a la producción de materiales escolares publicados o editados en euskera. Objetivo de dicho programa es garantizar de forma progresiva, en los diversos niveles educativos y para las diferentes materias, la existencia de libros escolares y demás material didáctico elaborado en euskera, asegurando que su precio sea análogo al del material publicado en castellano.
- C) La enseñanza del euskera en términos de asignatura básica, abarcando a un segmento progresivamente mayor de la población total de alumnos escolarizados en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, comienza a ser atendida por la Administración vasca con recursos adicionales a la estricta dotación de plazas docentes: la investigación glotodidáctica y la elaboración de material didáctico aplicadas a la diversidad de situaciones que concurren en la escolaridad vasca cuentan ya con un núcleo operativo en el propio departamento.

7. TENDENCIAS ACTUALES

A) Recursos humanos

Por lo que al hecho lingüístico atañe, el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco se caracteriza en la actualidad por un importante esfuerzo de remodelación de las estructuras heredadas, buscando una reformulación de objetivos y estrategias que permitan adecuar la presente estructura de escolarización a un marco general de convivencia bilingüe. Debe añadirse, además, que dicho escenario bilingüe viene decantándose en las disposiciones normativas emanadas de las instituciones públicas vascas hacia

una fórmula de compromiso entre el criterio de individualidad de los derechos lingüísticos y el principio de territorialidad. El primer criterio permite atender a una gran variedad de situaciones lingüísticas, nota predominante del marco autónomo; facilita la aplicación de un programa flexible de euskaldunización. Resulta compatible, además, con una optimización de recursos humanos limitados. Pero el mantenimiento de un razonable grado de cohesión de la comunidad lingüística vasca, principal garantía de una sólida recuperación del euskera, obliga a efectuar un esfuerzo adicional en comarcas y otras entidades territoriales de alto índice de vascofonía. Las mayores dificultades de programación y organización de personal docente serán, probablemente, las contrapartidas más contundentes.

Se deduce de todo ello que el actual proceso de normalización lingüística en el ámbito educativo presenta unos rasgos de fluidez y dinamismo singulares; se asiste a la conformación de una estructura educativa de elevada flexibilidad, con el consiguiente reflejo en sofisticación organizativa y asignación de recursos que ello conlleva.

B) Producción de material escolar en euskera

La creciente demanda social y la expresa incentivación de los organismos públicos (Departamentos de Educación y Cultura, Diputaciones Forales) han originado una importante dinamización del mundo productor y consumidor de material escolar en euskera. La producción anual alcanza ya cotas cercanas a los 200 libros de uso escolar (textos + material complementario). Comienza a producirse, igualmente, material audiovisual escolar (unas 100 unidades anuales). También la producción de software educativo, aun hallándose en fase incipiente, tiene ya un marco de actuación propio.

C) Atención creciente a la Didáctica de la Lengua

A medida que la Comunidad Autónoma vasca ha ido transformando el anterior sistema educativo, básicamente monolingüe, en uno bilingüe, se ha ido multiplicando las necesidades de programación, reciclaje del profesorado, experimentación y evaluación en torno a la didáctica de la lengua.

Por lo que a programación y orientaciones de puesta en marcha se refiere, cabe indicar que los materiales publicados y actualmente en vigencia responden principalmente a Preescolar y EGB, atendiendo a la mayoría de ciclos y modelos.

La sección de glotodidáctica del departamento viene elaborando y publicando, además, diversos materiales de apoyo para la enseñanza del euskera.

II

Educación en dos lenguas

Coordinador: ANTXON KEIFFER

Departamento de Educación, Universidades e Investigación Gobierno Vasco

¿Enseñanza «de» o «en» la segunda lengua?

Joaquín Arnau

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona

Desde hace algunos años, la educación bilingüe es el punto de mira tanto de los estudiosos de los procesos de adquisición de una segunda lengua como de los que elaboran nuevas aproximaciones metodológicas para una enseñanza más afectiva de la misma.

La razón es muy sencilla: los alumnos que siguen programas en donde algunas materias o casi todas (programas de inmersión) son enseñadas en la segunda lengua obtienen una competencia muy buena en la misma, bastante comparable a la que posee un nativo; los alumnos que, en cambio, siguen un programa tradicional, en donde la segunda lengua se enseña como asignatura, alcanzan en ella una competencia bastante limitada, de tal manera que al finalizar sus estudios les llevará mucho tiempo desenvolverse en un medio que funcione totalmente en esa lengua.

Los programas de inmersión nacieron en Canadá, precisamente de la insatisfacción de ciertos padres anglófonos que veían que sus hijos, a pesar de recibir una enseñanza del francés desde Preescolar, finalizaban la escolaridad con una competencia bastante limitada en esa lengua.

Es evidente que en los programas bilingües los escolares viven más tiempo inmersos en la segunda lengua, pero el tiempo no parece que sea la explicación fundamental. La explicación más adecuada parece residir en el hecho de que ese modelo educativo crea un contexto natural, un contexto comunicativo rico y variado en el que se ponen de manifiesto los principios óptimos de adquisición de una segunda lengua.

PRINCIPIOS DE ADQUISICION DE UNA SEGUNDA LENGUA

Krashen (1982) ha formulado unos principios que, creemos, explican bastante bien las ideas que aquí pretendemos desarrollar.

El primer principio, «adquisición versus aprendizaje», plantea que «una lengua no se enseña ni, por lo tanto, se aprende; una lengua se adquiere en un contexto comunicativo». Esto significa que son bastante ineficaces todos los intentos de enseñar la lengua como código (enseñar su vocabulario, sus estructuras, sus reglas morfológicas) pareciendo más adecuadas aquellas situaciones pedagógicas en las que se emplea la lengua para comunicarse, para hablar y hacer cosas y, en nuestro caso, para hablar y hacer cosas relacionadas con los contenidos del currículum escolar. Una lengua se adquiere cuando es empleada de manera natural como vehículo de comunicación, siendo más efectivo hacer una enseñanza «en» la lengua que proponerse enseñar «la» lengua.

El segundo principio, «input comprensible», plantea que «una lengua se adquiere si se comprenden los mensajes transmitidos en la misma». A medida que el aprendiz va recibiendo mensajes comprensibles, va formándose intuiciones sobre cómo funciona, va generando reglas, va construyendo su vocabulario, va aumentando poco a poco sus recursos expresivos y habilidades comunicativas. Este es un proceso natural que tiene poco que ver con el aprendizaje deliberado y consciente de reglas. Bastan cantidades suficientes de mensajes comprensibles (cuantos más, mejor, naturalmente) para que el sujeto vaya adquiriendo competencia progresiva en la misma, siguiendo un ritmo que, en cierta manera, es propio de cada uno. Para que se comprendan los mensajes hace falta que el profesor «proteja» a los alumnos, comunicándose en un nivel de lengua accesible, centrándose en el «significado», en el mensaje que pretende transmitir. Esto ocurre cuando profesor y alumnos comparten las mismas experiencias (hablan de lo que hacen, han hecho o harán), «negocian un significado» conjunto. Es el profesor, el más competente, el que se adapta a los que no lo son, produciendo unos «ajustes interaccionales típicos que tienen por objeto el implicar a los otros en la conversación y llevarles al significado pretendido (Long, 1983).

La presencia de un mensaje comprensible puede hacer suponer que para aprender una lengua sólo hace falta que los alumnos adopten una postura pasiva, limitándose a comprenderla y nada más. El principio del «input comprensible» ha de complementarse por otro que nos parece fundamental: «Una lengua se aprende cuando se utiliza para una variedad de funciones comunicativas (pedir, ordenar, sugerir, convencer, descifrar mensajes, etc.) y contextos (tienda, fiestas, etc.)». En las primeras etapas de adquisición sólo hace falta que los alumnos se comuniquen con sus recursos disponibles: inicialmente lo harán en su propia lengua y, poco a poco, de manera natural irán produciendo un mensaje cada vez más lleno de elementos lingüísticos en la L2. Todo aprendiz utiliza unos «sistemas aproximativos» que manifiestan la etapa de adquisición

en la que se encuentra y que cada vez se acercan más a lo que se considera un modelo adecuado de la L2. Se entiende, por tanto, que a los alumnos no ha de obligárseles a hablar en la segunda lengua, lo importante es que hablen con los recursos de que disponen, lo importante es que la comunicación no quede cortada.

La enseñanza de contenidos en la lengua, típica de la educación bilingüe, al igual que otros métodos naturales de enseñanza de la misma (Terrell, 1985) contiene tres ideas básicas:

- El foco del intercambio es el mensaje.
- El aprendiz entiende ese mensaje, y
- El profesor se ajusta interaccionalmente a ese aprendiz.

METODOLOGÍA Y ENFOQUES ORGANIZATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA

La metodología de los «centros de interés o de aprendizaje» es efectiva porque crea una variedad de contextos y funciones comunicativas, así como un marco comprensible, porque los elementos lingüísticos del mensaje están todos ellos interrelacionados a través de las diferentes actividades del «centro» (diríamos que contienen pocas sorpresas lingüísticas).

En nuestras observaciones sobre cómo discurre un centro de interés en un parvulario que sigue un programa de inmersión al catalán, el centro de interés de «los animales», vemos cómo todas las actividades planificadas para enseñar ese contenido tienen el potencial comunicativo y comprensible al que antes hemos hecho referencia. En efecto, profesora y alumnos hablan planificando la visita que harán al zoo; durante la visita nace una conversación interesante derivada de las observaciones que hacen; al llegar a la escuela hablan de lo que más les ha gustado o sorprendido; al mismo tiempo, escuchan y cuentan uno o varios cuentos sobre animales, ven diapositivas y películas, dibujan, recortan y hacen animales con pasta de modelar, hacen dramatizaciones e incluso, a nivel psicomotor, reproducen gestos, movimientos y voces de los animales. No podemos dejar de considerar, llegado este punto, que «la respuesta física total», es decir, aquellas acciones que realizan los alumnos en relación con órdenes variadas y sugerentes realizadas en la lengua, es uno de los medios más adecuados para aprenderla en las primeras etapas (Asher, 1977). Nuestras observaciones nos han permitido ver también los ajustes interaccionales de la profesora, esos ajustes con los que sostiene, ayuda y repara la comunicación con los alumnos (Arau, 1988).

La metodología de los «centros de aprendizaje» es perfectamente aplicable con sus variaciones a los alumnos de todos los niveles escolares. En Canadá se ha diseñado una interesante metodología para la enseñanza del francés como segunda lengua (Allen, Howard y Ullmann, 1984), concretada en unos «módulos

de aprendizaje» (French Teaching Modules, 1988) que toman en consideración las orientaciones básicas a las que nos estamos refiriendo. Un «módulo» es una subárea o unidad del currículum desarrollada en función de las motivaciones y nivel de desarrollo de los alumnos. El «módulo» incluye diversos objetivos (cognitivos, lingüísticos, culturales y afectivos) y una variada gama de actividades que se pueden realizar para aprender cosas comunicándose en la segunda lengua. Puede formar parte de los contenidos establecidos del currículum, pero también puede alejarse de los, a veces demasiado tradicionales y poco motivadores, contenidos escolares. Pueden referirse a fiestas populares, deportes, canción, temas ecológicos, variaciones de las condiciones de vida, etcétera. Lo que los caracteriza es el interés de los alumnos por el tema, así como una variedad de actividades que implican: comprensión de mensajes emitidos por hablantes nativos diferentes del profesor, entrevistas, debates, redacción de informes, cartas, lecturas seleccionadas en función del nivel de los alumnos, etc. Es una parte de la asignatura presentada desde un ángulo motivante, renovador y con la interrelación, a veces, de diferentes contenidos del currículum (sociales, naturales, históricos, literarios, etc.).

Los profesores de un programa bilingüe de este país han desarrollado también interesantes módulos de currículum integrado (Bouteau y Gougeon, 1986). Mediante el tema de «la bicicleta» enseñan en la segunda lengua: ciencias, matemáticas, estudios sociales, vocabulario, estructuras, etcétera.

La filosofía de base es siempre la integración de la enseñanza de la Lengua con los contenidos curriculares y unos materiales adecuados al tipo de competencia oral y escrita que tienen los escolares, lo cual no descarta una enseñanza más formal y reflexiva de la lengua a medida que los escolares van adquiriendo competencia y avanzan en los cursos.

Comentaremos seguidamente dos proyectos inspirados en los principios anteriores y diseñados para conseguir alumnos capaces de desenvolverse lo más rápidamente posible en el nuevo medio lingüístico.

El proyecto de la Universidad de Ottawa (Edwards, Wesche, Krashen, Clement, Kruidenier, 1984) fue diseñado para conseguir alumnos capaces de seguir enseñanzas en la segunda lengua. Esos alumnos recibieron enseñanza de francés o inglés como segunda lengua, siguiendo un curso de «Introducción a la Psicología». En lugar de seguir un curso específico de segunda lengua y la materia de Psicología en su propia lengua, como sus compañeros del curso regular, esos alumnos optaron por seguir un curso «protegido» de introducción a la Psicología.

Los alumnos recibieron durante un trimestre 24 clases de una hora y media, impartidas por un profesor que, según se demostró en un análisis del discurso efectuado posteriormente, se adaptó a su nivel de competencia mediante un vocabulario y una sintaxis más simple, una estructura de ideas más explícita y otro número de ajustes muy diferentes a los de los profesores que enseñaban esa misma asignatura a sus compañeros del curso regular (Wesche, 1984).

Cada tema desarrollado por el profesor era seguido por un profesor de segunda lengua que, durante veinte minutos, ayudaba a los alumnos resolviéndoles problemas específicos del lenguaje, proporcionándoles estrategias verbales para interactuar en clase, etc. Esos alumnos, al igual que sus compañeros, podían visionar materiales que completaban las diferentes clases y disponían también de un libro de texto y de lecturas adicionales para cada tema.

Los alumnos del curso protegido aprendieron igualmente bien los contenidos del curso y obtuvieron en la segunda lengua un nivel equiparable al de sus compañeros. Dos aspectos se mostraron especialmente importantes en este experimento: el aumento de su confianza para enrolarse en cursos impartidos en la segunda lengua con la posibilidad, por tanto, de adquirir una mayor competencia en la misma y la gran ayuda que representó el profesor de segunda lengua.

Otro proyecto que comparte principios semejantes es el desarrollado por una escuela elemental de Los Angeles, a la que se incorporan un buen número de alumnos de distintas edades que ignoran el inglés o lo conocen muy poco (Krashen, 1984).

Los alumnos recién incorporados (debutantes) siguen el siguiente programa:

- «Curso general» de artes, música y educación física impartido en la segunda lengua en aulas con compañeros anglófonos.
- «Curso protegido» en la segunda lengua sobre contenidos familiares y concretos.
- «Curso en su propia lengua» (el resto de materias).

En este nivel, los debutantes reciben una gran cantidad de contenidos comprensibles propios del curso general y el curso protegido en la segunda lengua.

Los alumnos de «nivel intermedio» siguen el siguiente programa:

- «Curso general» y «curso protegido» anteriores.
- «Curso protegido» de Matemáticas en inglés, lo que quiere decir un profesor que se adapta a su competencia.
- «Curso en su propia lengua» (el resto de materias).

Los alumnos de «nivel superior» reciben, además, la enseñanza «protegida» de las Ciencias Sociales y reciben también clases sobre Lengua.

Los alumnos del «tronco común» siguen el programa regular en inglés con enseñanza de su propia lengua.

El tiempo que cada alumno pasa en cualquiera de los niveles depende de su progreso en inglés, que está a su vez muy influido por el grado de contacto que tiene con la segunda lengua fuera de la escuela.

PERSPECTIVA

La enseñanza «en» la segunda lengua propia de los planteos de la educación bilingüe se muestra, sin duda, mucho más efectiva que la enseñanza «de» la segunda lengua.

Hemos presentado algunas metodologías y enfoques organizativos que demuestran que este enfoque es posible, aunque requiere, como todas las innovaciones que van más allá de los planteamientos tradicionales, los medios humanos y materiales necesarios.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en el Estado español tiene planteados, sin duda, algunos problemas previos y fundamentales: iniciación más temprana de su enseñanza y formación del profesorado.

Una perspectiva renovadora de la enseñanza de las lenguas extranjeras y, evidentemente también de las lenguas de los territorios autónomos, dirigida tanto a los alumnos como a la formación del profesorado, no debería dejar de considerar los principios y metodologías aquí expuestas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALLEN, P.; HOWARD, J., y ULLMANN, R. (1984): «Module making research». *Language Issues and Education Policies*. Pergamon Press, Toronto, 83-98.
- ARNAU, J. (1988): *Els programes d'immersió al català: Anàlisi de pautes comunicatives a la classe*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya (en prensa).
- ASHER, J. J. (1977): *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos, C.A.: Sky Oaks Production.
- EDWARDS, H.; WESCHE, M.; KRASHEN, S.; CLEMENT, R., y KRUIDENIER, B. (1984): «Second language acquisition through subject-matter learning: A study of sheltered psychology classes at the University of Ottawa». *The Canadian Modern Language Review*, 41, 2, 268-282.
- KRASHEN, S. (1981): *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press, Oxford.
- KRASHEN, S. (1984): «Le pourquoi de sa réussite». *L'Enseignement Immersif, Langue et Société*, 12, 64-67, Ottawa.
- LONG, M. (1983): «Native speaker/non native speaker conversation in the second language classroom». On *Tesol'82: «Pacific perspectives on language learning and teaching»*. Washington, D.C.: Tesol, 207-223.
- TERRELL, T. D.: «The natural approach to language teaching: an update». *The Canadian Modern Language Review*, 41, 3, 461-479.
- WESCHE, M. (1984): «Et les Universités alors!» *L'Enseignement Immersif, Langue et Société*, 12, 64-67, Ottawa.

Modelos de enseñanza bilingüe

Itzjár Idiazábal

Departamento de Filología vasca
Universidad del País Vasco

1. DISEÑO E IMPLANTACION DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA BILINGÜE EN EL PAIS VASCO. BREVE DESCRIPCION DEL PROCESO SEGUIDO

Como es bien sabido, las primeras experiencias de enseñanza bilingüe del País Vasco se iniciaron en las ikastolas (1), hacia los años 60.

Los objetivos fundamentales eran la recuperación del uso del euskara y el desarrollo de un modelo educativo autónomo que contemplara la lengua vasca como cualquier otra lengua de uso escolar y que asegurara también la transmisión de la cultura vasca. La enseñanza del castellano se contemplaba como una exigencia legal. Los promotores de esta iniciativa fueron grupos sociales amplios que se autodefinían como nacionalistas vascos y que eran liderados por padres o personas especialmente sensibilizadas por la pervivencia de la lengua y cultura vascas.

(1) Reciben el nombre de *ikastola* los centros escolares creados por iniciativa popular para la introducción de la enseñanza del euskara como lengua de estudio y como lengua vehicular para la instrucción. Al principio (años 50 y 60) tuvieron carácter clandestino; fueron toleradas después (años 70) y, a partir de la instauración del Gobierno autónomo (1980), fueron reconocidos como centros de enseñanza normales, constituyendo una tercera red, junto con la pública y la privada.

En el ámbito didáctico, propiamente dicho, era un modelo de enseñanza diseñado para alumnos vascoparlantes. Es decir, el euskara, lengua materna, era la lengua escolar fundamental como objeto y como instrumento de aprendizaje, y el español se consideraba teóricamente como lengua segunda. La metodología para la enseñanza del euskara estaba directamente inspirada por la práctica de la enseñanza del castellano. La lengua escrita era el objeto de aprendizaje fundamental, que debía ajustarse a un modelo normativo único, la gramática tradicional normativa y la historia de la literatura constituían los contenidos básicos de los programas de lengua. Evidentemente, el tener que utilizar el euskara como lengua de instrucción hizo que se desarrollaran también otros usos que no se consideraban objeto propiamente de didáctica de la lengua. Han tenido que transcurrir muchos años para darnos cuenta, por un lado, de que hay otras maneras de trabajar la lengua en la escuela, distintas de las estereotipadas clases de Lengua española, y por otro, de que la escolarización del euskara, sea lengua primera o lengua segunda, dadas sus características específicas, exige desarrollar una metodología diferente propia.

En la generalización de la enseñanza bilingüe, a través de la Administración autónoma, podemos distinguir tres fases. Una primera, durante la institucionalización preautonómica (1978-1980), en la que se diseñan cuatro modelos de enseñanza bilingüe (A, B, C y D). La propuesta consistía en integrar las variables sociolingüísticas más importantes de la población escolar vasca. Fundamentalmente se tuvo en cuenta la lengua materna del alumno, más específicamente su nivel de conocimiento de euskara, y la zona más o menos vascoparlante del centro escolar en el que se escolarizaba el niño. Partiendo de la lengua materna, y a través de la introducción más o menos intensiva del euskara, o del castellano en su caso, se pretendía llegar al fin de la escolaridad a un bilingüismo equilibrado (Cf. MEC, 1979, pág. 44 y ss.).

Eran criterios centrados en el alumno, de tipo lingüístico, psicolingüístico, sociolingüístico y pedagógico, más o menos experimentados, que insistían en la bondad de la enseñanza bilingüe y trataban de sistematizar las variantes del medio escolar vasco para poder planificar la enseñanza del euskara de la manera más coherente posible. Hay que destacar el conocimiento y realismo que demuestran los diseñadores de estos modelos cuando trazan las líneas programáticas necesarias para dar respuesta a los problemas que ya se estaban planteando en la experiencia bilingüe vivida por las ikastolas. Así, la exigencia de preparación específica de los profesores de escuelas bilingües, las necesidades de material escolar, algunas pautas para el tratamiento diferenciado de la lengua oral (pronunciación) y de la lengua escrita, la recomendación de que el profesor de cada lengua se identifique con una persona diferente, etcétera.

La segunda etapa del proceso de implantación de la enseñanza bilingüe se establece cuando se promulga la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskara (1982), con su consiguiente desarrollo legislativo (Decreto y Orden de Bilingüismo, 1982), que establecen la normativa para generalizar la enseñanza

del euskara a todos los centros de enseñanza básica y media de la Comunidad Autónoma Vasca. La enseñanza del euskara se hace obligatoria, si bien dicha obligatoriedad se reduce a su enseñanza como asignatura de lengua segunda, y se deja a criterio y solicitud de los padres la demanda de modelos que contemplen una enseñanza más intensiva del euskara.

A los criterios pedagógicos con los que se diseñaron los modelos, se les añade ahora la necesidad de contar con la demanda de los padres para poder incorporar a un alumno en uno de los modelos vigentes. Esta demanda tiene que «corregirse» o «adecuarse» a la planificación efectuada por la Administración y está directamente condicionada por los recursos existentes. Por otro lado, el criterio de zona lingüística deja de tener relevancia a la hora de planificar la enseñanza bilingüe.

Los modelos se reducen, ahora, a tres: el modelo «A» introduce en el modelo monolingüe previo la enseñanza del euskara como asignatura de L2, impartida por lo general por un profesor específico para ello. Se establecen módulos de tres o cuatro horas semanales, impartidas desde el nivel preescolar y durante toda la escolarización básica y media. El modelo «A» se considera la instrucción mínima obligatoria de lengua vasca que todo alumno escolarizado en el País Vasco debe de recibir.

El modelo «B» es el modelo experimental promovido específicamente desde la Administración. Pensado para niños castellano-hablantes, consiste básicamente en la introducción intensiva del euskara en el nivel preescolar, de modo que la escolarización obligatoria pueda realizarse, al 50 por 100, en euskara y en castellano. El modelo original supone seguir el principio de identificación lingüística del profesor, de modo que entre un profesor de castellano y uno de euskara puedan compartir y responsabilizarse de dos grupos de clase.

El modelo «D» recoge la experiencia de las ikastolas en la medida que prevé la enseñanza, básicamente en euskara, con un tratamiento del castellano, a modo de lengua segunda, a través de una asignatura obligatoria a lo largo de toda la escolarización. Dentro de este modelo caben distinguir, al menos, dos subgrupos claramente diferenciados: el de los alumnos vascoparlantes y el de los que no lo son (al menos, en principio). En el primer caso, se trataría de la escolarización en lengua materna minorizada, y en el segundo, estaríamos hablando de un modelo de inmersión en segunda lengua.

Como es evidente, bajo esta diferenciación más o menos nítida de modelos se encuentran realizaciones absolutamente diversas.

Hay que decir que, contrariamente a lo que sucedía en el período de diseño de los modelos, en la fase de implantación, son criterios políticos, de planificación de recursos y, en concreto, las necesidades del profesorado vascoparlante, las que, en realidad, definen los diferentes modelos bilingües. Los criterios técnicos, pedagógicos, psicolingüísticos, serán aplicados a posteriori. Es decir, una

vez que existe demanda de un modelo B o D en un centro se intenta dotar de profesorado adecuado y luego se procura que ese centro se adecúe a las necesidades didáctico-pedagógicas que exige la implantación del modelo en cuestión.

Actualmente, curso 1987-88, con un 60 por 100 de la población preescolar de la Comunidad Autónoma escolarizada en modelos de euskaldunización intensiva (B y D), y cuando parece que la demanda de dichos modelos ha podido llegar a estabilizarse, tampoco se observa una racionalización suficiente, es decir, son todavía los criterios políticos los que están condicionando la implantación y la consolidación de la enseñanza bilingüe del País Vasco. La adscripción de un niño a un modelo u otro de enseñanza bilingüe depende exclusivamente de la decisión del padre y de las disponibilidades del centro. Disponibilidades que dependen de las disposiciones de la Administración. La lengua materna del alumno, dato fundamental en el diseño, no se toma en consideración, ni en la planificación de los recursos ni en la adscripción de un niño a un determinado modelo.

Solamente en Guipúzcoa, en donde prácticamente todos los centros pueden ofertar cualquier modelo, se vislumbra una tercera fase, de consolidación y cualificación generalizada.

Efectivamente, la fase de cualificación que progresivamente se va observando en ciertos centros y en ciertas zonas no se podrá generalizar hasta que todos los centros cuenten con unos recursos básicos, fundamentalmente, hasta que cuenten con una plantilla suficiente de profesorado vasco parlante.

Esto no quiere decir, sin embargo, que la comunidad educativa vasca esté esperando a que se produzca la situación ideal con los brazos cruzados.

Muchos profesores, muchos centros públicos y privados, y también la Administración, están avanzando a pasos de gigante en la cualificación de la enseñanza bilingüe. Fruto de ello es el incremento de profesorado vasco parlante cualificado (de 5 por 100 en 1979-80 a 28 por 100 en 1986-87, en los centros públicos); la producción de material escolar en lengua vasca; la demanda creciente de modelos de enseñanza intensiva del euskara («B» y «D»), así como el grado de cualificación y sensibilización que está alcanzando la población en general. Esto último se puede observar en las cartas al director de los periódicos, en las hojas volanderas que distribuyen las asociaciones municipales, de padres, etc., en los carteles publicitarios, etcétera. Conceptos de política lingüística, de didáctica de la lengua y de cultura lingüística en general, insospechables hace veinte años, o en países o regiones secularmente monolingües, son nociones de cultura general de la sociedad vasca actual (cf. recopilación de materiales de la autora, EIFE (1986)).

A pesar de los avances constatados, considero que la fase de consolidación y cualificación no está todavía generalizada, y que en términos de didáctica de la lengua, propiamente dicha, es todavía más una aspiración que una realidad.

2. BALANCE ENTRE LAS ASPIRACIONES Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL PROCESO DE BILINGÜIZACIÓN DE LA ESCUELA VASCA

La necesidad de evaluación de los modelos de enseñanza bilingüe fue sentida con mucha urgencia desde varios sectores de la sociedad vasca. Evidentemente, se trataba de una inversión muy costosa, respondía a aspiraciones políticas y culturales de un amplio sector de población y se trataba de un proyecto experimental muy novedoso desde un punto de vista educativo.

El proyecto EIFE, promovido desde el Gobierno vasco, es el trabajo más general que se ha emprendido en este sentido. La primera parte se realizó el curso 1983/84, sólo a los cuatro años de haberse puesto en marcha la bilingüización generalizada del sistema educativo vasco. El resumen de los resultados se publicó en 1986. La evaluación consistió, fundamentalmente, en la aplicación de pruebas de lenguaje oral y escrito, tanto de euskara como de castellano, además de un cuestionario sociolingüístico y otro de actitudes de lenguaje. La muestra utilizada era representativa de toda la población escolar del País Vasco, teniendo en cuenta las diferentes redes educativas, los tres modelos de enseñanza bilingüe y referido a los cursos 2.º y 5.º de EGB. Se trataba de conocer el nivel de euskara y de castellano de los niños de los diferentes modelos y de buscar su correlación con diversos factores sociolingüísticos, pedagógicos y actitudinales.

Uno de los resultados más evidentes es que sólo los alumnos del modelo «D» (vascoparlantes de origen o euskaldunizados por inmersión) alcanzan niveles de conocimiento de la lengua vasca (de los aspectos evaluados), semejantes a las conseguidas por los niños castellano-parlantes en castellano (una puntuación media de 7/10). Los alumnos del modelo «A» alcanzan en 2.º una media aproximada de 2/10, y en 5.º, de 3/10; los del modelo «B», en 2.º alcanzan una media de 4/10. No hubo población de 5.º para este modelo porque la implantación del modelo «B» no había alcanzado aún ese nivel.

Por otro lado, los factores que parecen correlacionarse más directamente con los conocimientos altos de euskara se refieren a la capacitación del profesorado (ser vascoparlante nativo o tener un nivel lingüístico semejante), a la utilización del euskara como lengua instrumental para la enseñanza de materias básicas, como son las Matemáticas o las Ciencias Sociales, así como el grado de euskaldunización del ambiente escolar y extraescolar que frecuenta el niño.

Esta evaluación demuestra también que todos los niños de cualquier modelo logran unos niveles medios altos (7/10) de conocimiento del castellano, con una ligera ventaja de los niños escolarizados en el modelo propiamente bilingüe, es decir, del «B» (7,3/10).

Por otro lado, todos los niños consideran el euskara como lengua propia, aunque no la sepan, y además muestran una actitud muy favorable hacia ella. La mayoría la considera la lengua «más bonita».

La introducción del euskara en la enseñanza, la implantación de los modelos bilingües tenía como objetivo fundamental recuperar el uso del euskara, hacer individuos bilingües.

Es evidente que ese objetivo es inalcanzable, introduciendo tres o cuatro horas de enseñanza del euskara a modo de asignatura de lengua segunda, y menos cuando se trata de una lengua minoritaria y minorizada como el euskara.

La bilingüización generalizada de los escolares sólo es posible en medios bilingües. Y estos medios, en gran parte del País Vasco actual, hay que crearlos. Así, el primer medio que se tiene que bilingüizar, a falta de otro, es la escuela. Es decir, no basta con que algunos profesores enseñen euskara, todos los profesores del centro tienen que conocer, o al menos entender, el euskara. Y para el profesorado que no se sienta estimulado a ello deberán existir vías de reconversión, sólo factibles, naturalmente, si existe una gran voluntad y una capacidad política.

3. REFLEXIONES DE DIDACTICA DE LA LENGUA A MODO DE CONCLUSION

Para poner en marcha, implantar y consolidar la enseñanza bilingüe o multilingüe, es evidente que hacen falta impulsos y objetivos políticos o ideológicos. La tradición española que hemos heredado todos nosotros no nos induce a ello por inercia. Sin embargo, los objetivos o aspiraciones sociopolíticas no se pueden confundir con objetivos pedagógicos, y menos con los de didáctica de la lengua. La recuperación de una lengua no es un objetivo curricular.

Pero es importante que la escuela, los objetivos del currículum de lengua, estén en consonancia con las aspiraciones sociales. Si lo que se pretende es recuperar el uso de la lengua para todas y cada una de las situaciones en que necesitemos verbalizar algo, es fundamental que los programas de lengua estén orientados hacia el desarrollo del uso y de la expresión diversificada, oral y escrita.

Cuando empezamos a programar las clases y las lecciones de euskara, seguíamos como pauta la manera como nos habían enseñado el español en la escuela, en la Normal o en la Universidad. Es decir, programábamos clases de vocabulario, de ortografía, de gramática, de literatura..., tal como lo habíamos experimentado o padecido nosotros.

Cuando esto sucede con una lengua que es la materna, o es la que se ha aprendido por contacto social, no queda tan manifiesta la inutilidad o la poca eficacia de tales clases de lengua para el desarrollo del uso de esa lengua. Sin embargo, cuando se trata de una lengua segunda, una lengua que se conoce parcialmente, el carácter —al menos— secundario de dichas prácticas escolares queda absolutamente de manifiesto.

La programación de la enseñanza bilingüe exige, en lo que concierne propiamente a la enseñanza de la/s lengua/s, precisar los objetivos que se pretenden lograr y adecuar el currículum a dichos objetivos. Por ejemplo, una cosa son los contenidos referidos al conocimiento sobre la lengua, como puede ser la gramática y la literatura tradicionales. Estas prácticas aportan, indudablemente, erudición y cultura lingüística, y esos objetivos pueden ser perfectamente lícitos. Otra cosa son, sin embargo, las competencias diversas de uso de toda lengua, para cuya adquisición es también necesaria una programación adecuada. Ni en la lengua materna es suficiente el ejercicio espontáneo para aprender, por ejemplo, a argumentar en una discusión o para describir con precisión un suceso o un fenómeno cualquiera, sea ello por oral o por escrito. Por otro lado, si además está quedando cada vez más de manifiesto que es la competencia de los diversos usos del lenguaje y, sobre todo, de aquellos que más se utilizan en la escuela, como son los explicativos, los argumentativos o los descriptivos, los que más condicionan el éxito escolar y el profesional, la didáctica adecuada de la lengua tendrá cada vez más importancia en todo modelo de enseñanza, sea este monolingüe, bilingüe o plurilingüe.

El escaso desarrollo de la didáctica del español creo que es, en parte, la causa de las deficiencias que observamos en la didáctica del euskara. Por ello, nos alegramos profundamente de que el Ministerio y otras instancias del Estado promuevan muestras y congresos como este, en el que participamos muy gustosamente. Querámoslo o no, las mejoras en la enseñanza del euskara (y creo que también las de las demás lenguas del Estado) están íntimamente relacionadas con el desarrollo de la enseñanza del español. A su vez, pienso que la enseñanza del castellano se está beneficiando del impulso renovador que está experimentando la enseñanza de las otras lenguas del Estado y especialmente de la transformación profunda que a raíz de la implantación de modelos de enseñanza bilingüe y plurilingüe está realizándose en gran parte de nuestro sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ministerio de Educación y Ciencia (1979): *El lenguaje en la educación preescolar y ciclo preparatorio vasco-castellano*. Servicio de Publicaciones del MEC.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación y Secretaría de Política Lingüística del Gobierno vasco (1986): *EIFE. La enseñanza del euskara: influencia de los factores*. Servicio de Publicaciones del Gobierno vasco.

Bilingüismo y desarrollo intelectual

M. Pilar Sánchez

Departamento de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCION

Tradicionalmente, el tema de las relaciones entre bilingüismo y desarrollo intelectual ha preocupado tanto a los especialistas en bilingüismo como a los «sujetos pacientes» (incluyendo bajo esta denominación también a los padres cuando se trata de sujetos infantiles). Ello se debe, por una parte, a razones históricas (los primeros trabajos científicos sobre el bilingüismo coinciden con una época histórica de desarrollo de la psicología en la que predominaba el interés por la inteligencia y la forma de medirla), y por otra, a la consideración, a veces desmesurada, que el rendimiento intelectual tiene en nuestra sociedad.

Por ello, no es de extrañar que los estudios que intentan descubrir las relaciones entre bilingüismo e inteligencia sean bastante numerosos. Ahora bien, no podemos incluir todos estos trabajos bajo un único apartado porque aunque es evidente que tiene puntos en común (además de su temática principal) es también cierto que difieren en sus planteamientos específicos, en su metodología y en sus resultados cuando menos. El propósito de este trabajo es presentar un cuadro lo más elaborado posible (en la medida que los datos permitan esa elaboración) del estado de la cuestión sobre el bilingüismo y el desarrollo intelectual de los sujetos. Sin embargo, nos gustaría advertir, antes de seguir adelante, que, como toda clasificación, la que presentaremos no responde totalmente a la realidad de los hechos si pretendemos interpretarla al pie de la letra. Los momentos históricos de los que hablaremos, los resultados, la evolución de los focos de interés no son compartimentos estancos en los que podamos encajar perfectamente y sin fisuras todas las investigaciones y los datos sobre las relaciones entre bilingüismo e inteligencia. Las clasificaciones que ofrecemos son una convención, aunque, naturalmente, basada en la reali-

dad, pero que nos hacer perder algunos de sus matices y que sólo es válida en la medida en que nos ayuda a comprender y abarcar mejor esa realidad. Por lo tanto, no debemos olvidar, por ejemplo, que aunque hablemos de momentos históricos sucesivos, éstos no son algo absolutamente cerrado; es decir, los resultados y los temas de investigación que predominan en el primer momento no se acaban con él. El enfoque psicométrico, comparativo y cuantitativo que es la característica de ese primer momento sigue utilizándose en muchos de los trabajos actuales, y con resultados satisfactorios.

Teniendo en cuenta estas precisiones, proponemos el siguiente esquema general, que será desarrollado a lo largo de este trabajo:

TABLA I
**ESQUEMA DE LA EVOLUCION DE LOS ESTUDIOS SOBRE LAS RELACIONES
 ENTRE BILINGÜISMO E INTELIGENCIA**
 (B = Bilingües. M = Monolingües)

	Metodología y resultados		Centros de interés
1. ^a EPOCA (Finales del siglo XIX hasta la década de los sesenta, aproxim.)	B < M		Comparaciones cuantitativas
2. ^a EPOCA (1960-1970, aproxim.)	B > M	Peal y Lambert 1962	Organización de los rasgos
3. ^a EPOCA (Hasta el momento ac- tual)	Equilibrio Matizaciones		Estilos cognitivos Procesos cog- nitivos

2. LOS ESTUDIOS SOBRE BILINGÜISMO Y DESARROLLO INTELLECTUAL SEGUN SU METODOLOGIA Y RESULTADOS, Y SEGUN LOS CENTROS DE INTERES

A continuación exponemos los principales estudios de cada uno de estos momentos históricos, según su metodología, sus resultados y sus centros de interés.

2.1. Primera época

Hemos fechado esta época colocándola entre el comiento de los estudios científicos sobre bilingüismo hasta el comienzo de la década de los sesenta. Pocas veces los límites cronológicos estarán tan claros como en este caso (y aún así debemos relativizarlos).

Durante los años que abarca este período, la inmensa mayoría de los estudios realizados encuentran como resultado que los sujetos bilingües son inferiores a los monolingües en todas las pruebas de inteligencia, tanto verbales como no verbales. Sólo hay unas pocas excepciones, aunque importantes por sus características, de las que hablaremos más adelante.

Estos primeros trabajos seguían una metodología comparativa tradicional: su interés era comparar grupos de bilingües «emparejados» con grupos de monolingües en las puntuaciones alcanzadas en diversos tests de inteligencia. (El entrecomillado que subraya el término «emparejado» adquirirá su sentido un poco más adelante). Sin embargo, si repasamos la metodología de muchas de estas investigaciones encontraremos una serie de errores, muchos de ellos comprensibles desde una perspectiva histórica, que explican, al menos en parte, esos resultados. Esquemáticamente, serían las siguientes:

1. *Inadecuación de la muestra de sujetos bilingües.* En muchas ocasiones, la muestra de sujetos bilingües difería de la de monolingües en varias características y no sólo en la variable mono/bilingüismo. En los primeros estudios eran niños que, o bien procedían de zonas rurales galesas o escocesas y que llegaban a la escuela con un conocimiento mínimo e incluso nulo del inglés, o bien eran emigrantes de EE.UU. que además del problema del idioma tenían las características propias de la emigración que les diferenciaban de los monolingües. Además, y como consecuencia, los bilingües eran inferiores económica y socialmente a los monolingües.
2. *Inadecuación de los instrumentos de medida.* Por dos razones fundamentales: en primer lugar, con mucha frecuencia las pruebas eran pasadas en un idioma que el sujeto no conocía bien. En segundo lugar, los instrumentos estaban pensados para sujetos monolingües urbanos, es decir, los hablantes de la lengua dominante y pertenecientes a la cultura dominante. Naturalmente ésta, como otras dificultades metodológicas, no es específica de los estudios sobre bilingüismo. Este problema es el caballo de batalla de todas las comparaciones interculturales e intergrupales; es el eterno problema de la validez de un instrumento en un grupo de sujetos distintos de aquellos para los que ha sido creado.
3. *El bilingüismo era una variable añadida a posteriori.* Con bastante frecuencia, los estudios ni siquiera estaban diseñados para investigar las diferencias entre sujetos monolingües y bilingües. El tema de la investigación era otro, pero se dividía la muestra rutinariamente en bilingües y monolingües (a veces con criterios tan simplistas como el apellido) y se comparaban los resultados. Naturalmente, si el estudio no está diseñado desde el principio para comparar monolingües con bilingües, no podemos estar seguros de que la metodología, los instrumentos, los sujetos, los análisis de datos serán los más adecuados para evaluar las diferencias entre esos dos tipos de sujetos, y, por lo tanto, los resultados tienen poco valor.

4. *Problema de la definición y medida del bilingüismo*. La caracterización de ambas muestras (monolingües y bilingües) estaba comprometida de raíz por el hecho de que los autores no se preocupaban de definir, y como consecuencia, medir el bilingüismo. Este problema sigue presentándose con cierta frecuencia en los estudios actuales.

Hay diversas revisiones de los trabajos de esta época. Podemos citar como fundamentales las de Arsenian (1937), Darcy (1953), Anastasi (1958) e incluso la de Peal y Lambert (1962).

Pero en esta época se producen también los estudios individuales de casos en los que, con una metodología longitudinal, se observa detalladamente la evolución intelectual de niños bilingües familiares. En todos los casos se trata de hijos de padres de nivel intelectual elevado, dominio de varios idiomas y preocupación por el desarrollo lingüístico e intelectual de los niños (como ejemplo, Smith, 1923; Leopold, 1939-1949). No es de extrañar, por lo tanto, que los resultados sean muy distintos: señalan inequívocas ventajas de los niños bilingües.

Poco a poco, sin embargo, a partir de los años cincuenta deja de encontrarse esa marcada superioridad de los sujetos monolingües, y los bilingües empiezan a igualarse a ellos en algunas áreas, sobre todo en las pruebas no verbales de inteligencia.

Por lo que respecta a *la evolución de los centros de interés*, durante esta primera época hay un predominio de lo que podemos denominar «comparaciones cuantitativas». El diseño típico de investigación consiste en comparar dos grupos de sujetos, uno de monolingües y otro de bilingües, con respecto a sus resultados en tests de inteligencia. Se trata de dilucidar quién puntúa *más*, en un intento de decidir quién es *más* inteligente.

2.2. Segunda época

El punto de inflexión entre la primera y la segunda época viene marcado por la publicación del trabajo de Peal y Lambert (1962). La investigación de estos dos autores canadienses marca un hito y causa impacto entre los estudiosos del tema del bilingüismo, porque fue el primer trabajo importante y cuidadosamente diseñado que encuentra (y además sin buscarlo, contradiciendo sus propias hipótesis) superioridad de los bilingües en todas las medidas de inteligencia, tanto verbales como no verbales. El trabajo parte de un conocimiento exhaustivo de todo lo publicado y trata de evitar las limitaciones y de corregir los defectos de las investigaciones anteriores. Por ejemplo, se pone especial cuidado en la definición y medida del grado del bilingüismo, para lo que se elaboran diversos tests; hay un control o equiparación de las principales variables que pueden interferir con la medida de la inteligencia. Todo ello hace que se reduzca la muestra inicial, y ésta queda constituida finalmente por 164 suje-

tos canadienses (96 niños y 68 niñas), de los que 75 eran monolingües y 89 bilingües; todos tenían diez años, pertenecían a la clase media y seguían el mismo sistema escolar.

El análisis de los resultados alcanzados por los sujetos en las diversas pruebas mostró, en el tema que nos ocupa en este momento, que el grupo bilingüe aventajaba significativamente al monolingüe en las pruebas de inteligencia general, en algunos de los subtests no verbales de las pruebas y en todos los subtests verbales. Su rendimiento escolar era también superior.

Algunos autores (por ejemplo, Arnborg, 1987) hablan también de la existencia de «fallos metodológicos» en estos estudios que encuentran fundamentalmente superioridad de los bilingües en las pruebas de inteligencia. Estos autores se refieren a que en el intento de salvar ciertas debilidades de los estudios más tempranos, especialmente la falta de control del nivel de bilingüismo, los investigadores posteriores han usado a menudo definiciones muy estrictas del bilingüismo, lo que ha tenido como consecuencia la eliminación de sujetos que no alcanzaban el nivel exigido de dominio de las dos lenguas. Lo que se plantea es que es probable que para lograr tan alto grado de bilingüismo sea necesario también cierto nivel intelectual, lo que implicaría que las diferencias a favor de los bilingües en los tests de inteligencia tuvieran su origen en el hecho de que sólo los niños más inteligentes habían logrado alcanzar tal nivel de bilingüismo, y que por lo tanto, las mayores puntuaciones en los test no eran consecuencia del hecho de ser bilingüe. Tal matización es planteada ya por Peal y Lambert con respecto a su propio estudio (Lambert y Anisfeld, 1969; Anisfeld, 1964), y en trabajos posteriores intenta ser salvada recurriendo a diversos diseños de investigación (ver, por ejemplo, Lambert y Tucker, 1972, y McLaughlin, 1978) (1).

A partir de este momento empiezan a aparecer cada vez más trabajos que encuentran resultados positivos para los sujetos bilingües, y se produce un momento de optimismo desbordado sobre las ventajas de ser bilingüe. Los resultados positivos de los trabajos de investigación son sólo en parte responsables de este optimismo, lo mismo que los resultados negativos de la etapa

(1) De lo que se trata fundamentalmente es de estudiar los efectos longitudinales del bilingüismo sobre la inteligencia. Para ello se sigue un diseño al que podría denominarse de «grupos emparejados y medidas repetidas», para seguir la terminología de McLaughlin y que, esquemáticamente, podría representarse así:

Grupos emparejados	Variable emparejada	Variable independiente	Variable dependiente
Grupo X	CI	Exper. monol.	CI
Grupo Y	CI	Exper. bilin.	CI

anterior son sólo parcialmente responsables de que el bilingüismo fuera algo tan denostado hasta la década de los cincuenta o sesenta. Hay otros mecanismos sociales que influyen también en esas actitudes, a veces tan extremistas, como hemos analizado ya en otro lugar (Sánchez, 1980). Poco a poco, a medida que nos vamos acercando a la década de los ochenta hay una consideración más equilibrada del fenómeno del bilingüismo. Al coincidir esta actitud con la evolución de los focos de interés y con el predominio del estudio de los procesos cognitivos como intento de encontrar una mayor fundamentación teórica de la inteligencia, nos encontramos con unas investigaciones que con frecuencia ya no se plantean estudiar la relación general entre bilingüismo e inteligencia, sino aspectos más parciales, buscando relaciones entre ciertos procesos cognitivos y el bilingüismo. A ello nos referiremos en el apartado siguiente.

Con respecto a *la evolución de los focos de interés*, en esta época ya no predomina el enfoque cuantitativo, sino lo que, por contraposición podríamos denominar un «enfoque cualitativo». Interesa más investigar si monolingües y bilingües difieren en cuanto a la organización de sus rasgos, en este caso cognitivos.

El punto de inflexión de este cambio de enfoque es también la investigación de Peal y Lambert. Estos autores, a partir de una insinuación de Guilford (1956) plantean la posibilidad de que los distintos factores intelectuales puedan aparecer en edades diferentes en monolingües y bilingües, puesto que las experiencias lingüísticas y culturales de los dos grupos son diferentes. La hipótesis queda confirmada por los resultados encontrados: los análisis factoriales realizados muestran que, a igual CI, la estructura factorial de los bilingües difiere de la de los monolingües en dos aspectos fundamentales:

1. Es una estructura más diversificada (el mismo resultado, el mismo CI, viene explicado por más factores en los bilingües), y
2. Hay un mayor predominio de un factor, al que se denomina flexibilidad cognitiva, en los bilingües (este factor explica una mayor proporción de la varianza total en los bilingües que en los monolingües).

Estos primeros resultados se confirman en estudios posteriores (por ejemplo, Balkan, 1970; Sánchez, 1980) que utilizan niños de edades distintas, de medios culturales diferentes, de lenguas y países distintos. Es decir, el resultado parece suficientemente generalizable.

2.3. Tercera época

Con el fin de exponer de forma más sistemática los resultados encontrados cuando se investigan las relaciones entre ciertos procesos cognitivos y el bilingüismo, que es lo que predomina en este momento, hemos intentado reagrupar el ingente número de trabajos producidos siguiendo unas determi-

nadas líneas de investigación que consideramos que son las fundamentales. Se citan sólo los trabajos más representativos.

2.3.1. *Bilingüismo y razonamiento abstracto.* La mayor conciencia que parecen tener los bilingües de la naturaleza convencional y arbitraria de los símbolos lingüísticos (Leopold, 1939-1949; Ianco-Worrall, 1972) se traduce, según los resultados encontrados, en una ventaja en las tareas que requieren la puesta en funcionamiento de aptitudes de razonamiento abstracto. Las evaluaciones de los distintos programas de educación bilingüe, fundamentalmente canadienses, muestran, en el peor de los casos, un desarrollo cognitivo similar al de los monolingües cuando se les aplica baterías de tests de inteligencia general (por ejemplo, Lambert, Tucker y D'Anglejan, 1973).

2.3.2. *Bilingüismo y competencias lingüísticas.* Recogemos e intentamos sistematizar una amplia gama de estudios que tienen como denominador común el utilizar de alguna forma la conducta verbal en la tarea.

En general, los niños bilingües muestran un claro adelanto en la «etiquetación» lingüística de los objetos, lo que parece estar relacionado con una mayor flexibilidad cognitiva (por ejemplo, Feldman y Shen, 1971; Feldman, 1972; Oren, 1981). Muchos de estos trabajos reflejan la preocupación de los autores por tratar de encajar sus datos según las teorías de Vigotsky, Piaget y Luria. En este sentido, en algunos de ellos se afirma que siguiendo la idea de Vigotsky de que la experiencia lingüística integra la totalidad de los fenómenos emocionales, perceptivos, sociales y de conducta, los datos indican que las capacidades lingüísticas del sujeto reflejan su inteligencia y que el hecho de enseñar al niño a expresar los diversos fenómenos usando diferentes sistemas de codificación contribuye a lograr flexibilidad cognitiva en áreas que no parecen tener mucha relación con la aptitud de etiquetado.

Con respecto al desarrollo semántico, trabajos como el de Ianco-Worrall (1972) parecen indicar que los niños bilingües podrían alcanzar los distintos estadios de este desarrollo dos o tres años antes que los monolingües.

El desarrollo de las aptitudes para solucionar problemas de componente verbal parece también verse afectado por el hecho de ser bilingüe (por ejemplo, Bain, 1975; Bain y Yu, 1978). En general, los bilingües demostraban cierta ventaja, pero el efecto es diferencial: afecta más a la adquisición que a la generalización de las reglas y tiene un efecto más significativo en los estadios tempranos que en los últimos.

2.3.3. Otras competencias cognitivas

En este apartado ofrecemos una panorámica de los trabajos realizados sobre algunas aptitudes específicas. Con respecto a las aptitudes aritméticas, hay estudios bastante tempranos. La mayoría encuentran una cierta desventaja de los sujetos bilingües en el cálculo aritmético, sobre todo si lo hacen en su L2, aunque hay resultados contradictorios (Carrow, 1957; Mac Namara, 1966, 1967;

Lambert y Tucker, 1972, y Cohen, 1974). A partir de aquí, Mägiste (1982) se propone explicar esas contradicciones basándose en la estrategia lingüística que los sujetos revelaban haber utilizado en sus informes retrospectivos. A partir de su trabajo, Mägiste concluye que los bilingües que retrospectivamente dijeron que habían usado una única estrategia lingüística durante la realización de la tarea mostraban una clara tendencia a tener tiempos de respuesta más largos, menos errores y experimentaban menor dificultad que los bilingües que usaron sus dos idiomas simultáneamente o de forma intercambiable. El grado de interferencia que se producía entre los dos idiomas del bilingüe en este tipo de tareas, parecía depender de las estrategias individuales y podía hacerse disminuir a un mínimo si los dominios de uso de las lenguas estaban claramente definidos. En la misma línea podemos citar el trabajo de McClain y Shini Huang (1982).

También ha sido estudiada la aptitud espacial, o aspectos relacionados con ella. Por una parte, están los trabajos centrados en la evaluación de la educación bilingüe que, en lo que ahora nos afecta, consisten, generalmente, en una comparación entre monolingües y bilingües utilizando instrumentos psicométricos. La conclusión general es que los bilingües alcanzan iguales o mejores puntuaciones que los monolingües en diversas medidas de aptitud espacial. Como ejemplo, podría citarse el trabajo de Cummins y Gulutsan (1974). Por otra parte, trabajos como el de Gorrell et al. (1982) hacen un planteamiento distinto. Se parte de la comprobación, repetida en diversas investigaciones, de que la capacidad para inferir, mediante observación directa, la perspectiva visual de otra persona está relacionada con el desarrollo general de las estructuras cognitivas apropiadas. La hipótesis general, basada en los datos que parecen indicar aptitudes cognitivas superiores en los bilingües y la aparición más temprana en ellos de la conservación (que es lo que caracteriza el estadio de las operaciones concretas) se formula en el sentido de que el niño bilingüe demostrará más tempranamente unas aptitudes superiores para inferir con más exactitud la perspectiva espacial de las otras personas. Los autores llegan a la conclusión de que los datos proporcionan un apoyo parcial a la hipótesis.

El valor fundamental de trabajos y resultados de este tipo es poner de manifiesto la importancia de estos nuevos enfoques sobre las relaciones entre bilingüismo e inteligencia, utilizando como marco de referencia las teorías (neopiagetianas) sobre el desarrollo cognitivo; los resultados no son todavía suficientes, pero es un campo que parece tener un futuro prometedor.

En general, los trabajos recogidos bajo el apartado que hemos denominado tercera época parecen demostrar que el hecho de ser bilingüe no produce per se déficits cognitivos, al menos siempre que se cumplan ciertas condiciones, fundamentalmente que exista un nivel adecuado de competencia en ambas lenguas (Cfr. la hipótesis del umbral, Cummings, 1976a, 1976b; Toukoma y Skutnabbkangas, 1977).

Los resultados encontrados sobre la mayor flexibilidad cognitiva y la organización aptitudinal diferencial, dan paso a los *focos de interés* del tercer

momento histórico. El trabajo de Peal y Lambert, aun dentro de una corriente «tradicional» sobre las relaciones entre bilingüismo e inteligencia que se centra más en los resultados que en los procesos, permite, por los resultados a los que hemos hecho referencia (un patrón aptitudinal diferente, una mayor flexibilidad cognitiva) el inicio de un nuevo enfoque, que se centre más en los procesos que en los resultados. Es decir, el foco de interés de esta tercera época es el estudio de *cómo* afecta el bilingüismo al funcionamiento intelectual del individuo, haciendo hincapié en la naturaleza de esta influencia.

Los trabajos realizados bajo este nuevo enfoque pueden ser clasificados en dos grandes grupos: los que tienen la temática común de los *estilos cognitivos*, y otro grupo, mucho más amplio y complejo al que denominamos *procesos cognitivos*.

2.3.4. Bilingüismo y estilos cognitivos

Utilizamos la terminología «estilos cognitivos» de forma amplia (1). Es ineludible, en este apartado, citar los trabajos de Sandra Ben-Zeev (1972, 1974, 1975), realizados con distintas muestras de sujetos, que diferían en los idiomas empleados en su procedencia, en su status social y en su edad. Los resultados nos permiten concluir que los bilingües utilizan estrategias perceptivas distintas y procedimientos más elaborados en algunas tareas verbales que los monolingües. En esencia, parecen ser dos las estrategias específicas de estos sujetos:

1. Mayor atención a la estructura global.
2. Mayor facilidad para reorganizar el material.

La autora ofrece la explicación de que es el esfuerzo que realizan los niños para convertirse en bilingües el que les produce una mayor capacidad para utilizar estructuras sistemáticas, lo que se produce incluso en aquellos bilingües que se desarrollan en circunstancias desfavorables y que, debido a ello, sufren ciertas lagunas lingüísticas.

También los estilos cognitivos clásicos han sido estudiados con relación al bilingüismo, pero, por el momento, sólo sobre Dependencia-Independencia de Campo (DC-IC) puede hablarse de datos en cierto modo prometedores (cfr. Naiman et al., 1978, para «amplitud de categorización» y «control rígido vs. flexible» y Doron (1973) para «reflexividad-impulsividad»). Con referencia a DC-IC, parece ser que los sujetos IC adquieren más fácilmente una L2 que los DC (Naiman et al., 1978; Tucker, Hamayan y Genesee, 1975; Genesee y Hamayan, 1978). No obstante, Brown (1977) señala que puede que la IC sea más

(1) Como marco de referencia, recogemos la definición que hemos propuesto en un trabajo anterior: «Es un constructo hipotético superordinal desarrollado para describir, y en su caso explicar, las diferencias individuales observadas en algunos de los procesos que median entre el estímulo y la respuesta, integrando los aspectos cognitivos y no cognitivos del individuo (Quiroga y Sánchez, 1987, pág. 62).

importante en una situación de aula donde el aprendizaje se mide con test y que la DC lo sea en una situación natural donde el aprendizaje se mide por lo bien que puede comunicarse el que aprende con los hablantes nativos. Por otra parte, Vaid y Lambert (1979) encontraron que los bilingües tempranos (aquellos que habían adquirido las dos lenguas antes de los cuatro años y medio) fueron más IC que los bilingües tardíos y los monolingües conjuntamente o que estos últimos por separado. A su vez, los monolingües fueron más DC que ambos grupos de bilingües tomados conjuntamente.

Estos resultados hacen pensar en el aparente efecto que el bilingüismo puede tener en aportar una mejor diferenciación cognitiva, lo que tiene interesantes implicaciones para la emergencia de la diferenciación psicológica (Witkin et al., 1979). El hecho de que los bilingües hayan resultado más IC que los monolingües hace pensar que, probablemente, los bilingües, debido al esfuerzo que realizan para mantener las dos lenguas funcionalmente separadas, se vuelven más sensibles a una variedad de claves, permitiéndoles llevar a cabo una mayor separación de funciones. Como consecuencia de la mayor demanda de diferenciación, los bilingües pueden estar mejor adiestrados que los monolingües en las tareas que suponen distinguir la figura del fondo.

2.3.5. El bilingüismo como proceso cognitivo

Cierto número de las investigaciones que vamos a incluir en este apartado tienen en común la creencia, por parte de sus autores, de que determinados problemas relacionados con la percepción, la memoria, el aprendizaje y el pensamiento sólo pueden investigarse en profundidad con personas que posean dos o más códigos lingüísticos. Como señala Kolers (1968), una razón importante para esta convicción es el hecho de que con estos sujetos se puede separar el procesamiento de la información de la propia información.

La pregunta básica que subyace a todos los trabajos recogidos en este apartado sería: ¿Cómo interactúan los dos sistemas lingüísticos del sujeto bilingüe? Dada la limitación de espacio de este trabajo sólo podemos enunciar los grandes bloques temáticos.

Almacenamiento de la información. Sin duda, por la importancia y por la cantidad de trabajos que ha producido, hemos de empezar refiriéndonos a la polémica centrada en la existencia del almacén único frente al almacén doble. Podríamos plantear esta polémica bajo esta forma: ¿Almacenan los bilingües los elementos de información como conceptos, independientemente de la lengua en que se haya presentado el input (es decir, utilizando un mecanismo supralingüístico) o los almacenan según la lengua del input (es decir, en sistemas separados y caracterizados lingüísticamente)? Naturalmente, cada una de estas alternativas requiere diferentes mecanismos psicológicos implicados en el comportamiento lingüístico y en la organización de las dos lenguas. La hipótesis de la independencia (almacén doble) supone la existencia de dos mecanismos psicológicos independientes: la hipótesis de la interdependencia

(almacén único) supone la existencia de un solo mecanismo común a los dos códigos lingüísticos. Remitimos a algunas revisiones: McCormack, 1977; Albert y Obler, 1978; Kolers y González, 1980; Sánchez y Forteza, 1987.

Como resumen general, podemos decir que para algunos autores (por ejemplo, McCormack, 1977, como más representativo) los datos de los estudios apoyan claramente una u otra alternativa (en general, la que supone un almacén único que, además, parece más de acuerdo con las teorías cognitivas actuales); para otros (por ejemplo, Kolers y González, 1980, como más representativo), la revisión de la literatura no resuelve claramente la alternativa, debido fundamentalmente, a que los investigadores han usado diferentes procedimientos y, con frecuencia, los resultados no pueden generalizarse. Ya en la última década, algunos autores (Dörnic, 1977; Shanon, 1982) plantean la existencia de una tercera posibilidad sobre los sistemas de almacenamiento de los sujetos bilingües, dependiendo sustancialmente de las demandas de la tarea.

Cambio de código (switching). Los trabajos se centran en investigar cómo el sujeto bilingüe realiza el cambio de un código lingüístico a otro. Han intentado probar o refutar la llamada teoría del «conmutador único» (single switch) formulada por Penfield y Roberts (1959). Estos autores han sugerido que los sistemas neurológicos que subyacen a las dos lenguas del sujeto bilingüe están separados funcionalmente de manera que cuando uno está «encendido», el otro debe estar «apagado». Por tanto, postulan que el sistema total asociado con cada lengua está controlado por un único mecanismo. Esto permite explicar la capacidad que tiene el bilingüe de pasar de un idioma a otro y de funcionar alternativamente en cada uno de ellos. En general, los resultados contradicen esta hipótesis y, como consecuencia, McNamara (1976b) propuso un modelo de «doble conmutador» que postula la existencia de dos mecanismos conmutadores, uno para el input verbal, controlado por el entorno, y otro para el output, controlado por el sujeto. Los dos mecanismos funcionarían de forma independiente, lo que permitiría al bilingüe codificar verbalmente en uno de sus dos idiomas, mientras que descodifica en su otra lengua de forma simultánea. Diversos estudios han conseguido verificar la hipótesis (por ejemplo, McNamara, Krauthamer y Bolgar, 1968; McNamara y Kushnir, 1971). Para una revisión general, puede consultarse Siguan, 1985.

Traducción e interpretación. Estas dos actividades comprenden tareas que implican un tratamiento de la información en el que el input lingüístico en una lengua debe ser transformado en un output lingüístico en otra, lo más fielmente posible. Las modalidades de estas transformaciones varían según se trate de la traducción, la interpretación consecutiva o la simultánea. Los temas más tratados son las operaciones de tratamiento de la información implicadas, los factores lingüísticos relacionados, las relaciones entre competencia bilingüe y competencia de interpretación, las operaciones características que parecen esenciales en la tarea de intérprete (como la escucha y la producción simultáneas, la utilización de premisas y la segmentación en la interpretación simultánea y la memoria, la toma de notas y la reestructuración del mensaje en

la interpretación consecutiva). Puede consultarse la revisión de Hamers y Blanc, 1983.

Como resumen general de este apartado podemos decir que la investigación sobre el bilingüismo como proceso cognitivo está en pleno desarrollo y que todavía podemos decir, aunque en mucha menor medida, lo que McLaughlin hace diez años (McLaughlin, 1978): las formulaciones teóricas sobrepasan a los hechos empíricos y quizá haga falta todavía más información para decidir entre las distintas teorías, aunque es cierto que en la última década ha habido una gran cantidad de investigaciones (cfr., por ejemplo, Sánchez y Forteza, 1987). En cualquier caso, la línea de investigación centrada en los efectos del bilingüismo sobre los procesos cognitivos es probablemente la que ofrece más recompensas desde un punto de vista psicológico, incluso aunque cuestiones aparentemente simples, como el almacenamiento y la organización de los sistemas lingüísticos en el bilingüe, vayan apareciendo cada vez menos simples a medida que se profundiza en ellos. El sujeto bilingüe, con dos sistemas lingüísticos simultáneos y la capacidad para cambiar de uno a otro con aparente facilidad, parece un sujeto idóneo para investigar cómo se almacena la información lingüística y cómo se recupera de la memoria y para estudiar los mecanismos del cambio de código y sus determinantes. Puesto que estos son procesos que ocurren también en el sujeto monolingüe, las investigaciones realizadas en bilingües pueden ayudar a comprender mejor la actuación lingüística normal.

3. CONCLUSIONES

Tomando los datos que hemos revisado en su conjunto, podemos decir que, en general, el bilingüismo no tiene por qué suponer ningún déficit cognitivo y que, con cierta frecuencia en ciertos aspectos específicos, los sujetos bilingües muestran características positivas y cierto adelanto en las etapas evolutivas.

Ahora bien, si pretendiéramos aplicar estas conclusiones a cualquier sujeto o situación bilingüe estaríamos haciendo una generalización excesiva de los datos. Las situaciones bilingües pueden ser muy distintas entre sí y, en consecuencia, tener influencias muy distintas sobre los sujetos inmersos en ellas. Por lo tanto, la forma correcta de expresar las conclusiones a las que podemos llegar con los datos que tenemos sería decir que, si se cumplen ciertas condiciones, el bilingüismo puede tener consecuencias positivas desde el punto de vista del desarrollo intelectual del sujeto.

¿Cuáles son esas condiciones? A partir de los resultados de los distintos trabajos podemos enumerarlas como sigue:

1. Desde el punto de vista de los factores cognitivos individuales, el nivel de competencia alcanzado por el sujeto en las dos lenguas actúa como una variable interviniente al mediar entre sus experiencias de aprendizaje bilingüe y su desarrollo cognitivo. Según el conocido modelo teórico propuesto por Cummins (1976, 1978, 1979, 1980 a y b, 1981 y 1984), parece

haber un umbral de competencia lingüística que el niño bilingüe debe alcanzar para evitar los déficit cognitivos y otro umbral más elevado para conseguir los beneficios potenciales que el hecho de ser bilingüe tenga sobre su desarrollo cognitivo («hipótesis del umbral»). Si el niño alcanza sólo un nivel de competencia muy bajo en su L2, su interacción mediante esa lengua, con un entorno que cada vez es más simbólico, está muy por debajo de lo que sería la interacción óptima para promover su progreso cognitivo y académico.

Por otra parte, los beneficios cognitivos y académicos del bilingüismo pueden lograrse sólo mediante un desarrollo adecuado de la L1 del sujeto («hipótesis de la interdependencia del desarrollo»).

2. Con respecto a los factores sociales y culturales individuales, los antecedentes familiares del hogar, incluyendo el nivel socioeconómico de la familia, parecen tener también un papel importante, yendo su influencia en la dirección tradicional.
3. Desde el punto de vista sociolingüístico, el prestigio de las dos lenguas parece ser un factor importante, así como la pertenencia del sujeto al grupo mayoritario o minoritario desde el punto de vista lingüístico. Si la L1 del sujeto tiene un reconocido prestigio social y/o el sujeto pertenece al grupo mayoritario, las posibilidades de que el bilingüismo tenga efectos beneficiosos son mayores que en el caso contrario.
4. Asimismo, las actitudes, expectativas y conductas manifiestas de los agentes socializadores primarios y secundarios tienen influencia sobre los efectos que produce el hecho de ser bilingüe sobre el desarrollo intelectual, en el sentido esperado.

Amberg (1987) ofrece una caracterización de los sujetos según se hayan encontrado en ellos efectos positivos o negativos del bilingüismo. La tipología es un poco simplista, pero refleja en cierta medida las características fundamentales. Los efectos positivos del bilingüismo están asociados en general con:

- Niños que pertenecen al grupo mayoritario.
- Actitudes entre los adultos cercanos (por ejemplo, profesores) altamente positivas hacia la L1 del niño.
- Niños provenientes de la clase media.
- El bilingüismo ha sido una elección más que una necesidad.

Los efectos negativos del bilingüismo están asociados en general con:

- Niños que pertenecen al grupo minoritario.
- Actitudes negativas, o al menos ambivalentes, hacia el lenguaje minoritario entre los miembros de la mayoría (por ejemplo, profesores).
- Niños provenientes de la clase trabajadora.
- El bilingüismo no ha sido una elección, sino una necesidad.

Teniendo en cuenta todo lo que hemos dicho hasta ahora parece que podemos llegar a la conclusión de que el bilingüismo puede tener consecuencias positivas, neutras o negativas sobre el desarrollo cognitivo del sujeto, dependiendo de las circunstancias en las que los niños se convierten en bilingües. A partir de los datos de los que disponemos, parece plausible aumentar las posibilidades de lograr que las consecuencias sean positivas, siguiendo unas sencillas reglas del estilo de las que propone, por ejemplo, Skutnabb-Kangas (1981):

- Se puede procurar que haya una mayor difusión de la información sobre cómo los niños se convierten en bilingües «positivos» en diversas circunstancias.
- Se puede procurar que los niños de las minorías (de todo tipo, lingüísticas, sociales, culturales) tengan las oportunidades educativas adecuadas antes, durante y después de su escolaridad. El período anterior a la escuela es especialmente importante por la edad del sujeto, aunque es verdad que, por otra parte, es el período de más difícil acceso para los profesionales. Los programas de apoyo familiar son fundamentales y, en la mayoría de los casos, insustituibles para el buen aprendizaje de la L1 del sujeto cuando la familia, por sí sola, no puede ofrecer el medio adecuado para un buen desarrollo cognitivo-lingüístico (privación social y cultural, fundamentalmente).
- Se pueden ofrecer más oportunidades a mayor número de niños para participar en programas de educación bilingüe, en general, y de inmersión, en particular.
- Se puede insistir en considerar como objetivo fundamental del programa de educación bilingüe lograr un buen conocimiento de las dos lenguas y no sólo de una.

Todas estas características parecen haberse dado en las situaciones y los sujetos que se han beneficiado del hecho de ser bilingües, lo cual nos autoriza a considerar que están relacionadas con los efectos positivos del conocimiento de dos lenguas y, por lo tanto, hace que podamos insistir sobre estas recomendaciones generales.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERT, M., y OBLER, L. (1978): *The bilingual brain: neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. Nueva York, Academic Press.
- ANASTASI, A. (1958): *Differential psychology*. The McMillan Company. Traducción al castellano, Ed. Aguilar, 1971.
- ANISFELD, M. B. (1964): *A comparison of the cognitive functioning of monolinguals and bilinguals*. Tesis doctoral, McGill University.

- ARNBERG, L. (1987): *Raising children bilingually: the pre-school years*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ARSENIAN, S. (1937): «Bilingualism and mental development». *Teachers college contribution to education*, núm. 712, Nueva York, Columbia University.
- BAIN, B. (1975): «Toward and integration of Piaget and Vygotsky: bilingual considerations», *Linguistics*, 160, 5-20.
- BAIN, B., y YU, A. (1978): «Toward an integration of Piaget and Vygotsky: a cross-cultural replication (France, Germany, Canadá) concerning cognitive consequences of bilinguality», en M. Paradis (ed.): *Aspects of bilingualism*. Columbia, Hornbeam Press.
- BALKAN, L. (1970): *Les effects du bilinguisme français-anglais sur le aptitudes intellectuelles*. Bruselas, Aimav. Hay traducción en castellano. Ed. Marova.
- BEN-ZEEV, S. (1972): *The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy*. Tesis doctoral, sin publicar. Universidad de Chicago.
- BEN-ZEEV, S. (1974): «The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development», *Child development*, 48
- BEN-ZEEV, S. (1975): «The effect of Spanish-English bilingualism on children from less privileged neighborhoods on cognitive development and cognitive strategy». Research report to U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- BROWN, H. (1977): «Cognitive and affective characteristics of good language learners», en Henning, C. (ed.): *Proceedings of the Los Angeles second language research forum*, Los Angeles, 349-354.
- CARROW, N. A. (1957): «Linguistic functioning of bilingual and monolingual children», *Journal of speech and hearing disorders*, 22, 371-380.
- COHEN, A. D. (1974): «The Culver City Spanish immersion project: the first two years», *Modern Language Journal*, 58, 95-103.
- CUMMINS, J. (1976): «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research, findings and explanatory hypotheses», *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- CUMMINS, J. (1978): Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 395-416.
- CUMMINS, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-51.
- CUMMINS, J. (1980 a): The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14, 175-87.
- CUMMINS, J. (1980 b): The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal*, 4 (3), 25-60.
- CUMMINS, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education, *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, Los Angeles: evaluation, dissemination and assessment center.
- CUMMINS, J. (1984): Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. En Rivera, C.: *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J., y GULUTSAN, M. (1974): «Bilingual education and cognition», *The Alberta Journal of Educational Research*, XX, 3, septiembre.

- DARCY, N. T. (1953): «A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence», *Jour of Genetic Psychol*, 82, 21-57.
- DORON, S. (1973): «Reflexivity-impulsivity and their influence on reading for influence for adult students of ESL», *Univ. of Michigan*, mimeografiado.
- DÖRNIC, S. (1977): «*Information processing and bilingualism*», Reports from the Department of Psychology, núm. 510, Estocolmo.
- FELDMAN, C. F. (1972): «The effects of monolingualism vs. bilinguals on categorization behavior», *Early Education Research Center*, agosto.
- FELDMAN, C., y SHEN, M. (1971): «Some language-related advantages of bilingual five-years-old», *Joun. of Genetic Psychology*, 118, 235-244.
- GENESEE, F., y HAMAYAN, E. (1978): Individual differences in young second language learners, *McGill University Psychology Department*, mimeografiado.
- GORRELL et al. (1982): «A comparison of spatial role-taking in monolingual and bilinguals children», *The Journal of Genetic Psychology*, 140, 3-10.
- GUILFORD, J. P. (1956): The structure of intellect. *Psychol. Bull*, 53, 267-293.
- HAMERS, J. F., y BLANC, M. (1983): *Bilingualité et bilinguisme*. Bruselas, Pierre Mardaga.
- IANCO-WORRAL, A. D. (1972): «Bilingualism and cognitive development», *Child Development*, 43, 1390.
- KOLERS, P. A., y GONZALEZ, E. (1980): «Memory for words, synonyms and translations», *Jour of Experimental Psychology: human learning and memory*, 6, 1, 53-65.
- LAMBERT, W. E., y ANISFELD, M. E. (1969): A note on the relationship of bilingualism and intelligence. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1, 123-128.
- LAMBERT, W. E., y TUCKER, G. R. (1972): *Bilingual education for children: St. Lambert experiment*, Rowley, Mass., Newbury House.
- LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R., y D'ANGLEJAN, A. (1973): «A cognitive and attitudinal consequences of bilingual schooling: The St. Lambert project through grade five», *Journ. of Educational Psychol*, 65, 2, 141-159.
- LEOPOLD, W. (1939-1949): *Speech development of a bilingual child: A linguistics record*. Evanston, Northwest, Univ. Press.
- McCLAIN, L., y SHINI HUANG, J. Y. (1982): «Speed of simple arithmetic in bilinguals», *Memory and cognition*, 10, 6, 591-596.
- McCORMACK, P. D. (1977): «Bilingual linguistic memory: The independence-interdependence issue revisited», en P. A. Homey (ed.): *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. San Francisco, Academic Press.
- McLAUGHLIN, B. (1978): *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNAMARA, J. (1966): *Bilingualism and primary education*, Edimburgo, Edinburgh Univ. Press.
- McNAMARA, J. (1967 a): «The bilinguals' linguistics performance: A psychological overview», *Jour. os Focial Issues*, 23, 58-77.
- McNAMARA, J. (1977 b): «The linguistic independence of bilinguals», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 729-736.

- McNAMARA, J., KRAUTHAMER, H., y BOLGAR, M. (1968): «Language switching in bilinguals as a function of stimulus and response uncertainty», *Journ. of Experimental Psychology*, 78, 208-215.
- McNAMARA, J., y KUSHNIR, S. (1971): «Linguistic independence of bilinguals: The input switch», *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 480-487.
- MÁGISTE, E. (1982): «The importance of language strategy in simple arithmetic», *Educational Psychology*, 2, 2.
- NAIMAN et al. (1978): «The good language learner», *The Institute of Studies in Education*, 7, Ontario.
- OREN, P. (1981): «Cognitive advantages of bilingual children related to labeling ability», *Jour. of Educational Research*, 74, 3, 163-169.
- PEAL, E., y LAMBERT, W. E. (1962): «The relation of bilingualism to intelligence», *Psychological Monograph*, 7, 1-23.
- QUIROGA, M. A., y SANCHEZ, M. P. (1987): *Lecturas para las prácticas de Psicología Diferencial*. Facultad de Psicología, Madrid, UCM.
- SANCHEZ, M. P. (1980): *Diferencias en la estructura aptitudinal entre sujetos monolingües y bilingües*. Tesis doctoral. Madrid, Editorial de la Universidad Complutense.
- SANCHEZ, M. P., y FORTEZA, J. A. (1987): Bilingüismo e inteligencia. En Yela, M.: *Estudios sobre inteligencia y lenguaje*. Madrid, Pirámide.
- SHANON, B. (1982): «Bilingual identification and classification», *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 34, A, 135-152.
- SIGUAN, M. (1985): «Alternancia de códigos y mezcla de códigos en el bilingüe: una perspectiva cognitiva», en J. Mayor (ed.): *Actividad humana y procesos cognitivos*. Madrid, Alhambra.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981): *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon: Multilingual matters.
- SMITH, F. (1923): «Bilingualism and mental development», *British Journal of Psychology*.
- TOUKOMAA, P., y SKUTNABB-KANGAS, T. (1977): *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age and children in the lower level of comprehensive school*. Tampere, Finland: University of Tampere.
- TUCKER, G. R., HAMAYAN, E., y GENESEE, F. (1976): Affective, cognitive and social factors in second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 32, 214-226.
- VAID, J., y LAMBERT, W. E. (1979): «Diferential cerebral involvement in the cognitive functioning of bilinguals», *Brain and Language*, 8, 92-110.
- WITKIN et al. (1979): «Psychological differentiation: current status», *Journ. of Personality and Soc. Psychol.*, 37, 7, 1127-1145.

El desarrollo temprano del lenguaje en los bilingües familiares

Ignasi Vila

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Barcelona

En los últimos veinticinco años han surgido un gran número de propuestas para entender la adquisición del lenguaje (McNeill, 1970; Brown, 1973; Karmiloff-Smith, 1979; Bruner, 1983; Hickmann, 1986; Slobin, 1986; Mac Whinney, 1987). Sin embargo, en dichos trabajos pocas veces se mencionan los procesos implicados en los niños y las niñas que como primera lengua tienen dos. Además, una buena parte de los trabajos existentes sobre la adquisición del lenguaje en bilingües familiares tienden más a verificar la normalidad del proceso que a escribir los mecanismos específicos implicados. Sólo algunos autores escapan a esta tentación como son los casos de Ronjat (1913), de Leopold (1939a, 1939b, 1947, 1949) o los más recientes de Tabouret-Keller (1969), Swain (1976), Saunders (1982), Taeschner (1983) y Meisel (1986).

De todos ellos, probablemente sea Taeschner (1983) quien haya intentado ofrecer una panorámica global de la adquisición del lenguaje por parte de estos sujetos. La autora estudió la adquisición simultánea del italiano y el alemán en dos niñas, Giulia y Lisa, que escucharon desde el nacimiento el italiano en boca de su padre, y el alemán, en boca de su madre. Su estudio diferenció tres estadios en el proceso de construcción del lenguaje por parte de los bilingües familiares. En el primero, el bilingüe se comporta como si poseyera un sistema lexical único, de forma que su vocabulario contiene palabras de una y otra lengua sin que aparezcan equivalentes interlenguas o, si lo hacen, presentan campos semántico-pragmáticos distintos. Desde el punto de vista de la comprensión, sin embargo, no tienen problemas para adecuarse a los requeri-

mientos en una u otra lengua. Leopold (1939a) realizó las mismas observaciones en su hija, Hildegard, que adquirió simultáneamente el inglés y el alemán. Imedadze (1967) y Oksaar (1970) describen un estadio semejante que, en sus términos, lo califican, respectivamente, como «habla mixta» y «código total». Finalmente, Klausen y Plunkett (1987), en un estudio reciente sobre la adquisición simultánea del inglés y el danés, afirman que el principio funcionalista de contrastividad opera en el bilingüe a lo largo de este período, impidiéndole producir equivalentes con el mismo significado.

El segundo estadio se caracteriza por la diferenciación de las dos lenguas en el plano lexical, pero no en el morfosintáctico. En otras palabras, el bilingüe reconoce la existencia de dos léxicos, pero continúa operando con un «conjunto» único de reglas morfosintácticas que aplica a ambas lenguas. Los datos de Klausen y Plunkett (1987) apoyan también las conclusiones de Taeschner (1983). Sus sujetos, Natasha y Gitte, presentaban una clara disociación en la diferenciación de las lenguas en el plano lexical y en el plano sintáctico. Antes que ellos, Leopold (1947) constata un fenómeno semejante. Hildegard, junto a producir un número elevado de equivalentes mostraba una gran proporción de frases «mixtas» en las que no se podía afirmar que predominara ni la sintaxis del inglés ni la sintaxis del alemán. Leopold (1947), sin asegurarlo categóricamente, tiene la impresión de que su hija trataba de forma parecida a ambas lenguas en el plano morfosintáctico. Meisel (en prensa), por su parte, niega la existencia de este estadio. En su estudio sobre la adquisición simultánea del alemán y el francés por parte de una niña, C, y un niño, P, la explicación de las frases «mixtas» no reposa en una concepción sobre la falta de diferenciación de las lenguas en el nivel morfosintáctico. Por el contrario, Meisel (en prensa) propone la distinción entre «fusión» de sistemas gramaticales y «mezcla» de ellos en las producciones de los bilingües. Así, este fenómeno, la mezcla en las producciones de los bilingües, no responde a la incapacidad de separar ambas lenguas, sino a deficiencias en su competencia pragmática. En otras palabras, la estrategia de cambio de código no estaría firmemente establecida e induciría al bilingüe a cometer errores que aparentemente son interpretados como falta de diferenciación morfosintáctica. Saunders (1982) se sitúa en una posición intermedia. Sus sujetos, dos niños australianos, Thomas y Frank, aprendices simultáneos del alemán y el inglés, presentaron mezclas lingüísticas en relación a algunas reglas sin que ocurriera en relación a otras.

El tercer y último estadio descrito por Taeschner (1983) se caracteriza por la separación de ambas lenguas en el plano lexical y en el nivel morfosintáctico, de forma que el bilingüe reconocería la existencia de reglas específicas para una y otra lengua, caracterizándose su comportamiento lingüístico por la ausencia de «mezclas» en sus producciones. En este estadio, el bilingüe, cree Taeschner (1983), exige de forma drástica el principio de Maurice Grammont (Ronjat, 1913) de «una persona-una lengua», negándose a admitir que sus interlocutores también pueden ser bilingües. La ductilidad de este principio en el comportamiento del bilingüe anuncia el fin del estadio y del proceso global.

En este marco iniciamos un trabajo sobre la adquisición simultánea del catalán y del castellano de una niña, María del Mar, y un niño, Roger, con un doble objetivo. Por una parte, profundizar en las estrategias específicas que emplea el bilingüe en la construcción del lenguaje. Por la otra, incorporar los datos obtenidos en el proceso de adquisición del lenguaje por parte de los bilingües familiares a una teoría más general. En lo que sigue expondremos únicamente los resultados referidos al primer estadio descrito por Taeschner (1983).

METODO

- a) *Sujetos*: María del Mar y Roger son bilingües familiares que comunican en catalán con sus padres, y en castellano, con sus madres. Ambos fueron registrados desde antes de la aparición de su primera palabra. María del Mar tiene una hermana mayor con la que comunica habitualmente en catalán. Roger es hijo único. En el período que vamos a describir, María del Mar, asistió a una escuela infantil que emplea el catalán como lengua vehicular y Roger fue cuidado, mientras sus padres trabajaban, por una señora que utilizaba el catalán como lengua de relación. Tanto María del Mar como Roger pertenecen a familias de nivel sociocultural medio/alto.
- b) *Procedimiento*: Los registros fueron realizados cada tres semanas en sesiones de media hora en la familia. Las sesiones se grabaron en vídeo y en magnetófono, acompañándose en algunos casos con notas sobre el contexto.

Las grabaciones fueron transcritas según un sistema de cuatro columnas (Siguan, Colomina y Vila, 1986) en el que se registran las conductas verbales y no verbales del adulto y del niño.

En el análisis lexical distinguimos tres tipos de palabras: aquellas que pertenecen claramente a una u otra lengua (palabras catalanas y palabras castellanas), y aquellas que o bien no se distinguen en una y otra lengua (por ejemplo, nombres propios), o bien responden a la idiosincrasia particular del sujeto (por ejemplo, onomatopeyas). Estas últimas las calificamos como palabras neutras.

Los equivalentes interlenguas son aquellos términos de una y otra lengua que los sujetos emplean con el mismo valor referencial.

Por último, clasificamos el vocabulario de nuestros sujetos según siete categorías (nombre, nombre propio, acción, propiedad, palabra-función, pronombre y fórmula). Las definiciones siguen las realizadas por la gramática descriptiva tradicional, excepto las fórmulas que se definen como palabras (*hola, adiós*, etcétera) o combinaciones de palabras (*ya está, se ha caído*, etcétera) emitidas con el mismo contorno entonativo y sin pausas que aparecen en contextos semejantes.

LA ADQUISICION DEL LEXICO

La aparición de las primeras palabras

Los datos de María del Mar y de Roger corroboran los resultados de Taeschner (1983). Las primeras palabras de ambos son palabras catalanas, castellanas o neutras, sin que aparezcan equivalentes. Alrededor de las 50-60 palabras aparecen equivalentes que tanto María del Mar como Roger emplean de forma diferente. Por ejemplo, María del Mar usa el par *manzana/poma* para referirse a objetos «distintos». Con el primero designa la representación gráfica de una manzana, negando que sea una «poma», y con el segundo designa la fruta comestible, negando que sea una «manzana». Por su parte, Roger emplea el par *este/aquest* con una misma función deíctica, pero en relación a usos diferentes. *Este* lo emplea para solicitar una acción sobre un objeto, y *aquest* para anunciar su acción sobre un objeto.

En este período predominan las palabras castellanas y las palabras neutras. Ambos hechos son explicables. En primer lugar, si el lenguaje es un producto social y, como tal, se adquiere en contextos sociales es lógico que en nuestra sociedad predomine el lenguaje de la madre sobre el del padre, dado que son éstas las que asumen la mayor parte de tareas relacionadas con el cuidado infantil. En segundo lugar, el número elevado de palabras neutras se relaciona con los términos infantiles (*guau-guau, pío-pío, brum*, etcétera), y con la existencia de un número importante de vocablos en catalán y en castellano que son semejantes.

Las combinaciones de dos términos son inexistentes en esta fase, limitándose a producciones de carácter formulaico (*ya está, se ha caído, aquí está*, etcétera). Igualmente, ambos niños no producen flexiones y las palabras-función ocupan una parte muy pequeña de su vocabulario.

Por otra parte, el incremento lexical de María del Mar y Roger es comparable al de sus pares monolingües. Por ejemplo, a la edad de 1;9, María del Mar y Roger tenían, respectivamente, 101 y 130 palabras, mientras que Gerard (niño catalán monolingüe estudiado por nosotros) y Emilio (niño castellano monolingüe estudiado por nosotros) tenían, respectivamente, a la misma edad, 89 y 91 palabras.

Los equivalentes en el habla del bilingüe

Cuando nuestros bilingües alcanzaron las 80-100 palabras aumentaron notablemente su vocabulario. Este fenómeno es una característica del proceso de adquisición del lenguaje y se relaciona con el «insight designativo». Es decir, en un momento de su desarrollo, los niños y las niñas reconocen que aquello que aparece como diferente en la realidad puede etiquetarse de forma distinta, de forma que el lenguaje nombra o «etiqueta» la realidad. En este momento, los

equivalentes interlenguas comienzan a ser un fenómeno normal en el habla del bilingüe. Por ejemplo, el número de pares equivalentes de María del Mar, a la edad de 2;0,24 era ya de 24, y los de Roger, a la edad de 2;1,1, alcanzaron el número de 27.

Este fenómeno se considera como la evidencia de que el bilingüe ha conseguido separar sus dos lenguas en el plano lexical. Así, Klausen y Plunkett (1987) relacionan la aparición de los equivalentes con la consecución del «insight designativo», de forma que el bilingüe, junto a incrementar su vocabulario, separa ambas lenguas.

Nuestros datos no apoyan totalmente estas afirmaciones. Tanto María del Mar como Roger emplean términos interlenguas de forma equivalente, pero, a la vez, parecen negarse a considerar que ello es posible con todo el léxico que poseen. Por ejemplo, María del Mar no acepta que un «barret» (gorro, en catalán) se puede designar como *gorro*. Igualmente, el número de equivalentes en esta fase en relación al léxico total continúa siendo muy pequeño (no más del 10 por 100), apareciendo numerosas producciones en las que se mezclan términos de una y otra lengua o se realizan regulaciones léxicas (*conillo* por *conejo*).

Por tanto, en relación a la aparición de equivalentes, consideramos que deben distinguirse dos fases diferentes. En la primera, hasta las 80-100 palabras, estrictamente no existen equivalentes interlenguas. En la segunda, éstos existen, pero el bilingüe no acaba de aceptar completamente la arbitrariedad del signo lingüístico. De hecho, creemos que el bilingüe no separa completamente sus lenguas en el plano lexical hasta que no utiliza claves lingüísticas para adecuarse al código que emplea su interlocutor. Por ejemplo, hasta que no son capaces de emplear claves fonológicas como las que emplea María del Mar al regularizar la palabra catalana *conill* y transformarla en la «castellana» *conillo* tras modificar su pronunciación e incorporarle la vocal *o*.

El bajo número de equivalentes a lo largo de esta fase se explica por la ausencia aún de una diferenciación total del léxico de ambas lenguas y porque el bilingüe debe adoptar una estrategia que le permita incrementar su vocabulario a un ritmo similar al del monolingüe. Si el bilingüe tuviera que doblar su vocabulario por cada palabra nueva que incorpora, en estos primeros momentos únicamente podría emplear la mitad de términos que el monolingüe, ya que, entre otros aspectos, la memoria limita la capacidad de incrementar el vocabulario y no hay ninguna razón para suponer que la del bilingüe es el doble que la del monolingüe. Por el contrario, el bilingüe, para asegurarse el máximo de términos para designar la realidad, incorpora vocablos de una u otra lengua sin añadir su par equivalente, independientemente de que reconozca su pertenencia a un léxico determinado.

El estudio del incremento de los pares equivalentes en el habla de María del Mar y Roger, según las distintas categorías lexicales, muestra que éstos se distribuyen por igual en todas ellas. Los equivalentes se incorporan progresi-

vamente al habla del bilingüe de la misma forma que el resto del vocabulario, pero con un retraso de siete u ocho meses que se corresponde con el tiempo transcurrido entre la emisión de la primera palabra y la aparición del «insight designativo», período en el que no aparecen términos equivalentes.

CONCLUSIONES

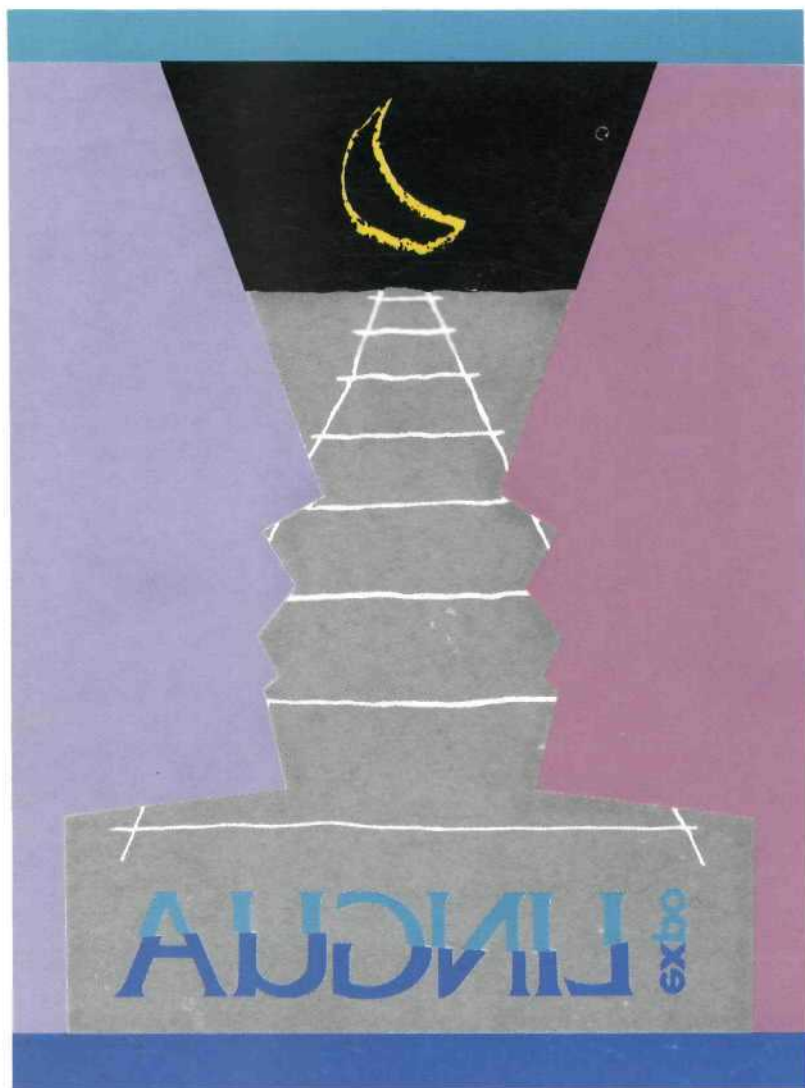
Nuestros datos apoyan la existencia de un sistema lexical único en el primer lenguaje del bilingüe, tal y como ha sido predicho en la literatura, pero, a diferencia de otros autores, consideramos que la diferenciación lexical no se realiza de golpe y al unísono con la consecución del «insight designativo». Por el contrario, creemos que dicha diferenciación se consigue definitivamente tras un período relativamente largo, encabalgado con el inicio del segundo estadio descrito por Taeschner (1983).

El proceso que culmina en la diferenciación lexical se apoya en diferentes aspectos. En primer lugar, antes que ésta, el bilingüe probablemente separa las dos lenguas en el plano fonológico (Siguan, 1983), apoyándose en ella para su posterior diferenciación lexical. En segundo lugar, el dominio de la arbitrariedad del signo lingüístico presupone un esfuerzo importante en el plano cognitivo de forma que los monolingües no comienzan a tomar conciencia de las dimensiones lexicales del lenguaje hasta después de los cuatro años. Por el contrario, los bilingües, como hemos visto, ya a los dos años parecen iniciar dicho camino. Esta «superioridad» de los bilingües se relaciona, probablemente, con los «desafíos» lexicales que se producen en la familia bilingüe. En ella, la incapacidad del bilingüe para considerar al lenguaje como no perteneciente a las características de la realidad se transforma en un juego divertido, de modo que entre el aprendiz y sus *partenaires* se establecen juegos ritualizados sobre el léxico consistentes en rivalizar sobre el nombre de las cosas. Mientras que el bilingüe niega una etiqueta a un objeto determinado, su *partenaire* lo afirma. Estos juegos que aparecen al final del primer período descrito y al inicio del segundo, pensamos que «andamian» el conocimiento infantil de estar en presencia de dos léxicos distintos o, en otras palabras, de que los adultos de su entorno emplean términos distintos para referirse a realidades idénticas. Una vez diferenciados ambos léxicos, el bilingüe tiene aún un largo camino por recorrer que culminará, tras sucesivas etapas, en el dominio de dos sistemas lingüísticos distintos.

BIBLIOGRAFIA

- BROWN, R. (1973): *A first language. The early stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BRUNER, J. S. (1983): *Child's Talk*. Oxford: Oxford University Press.

- HICKMANN, M. (1986): Psychosocial aspects of language acquisition. En P. Fletcher y M. Garman (eds.). *Language Acquisition*, 2nd. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- IMEDADZE, N. V. (1967): On the psychological nature of child speech formation under conditions to exposure to two languages. *International Journal of Psychology*, 2, 129-132.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979): *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLAUSEN, T., y PLUNKETT, K. (1987): *The development of danis-english bilingualism*. Communication al II International Congress of Applied Psycholinguistics. Kassel, RFA. 27-31 de julio.
- LEOPOLD, W. F. (1939 a, 1939 b, 1947, 1949): *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*. Vol. I, II, III y IV. Evanston: Northwestern University Press.
- McWHINNEY, B. (1987): The competition model. En B. McWhinney (ed.): *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNEILL, D. (1970): *The acquisition of language*. New York: Harper & Row.
- McSHANE, J. (1980): *Learning to talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEISEL, J. M. (1986): Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. *Linguistics*, 24, 123-183.
- MEISEL, J. M. (en prensa): Early differentiation in bilingual children. En K. Hyltenstam y L. Obler (eds.). *Bilingualism across the Lifespan: in health and in Pathology*.
- OKSAAR, E. (1970): Zum spracherwerb des Kindes in zweisprachiger umgebung. *Folia Linguistica*, 4, 330-358.
- RONJAT, J. (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris, Champion.
- SAUNDERS, J. (1982): *Bilingual children: guidance for the family*. Clevedon: Multilingual matters.
- SIGUAN, M. (1983): *Metodología para el estudio del lenguaje infantil*. Barcelona: publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- SIGUAN, M.; COLOMINA, R., y VILA, I. (1986): *Metodología per a l'estudi del llenguatge infantil*. Vic: EUMO.
- SLOBIN, D. I. (1986): Cross-slinguistic evidence for the language-making-capacity. En D.I. Slobin (ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition*. Vol. II. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- SWAIN, M. (1976): Bilingual first-language acquisition. En W. Von Raffler-Engel y Y. Lebrun (eds.), *Baby talk and infant speech*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V.
- TABOURET-KELLER, A. (1969): *Le bilinguisme de l'enfant avant six ans*. Strasbourg: Institut de Psychologie. Université d'Strasbourg.
- TAESCHNER, T. (1983): *The sun is feminine. A study of language acquisition in bilingual children*. Berlín, Springer.



Con el Alto Patrocinio de la
COMISION DE LAS COMUNIDADES
EUROPEAS

