Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe

Infancia y Aprendizaje, 1983, 21, 4-22

Ignasi Vila *

Universidad de Barcelona

Cada vez es más patente la necesidad de conocer varias lenguas. El aumento de las relaciones internacionales, la presencia de varias lenguas dentro de las fronteras de un mismo Estado, el fracaso del concepto de Estado-nación, etc., se ha traducido en el ámbito escolar en un conjunto de programas que buscan, a través del currículum, que el niño, en un momento dado de la escolaridad, domine dos o más lenguas. El Estado español es un claro ejemplo de este proceso, conviviendo en él varias lenguas y culturas que tienen un reflejo en el ámbito educativo.

El tema no es nuevo, pero por diferentes motivos no ha hecho correr demasiada tinta a lo largo de los años. Sin embargo, los problemas que plantea la educación bilingüe (1) son muchos y, a veces, graves. Preguntas como las siguientes: ¿debe ser la lengua materna la lengua de la lectoescritura?, ¿en qué momento debe introducirse la segunda lengua?, ¿debe favorecer la enseñanza un cambio de lengua?, etc., son constantes para el conjunto de enseñantes, pedagogos y psicólogos que trabajan en el campo de la educación bilingüe.

En 1928 se celebró la «Conferencia Internacional sobre el Bilingüismo», en Luxemburgo, auspiciada por la «Oficina Internacional de la Educación», con sede en Ginebra. La conferencia reunió al conjunto de especialistas que, en aquel tiempo, trabajaban sobre el tema. Las preguntas que se hacían no eran muy diferentes a las que nos podemos hacer en

* *Dirección del autor:* Universidad Central de Barcelona, Facultad de Filosofía y CCEE. Dpto. Psicología General. Barcelona.

nuestro tiempo. M. Wagener, en el discurso de apertura, decía: «Al recorrer el programa de vuestra conferencia hemos observado una serie de cuestiones que nos han parecido presentar el más alto interés. ¿Cómo medir la influencia del bilingüismo sobre la lengua materna, sobre la segunda lengua? ¿Cuáles son los efectos del bilingüismo sobre la inteligencia general, sobre la actividad, sobre el carácter? ¿Cuáles son, en general, las ventajas y los inconvenientes del régimen bilingüe?» Más adelante continuaba: «¿Cuál es el método más racional y más seguro de aprender una lengua? ¿Cuál es el momento más favorable para comenzar su aprendizaje? ¿El estudio de las dos lenguas debe ser simultáneo o sucesivo? Son otros tantos problemas ásperamente discutidos y que han dado lugar a las soluciones más diversas y más contradictorias.» (Oficina Internacional de la Educación, 1932, págs. 23-24.)

Las respuestas a estos interrogantes fueron unánimes. La mayor parte de los conferenciantes condenaron el bilingüismo, expresando la influencia negativa que éste ejercía sobre el conjunto del desarrollo intelectual y personal del niño. El bilingüismo escolar quedaba así anatematizado, mientras que se abogaba por la enseñanza en lengua materna, procurando retrasar al máximo la introducción de una segunda lengua.

Vistas en perspectiva, estas conclusiones parecen estar guiadas más por el origen lingüístico de los participantes que por el valor objetivo de las ponencias y comunicaciones presentadas. La mayoría de los asistentes a la conferencia provenían de zonas en las que convivían una lengua propia con la lengua del Estado correspondiente (2). En este sentido, los conferenciantes, al defender el monolingüismo, estaban defendiendo su propia lengua que veían amenazada por la lengua estatal. Es evidente que en las mismas fechas los portavoces de los grandes Estados, con una lengua y cultura de prestigio, también defendían a capa y espada el monolingüismo con fines radicalmente opuestos a los representantes de las minorías nacionales: conseguir la unificación lingüística y la incorporación de las minorías a la cultura dominante.

Más de cincuenta años después continúan planteándose las mismas discusiones, y muchas veces los datos se utilizan para sostener una determinada posición política más que para corroborar un determinado punto de vista científico. En el presente artículo intentaré repasar los distintos modelos de enseñanza bilingüe, sus resultados (muchas veces contradictorios) y las distintas teorías que intentan, a la vez que explicar estos resultados, ser una guía para la educación bilingüe.

MODELOS EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE

En 1951, un grupo de especialistas convocados por la UNESCO, en París, redactaron un informe en el que se afirmaba: «es axiomático que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna» (UNESCO, 1953, pág. 11). Dicha afirmación se argumentaba mediante razones psicológicas, sociológicas y educativas. El «axioma» gozaba en aquellos momentos de poco soporte empírico (los trabajos de la conferencia de Luxemburgo, el primer experimento de Iloilo en Filipinas y poco más); sin embargo, se convirtió prácticamente en un «principio» educativo. Las razones no son difíciles de imaginar: hundimiento de las grandes ideologías nacionales tras la segunda guerra mundial, acceso a la independencia de gran número de naciones en situación colonial, etc. Ello configuró un mosaico diferente en las relaciones internacionales, valorizándose lenguas y culturas hasta ese momento oprimidas. Otra razón se encuentra en la propia fuerza moral del «axioma», ya que, en general, son los grupos marginados (emigrantes, minorías étnicas, etc.) los más necesitados de un tratamiento educativo (Fernández, 1981).

La aplicación de este «principio» a lo largo de los últimos veinte años ha suscitado gran número de situaciones bilingües. Numerosos países han introducido en sus legislaciones el respeto a la lengua de los inmigrantes, incorporándolas a la

enseñanza. Otros países con distintas lenguas en sus fronteras han dado igualmente un trato específico a ellas en sus leyes, etcétera. El hecho es que hoy en día se encuentran un sin fín de situaciones bilingües que reclaman una presencia en la educación. Desgraciadamente aún no contamos con un soporte científico suficiente que permita ofrecer una teoría global de la educación bilingüe, y ello a pesar del interés que el tema ha suscitado en los últimos años en un buen número de lingüistas, pedagogos, sociólogos y psicólogos.

El crecimiento de la educación bilingüe motivó que se iniciaran un conjunto de trabajos que tenían como objetivo su evaluación, suscitando una necesaria clasificación de las diferentes modalidades existentes. El tema ha recibido numerosos tratamientos, dado la gran cantidad de características que entran en la educación bilingüe. Algunos autores (Kjolseth, 1973; Spolsky, 1974; Gaarder, 1976) han adoptado *modelos duales,* que consisten en distinguir dos formas, opuesta una a la otra, de llevar a cabo la educación bilingüe. Así, Kjolseth (1973) distingue los programas de asimilación frente a los de pluralismo. En los primeros se trataría de incorporar a los niños de lengua y cultura minoritaria al sistema mayoritario, mientras que los segundos buscarían el mantenimiento de la lengua y cultura minoritaria junto con el enriquecimiento que supone adquirir la lengua y cultura de la mayoría. Otros autores (Mac Key, 1971; Valencia, 1976) han intentado contemplar todas las variables implicadas y, consecuentemente, su tipología es enormemente sofisticada. La más completa es la de Mac Key (1971), que contempla noventa posibilidades para la educación bilingüe.

Trueba (1979), en una reciente revisión de las distintas clasificaciones, afirma la falta de acuerdo entre los investigadores en torno a los términos «modelo», «tipo» y «diseño del programa». Considera que el término «modelo» debería limitarse a las formas básicas de la educación bilingüe; «tipo» se referiría a programas que comparten importantes características con otros, pero que difieren en la modalidad de aplicación, en el énfasis en una u otra variable, etc.; mientras que «diseño del programa» quedaría limitado a la forma concreta de realizarse en el currículo las características anteriores.

Con este marco de referencia consideraremos tres modelos diferentes (Fishman, 1976): *compensatorio* (compensatory), *mantenimiento* (maintenance) y *enriquecimiento* (enrichment).

a) *Modelo compensatorio:* son programas que se utilizan para «compensar el déficit» de las minorías lingüísticas en la lengua oficial del Estado. Su objetivo último es conseguir un cambio de lengua en el individuo. Este modelo presenta dos tipos o variantes —*transicional* y *uniletrado*—. En el primer caso se mantiene la lengua materna o lengua del hogar (L_1) como lengua de enseñanza en los primeros cursos, a la vez que se introduce progresivamente la segunda lengua (L_2), de forma que en un momento determinado toda la enseñanza se vehicula mediante la L_2. El segundo tipo difiere del anterior en que a lo largo de la escolaridad se fomenta el uso de ambas lenguas, pero únicamente para actividades orales; la lectoescritura se realiza exclusivamente en la L_2.

b) *Modelo de mantenimiento:* son programas dirigidos a las minorías lingüísticas, pero, a diferencia de los compensatorios, buscan conservar la lengua y cultura propias del alumno. Al igual que el anterior, presenta dos tipos o variantes —*bilingüismo parcial* y *bilingüismo total*—. En ambos, los alumnos dominan la lectoescritura en las dos lenguas, y éstas se utilizan como vehiculares de contenidos a aprender. Pero en el primer tipo, la L_1 se restringe a ciertos temas, en general aquellos que se relacionan con la herencia étnica y cultural de la minoría lingüística, mientras que en el bilingüismo total no hay restricción para ninguna de las lenguas en cuanto a sus posibilidades de vehicular conocimientos (una vez que los alumnos dominan las dos lenguas, éstas se reparten, por ejemplo, en días alternos, o bien la enseñanza se imparte por la mañana en una lengua y por la tarde en la otra, etc.).

c) *Modelo de enriquecimiento:* corresponde a los programas de bilingüismo total. Su característica más notable es que son programas diseñados para el conjunto de la comunidad y no sólo para las minorías. El objetivo perseguido es que todos los miembros de la comunidad dominen las lenguas en presencia. Consecuentemente, estos programas ponen el énfasis en la L_2 (programas de *inmersión,* denominados así porque para muchos escolares suponen un cambio de lengua hogar-escuela). Para Fishman (1976), éste es el mejor camino para demostrar las ventajas académicas y sociales de la educación bilingüe.

La tipología anterior tiene la ventaja de ofrecer, utilizando muy pocas categorías, una clasificación coherente de los objetivos que pretende la educación bilingüe. Sin embargo, presenta el defecto de que cada una de ellas es lo suficientemente amplia como para que quepan muchas formas distintas de concretar y diseñar un programa bilingüe. Cohen y Laosa (1976) ofrecen, al nivel de lo que hemos designado como «diseño del programa», otra clasificación basada en los trabajos e investigaciones realizadas sobre la educación bilingüe. Esta clasificación tiene la ventaja de ser más concreta y, por tanto, ofrecer mayores posibilidades para conocer la respuesta a muchos de los interrogantes que plantea el bilingüismo.

Los autores proponen cuatro aproximaciones diferentes a la enseñanza de la lectoescritura y tres aproximaciones distintas a la utilización de las lenguas a lo largo del currículo, es decir, a su uso como lenguas vehiculares de contenidos a enseñar (ver tabla I).

Las cuatro aproximaciones primeras se reparten de la siguiente forma:

a) En los tres primeros años se introduce la lectoescritura en L_1, después se introduce en L_2.

b) La lectoescritura se introduce únicamente en L_2.

c) La lectoescritura se introduce casi simultáneamente en L_1 y L_2.

d) La lectoescritura se introduce en L_2 y una vez dominada se introduce en L_1.

Las tres aproximaciones que proponen las investigaciones en relación al uso vehicular de las lenguas son:

a) La L_1 es el único medio de instrucción a lo largo de los cinco primeros años.

b) La L_2 es el único medio de instrucción a lo largo de los cinco primeros años.

c) La L_1 y la L_2 se utilizan simultáneamente.

Respecto a la lectoescritura, 10 estudios apoyan la enseñanza en L_1, seis la enseñanza casi simultánea en L_1 y L_2 y 10 la enseñanza en L_2, algunos de los cuales —cinco— indican que los alumnos pueden leer y escribir con éxito en la L_1 tras haber consolidado la lectoescritura en L_2. Respecto a la lengua de instrucción, los resultados son igualmente contradictorios (ver tabla I).

TABLA I

Resumen de investigaciones realizadas sobre Primera, versus Segunda Lengua de Instrucción *

	Adquisición de habilidades de pre- y lecto-escritura				Adquisición de contenidos		
Investigaciones por países	L_1 en los primeros 1-3 años antes de la L_2	L_2 sólo sin L_1	L_1 y L_2 simultáneamente	Primero L_2, después L_1	L_1 únicamente en los primeros 1-5 años	L_2 únicamente en los primeros 1-5 años	L_1 y L_2 simultáneamente +
Africa del Sur:							
Bovet, 1932 (citado en Engle, 1975) ..		(×)					×
Malherbe, 1946, 1969			×				×

TABLA I (Continuación)

Investigaciones por países	Adquisición de habilidades de pre- y lecto-escritura				Adquisición de contenidos		
	L_1 en los primeros 1-3 años antes de la L_2	L_2 sólo sin L_1	L_1 y L_2 simultáneamente	Primero L_2, después L_1	L_1 únicamente en los primeros 1-8 años	L_2 únicamente en los primeros 1-8 años	L_1 y L_2 simultáneamente +
México:							
Michoacan (Tarascans)							
Castro de la Fuente, 1951 (citado en Cornejo, 1974) y Heath, 1972 Chiapas	×				(×)		
Modiano, 1966, 1968	×				×		
Perú:							
Burns, 1968	×				×		
Gudschinsky, 1971	×				×		
Pozzi-Escot, 1972 (citado en Engle, 1975)		×				×	
Ecuador:							
Dilworth y Stark, 1975	×				×		
Filipinas:							
Orata, 1953	×				×		
Ramos y otros, 1967 (citado en Engle, 1975)							
estudio de Iloilo	×					×	
estudio Rizal (6.°)		×			×		
Davis, 1967; Revil y otros, 1968, estudio Rizal (6.° y 8.°)		×		×		×	
Tucker, Otanes, y Sibayan, 1970	×						×
Irlanda:							
Macnamara, 1966					×		
País de Gales:							
Williams, 1974			(×)				×
Canadá:							
Montreal/St. Lambert Project-Lambert y Tucker, 1972; Bruck, Lambert, y Tucker, 1974		×		×		×	
Toronto-Barik, Swain, y McTavish, 1974		×		×		×	
Ottawa-Barik y Swain, 1975		×		×		×	
Estados Unidos:							
Florida/Dade County-Inclan, 1971	×						×
Texas:							
San Antonio Harlandale Project-Pryor, 1967; John y Horner, 1971			(×)				×

TABLA I (Continuación)

Investigaciones por países	Adquisición de habilidades de pre- y lecto-escritura				Adquisición de contenidos		
	L_1 en los primeros 1-3 años antes de la L_2	L_2 sólo sin L_1	L_1 y L_2 simultáneamente	Primero L_2, después L_1	L_1 únicamente en los primeros 1-5 años	L_2 únicamente en los primeros 1-5 años	L_1 y L_2 simultáneamente +
San Antonio Project-Arnold, 1968; Taylor, 1969, 1970							
Webb County-Trevino, 1968	×	×					×
Arizona:							
Chinle-Erickson y otros, 1969 (citado en Paulston, 1975)		×				×	
California:							
Redwood City-Cohen, 1975			×				×
Sacramento-Hartwig, 1971			(×)				×
Compton-Goodman y Stern, 1971			(×)				×
Culver City-Cohen, 1974; Lebach, 1974; Jashni, 1975		×		×		×	

Reproducido de Cohen y Laosa (1976).
× = la aproximación fue efectiva; (×) = aproximación efectiva inferida de los resultados.
L_1 = primera lengua; L_2 = segunda lengua.
* Las bases para determinar el éxito del programa (tanto en términos de criterios como de grupos control) difieren según los estudios. Algunos estudios no tienen grupo control, mientras que otros tienen uno o más.
\+ Por ejemplo, simultáneamente en la misma clase; a.m. en L_1 y p.m. en L_2; alternancia de días para la L_1 y la L_2, etc.

Los autores achacan las diferencias a cinco factores: los tratamientos educativos investigados, las características de los estudiantes de las muestras, los contextos en que se realizaron los programas, los métodos y diseños empleados en las investigaciones y la interacción entre los factores mencionados. Evidentemente, todos ellos están implicados en los resultados, pero no parece que ellos solos puedan ofrecer una explicación a resultados tan contradictorios. Trabajos posteriores han puesto el acento en factores sociológicos, psicológicos, pedagógicos y lingüísticos para explicar los resultados. En el resto del artículo intentaré exponerlos, valorándolos, con el objeto de presentar un marco teórico que permita líneas de actuación para una enseñanza bilingüe enriquecedora.

UN MARCO TEORICO PARA EL BILINGÜISMO

Peal y Lambert (1962) realizaron una investigación con niños bilingües franco-ingleses de Montreal. Sus expectativas se centraban en encontrar los componentes específicos del déficit que presentaban los bilingües, tal y como lo sugería la literatura hasta entonces en boga. Sus resultados no sólo no confirmaron sus expectativas, sino que demostraron que «sus» bilingües obtenían resultados superiores a los monolingües en pruebas de inteligencia verbal y no verbal. Dichos resultados se confirmaron posteriormente en innumerables trabajos, rompiendo el maleficio que la conferencia de Luxemburgo había lanzado contra el bilingüismo. Tras estos trabajos, distintos autores han intentado explicar estos resultados, a la vez que dar cuenta de por qué hay alumnos que deben ser escolarizados en su lengua materna para que el bilingüismo tenga efectos positivos, mientras que otros pueden serlo en la segunda lengua.

Tras la experiencia del programa de cambio de lengua hogar-escuela llevado a cabo en el Colegio St. Lambert (3), situa-

do en Montreal, Lambert (1974) propuso que la competencia bilingüe en un individuo es tributaria de la relación de dominancia entre las dos lenguas implicadas. El bilingüe, además de hablar dos lenguas, presenta otra característica: es bicultural. Con estas premisas, Lambert propuso un modelo sociopsicológico que tenía en cuenta los factores socioculturales del medio familiar y social del niño. Distinguió entre bilingüismo *aditivo* y *sustractivo*. En el primer caso se encontrarían los individuos que siguen programas de inmersión de forma voluntaria, pertenecientes a grupos etnolingüísticos de *alto prestigio* (el caso de los anglófonos en Canadá). En esta situación, los individuos añaden una nueva lengua, sin que la suya resulte perjudicada. Mientras que en el caso de los grupos etnolingüísticos de *bajo prestigio* (emigrantes, etc.) el bilingüismo empuja a una experiencia sustractiva. En este caso (cuando el medio comunitario denigra sus propios valores socioculturales y atribuye valores «superiores» a una lengua y cultura de mayor prestigio), la adquisición de una segunda lengua se hace en detrimento de la lengua materna, provocando su sustitución por la lengua de mayor prestigio.

Consecuentemente con este planteamiento, Lambert (1981) propone que «en aquella comunidad en la que hay un amplio y consciente deseo de conseguir una sociedad bilingüe o multilingüe debe darse prioridad, en los inicios de la escolaridad, a la lengua o lenguas que tienen menos posibilidades de desarrollarse, esto es, que tienen más probabilidades de dejarse descuidadas» (Lambert, 1981, pág. 174).

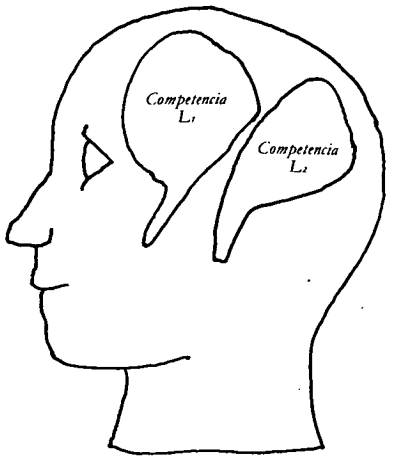
La explicación del grupo de la Universidad McGill de Montreal es coherente con los resultados obtenidos en la educación bilingüe. Los programas de inmersión, tanto en Canadá como en Estados Unidos, se han dirigido a grupos de lengua anglófona que, por diferentes motivos, estaban interesados en la adquisición de una segunda lengua (francés en Canadá, castellano en Estados Unidos) de forma voluntaria. En general, los alumnos pertenecían a un nivel sociocultural medio/alto y no veían amenazada, por razones obvias, ni su lengua ni su cultura. Mientras que los resultados positivos obtenidos mediante la aproximación de la lengua materna concuerdan con programas dirigidos bien a grupos de emigrantes que constituyen ghettos dentro de las grandes ciudades, bien a minorías étnicas que durante años han visto denigrada su lengua y cultura (el caso de los indios en los Estados Unidos).

El modelo que ofrece Lambert y colaboradores parte de la consideración que la L_1 y la L_2 son interdependientes, cuestión que muchas veces no aparece clara en las polémicas y ofertas políticas que se hacen en torno a la educación bilingüe. Por ejemplo, las políticas de unificación lingüística, al margen de las razones políticas y económicas que las han promovido (por otra parte, determinantes), cuando han intentado justificarse «científicamente» lo han hecho a partir de un modelo que no encuentra apoyo en la psicolingüística: la competencia en L_1 y L_2 están separadas, no hay relación entre ellas; por tanto, si un alumno presenta dificultades para comprender y expresarse en la L_2, ésta debe ser la lengua de enseñanza y no su propia lengua que ya domina. La figura 1 representa gráficamente este modelo.

Hoy en día ningún investigador propone seriamente este modelo; por el contrario, son numerosas las evidencias que ponen en relación la competencia en ambas lenguas. Cummins (1979) propuso la *Hipótesis de Interdependencia:* «el nivel de competencia en L_2 que un niño bilingüe alcanza es parcialmente una función del tipo de competencia que ha desarrollado en L_1 en el momento en que comienza la exposición intensiva a la L_2 (Cummins, 1979, pág. 233). La hipótesis se basa en un modelo que supone que ambas lenguas (L_1 y L_2) tienen una competencia subyacente común («common underlying proficiency») o interdependiente, de forma que la experiencia en una de las dos puede promover el desarrollo de la competencia subyacente a ambas. La figura 2 representa este modelo.

FIGURA 1

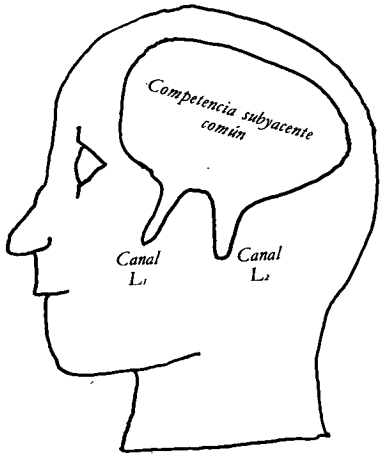
Modelo de competencia subyacente separada de la competencia bilingüe



Reproducido de Cummins (1982).

FIGURA 2

Modelo de competencia subyacente común de la competencia bilingüe



Reproducido de Cummins (1982)

Cummins (1982) propone cinco tipos de investigaciones que avalan este modelo: los resultados de los programas de educación bilingüe; los estudios que relacionan la edad de llegada de los estudiantes inmigrantes y la adquisición de la L_2; los estudios que relacionan el uso del lenguaje en el hogar con el éxito académico; los estudios de las relaciones entre la competencia de L_1 y L_2; y los estudios experimentales sobre bilingüismo y procesamiento de la información.

a) Evaluaciones de programas bilingües

A partir de las observaciones de Troike (1978), que revisó doce evaluaciones y varias investigaciones realizadas en Estados Unidos, en las que la instrucción bilingüe se mostraba más efectiva en promover habilidades académicas en inglés que la enseñanza sólo en inglés, Cummins (1982) concluye que la L_1 de los niños pertenecientes a minorías lingüísticas puede promoverse en la escuela sin que ello perjudique el desarrollo de la competencia en la lengua mayoritaria. Estos resultados son congruentes con las investigaciones realizadas anteriormente, las cuales ofrecían resultados similares (4). El éxito de estos programas en L_1 como medio de enseñanza no empaña los resultados positivos de los programas de inmersión. En estos programas también ha sido efectiva la instrucción mediante la L_2 para promover competencia en ambas lenguas. Las diferencias se encuentran en la situación comentada anteriormente. Con estas premisas, la hipótesis de interdependencia queda reformulada de la siguiente forma: *en la medida en que la instrucción en L_x es efectiva en promover competencia en L_x, la transferencia de esta competencia a L_y ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la L_y (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender L_y* (Cummins, 1982, pág. 29). Así, el modelo de «competencia subyacente común», en vez de presentar como contradictorios los resultados de los programas de inmersión y de enseñanza mediante la lengua materna, los reconcilia y explica.

b) Edad de llegada y adquisición de la L_2

Cummins (1980, 1981) predijo sobre la base de la Hipótesis de Interdependencia que los hijos más mayores de los inmigrantes, cuya competencia en la L_1 estuviera desarrollada y fueran cognitivamen-

te maduros, adquirirían más rápidamente la competencia en la L_2 que los más pequeños, cuya competencia en L_1 y su madurez cognitiva era menor.

Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976) hicieron la misma predicción sobre la base de hipotetizar que aquellos niños que habían preservado mejor su lengua materna conseguirían mejores resultados en la L_2. La predicción estaba referida a la situación de los niños inmigrantes finlandeses en Suecia. Los resultados confirmaron la hipótesis. Aquellos niños que habían emigrado alrededor de los diez años eran los que obtenían mejores resultados en sueco, mientras que los que lo habían hecho de más pequeños o habían nacido en Suecia, obtenían resultados más pobres, siendo los peores el grupo que había emigrado a la edad de siete u ocho años; es decir, el grupo que se había trasladado justo en el momento del inicio de la escolaridad era el que ofrecía peores resultados. Los autores concluyen su trabajo afirmando que «en este grupo, y en aquellos que se trasladan antes de iniciar su escolaridad, el riesgo de llegar a ser semilingüe es más grande» (Skutnabb-Kangas y Toukomaa, 1976, pág. 75) (5).

Otros trabajos (Ekstrand, 1977; Genesee, 1978; Krashen y otros, 1979) confirman los mismos resultados, mostrando que en el único terreno en que los hijos mayores de los emigrantes no obtienen ventaja es el de la pronunciación, que resulta ser el menos contaminado cognitivamente.

c) Uso de la lengua materna en el hogar y éxito académico

El modelo que mantiene la separación entre la competencia en L_1 y L_2 predecía que los estudiantes de lengua materna, distinta a la lengua de escolarización, obtendrían mejores resultados si en el hogar se utilizara con ellos exclusivamente la lengua en la que van a ser escolarizados. Los resultados, sin embargo, no abonan dicha predicción, sino que apoyan el modelo de desarrollo interdependiente de forma que cuanto más rico sea el bagaje en su lengua materna que el niño aporte a la escuela mejores resultados obtendrá en la segunda lengua.

La psicolingüística cada vez está en mejores condiciones de afirmar que lo verdaderamente importante para un futuro éxito académico reside en la calidad de la interacción de los niños con los adultos (Wells, 1979). Gran parte del éxito escolar viene condicionado por la adquisición de la lectoescritura, y especialmente por la lectura. La adquisición de dicha habilidad supone un entronque importante con el nivel de lenguaje oral que el niño posee en el momento de iniciar su escolarización, que viene determinado en una parte importante por la calidad del input lingüístico que el niño recibe (Bruner, 1982), a diferencia de lo que la psicolingüística de inspiración chomskiana promulgó a lo largo de los años sesenta. Es fácil pensar que aquellos padres inmigrantes, pertenecientes a minorías marginadas culturalmente, con un nivel de competencia en la L_2 difícilmente asimilable al de su propia lengua, mantengan una calidad en la interacción lingüística con sus hijos bastante pobre si se empeñan en que la lengua del hogar sea la L_2. Y, en general, esto que parece evidente en el caso que he descrito, se puede generalizar a cualquier hogar que pretenda efectuar un cambio de lengua en detrimento de la suya propia.

Los trabajos realizados apoyan esta tesis. Tanto Chesarek (1981), en un estudio con niños «crow» de una reserva de Montana, como Bhatnager (1980), en un estudio con niños italianos en Canadá, obtienen los mismos resultados. Aquellos alumnos que mantenían en el hogar su lengua materna obtenían mejores resultados en la L_2 (en el primer estudio inglés, en el segundo inglés y francés) que aquellos cuyos padres habían decidido hablarles en casa en inglés o francés. Cummnins y Mulcahy (1978) obtuvieron los mismos resultados con niños que seguían un programa bilingüe ucraniano-inglés.

Consecuentemente con estos trabajos se puede concluir que la pérdida de competencia en la lengua materna por su abandono en favor de la L_2 no ayuda a un buen desarrollo de ésta, teniendo,

además como consecuencia negativa el empobrecimiento de la propia lengua.

d) El desarrollo de la competencia en L_1 y L_2

Este apartado se convertiría él sólo en un artículo si pretendiera ofrecer una panorámica global de los trabajos realizados en este campo. Una parte de ellos se refieren al proceso de adquisición de una segunda lengua, bien como lengua extranjera, bien como lengua adquirida a través del medio, sin que exista una enseñanza de forma explícita. Otro conjunto de trabajos se refieren a la adquisición del lenguaje en bilingües familiares (6). Ambos ponen de manifiesto la interdependencia entre la L_1 y la L_2. En este apartado, me referiré al segundo bloque de trabajos, porque pienso que son los menos conocidos y además, a mi entender, constituyen una de las fuentes de datos maś interesantes para la mejora de los métodos de la educación bilingüe.

El bilingüismo, como ya hemos visto, no ha sido una de las líneas de investigación maś relevantes a lo largo de la historia de la psicología, y ello a pesar del enorme interés de los problemas que plantea. En el campo concreto de la adquisición del lenguaje, tampoco ha sido mejor tratado y los estudios longitudinales o investigaciones maś limitadas sobre cómo adquieren el lenguaje los niños que como primera lengua tienen dos han sido muy escasos (7). En la última década han comenzado a aparecer un buen número de monografías, principalmente en Canadá (niños que aprenden simultáneamente a hablar en francés e inglés) (Swain, 1976) y Roma (niños que aprenden simultáneamente a hablar en alemán e italiano) (Taeschener, en prensa). Recientemente en Barcelona hemos iniciado un estudio del mismo tipo con niños que aprenden simultáneamente a hablar en catalán y castellano (Vila, Boada, Siguan, 1982).

Todos los estudios realizados coinciden en describir tres estadios para la adquisición del lenguaje por parte de los bilingües familiares. En un primer estadio, el niño no distingue la existencia de dos códigos distintos, sino que incorpora palabras de uno y otro, a semejanza del niño monolingüe. En un segundo estadio, el niño diferencia los dos sistemas lexicales, pero continúa teniendo un sistema único en lo que se refiere a las reglas sintácticas. Finalmente, en un tercer estadio, el niño distingue que ambos códigos poseen reglas distintas, y aplica de forma rígida el principio de «una persona-una lengua». La ductilidad de este principio, es decir, admitir que puede utilizar una u otra lengua con las personas que conozcan ambas para comunicarse, ocurre al final de este estadio, pudiendo considerarse entonces al niño como verdaderamente bilingüe.

Los argumentos que llevan a pensar en una competencia subyacente común a las dos lenguas no sólo se encuentran en esta descripción global del desarrollo, sino en la forma concreta en que se van adquiriendo. Por ejemplo, nuestros sujetos, al igual que los monolingües, se «equivocan» (8) y utilizan incorrectamente las marcas morfosintácticas en un determinado momento del desarrollo. Así, los bilingües familiares regularizan las terminaciones de los participios, pero a diferencia de los monolingües, generalizan o sobreextienden la marca morfosintáctica a ambos idiomas, utilizando formas como *manjado* («comido» en cat. *manjat)* o *manjó* («comió» en cat. *va manjar)*. Igualmente aparecen sobreextensiones estructurales a ambos idiomas, características del segundo estadio de la adquisición del lenguaje por parte de estos niños.

Los argumentos de una competencia subyacente común a ambas lenguas no terminan aquí, sino que también están corroborados por el estudio experimental del bilingüismo.

e) Bilingüismo y procesamiento de la información

A partir de la teoría de Ervin y Osgood (1954), y posteriormente Mcnamara (1967) (9), los trabajos que se apoyaban en una metodología experimental hipotetizaron bien que los bilingües poseían dos sistemas lingüísticos independientes, bien que poseían uno sólo. Los primeros trabajos realizados por Kolers (1963), utili-

zando pruebas de asociación de palabras, apoyaron la primera hipótesis. En este tipo de pruebas, un sujeto bilingüe anglofrancés realiza el mismo tipo de asociaciones libres que un monolingüe inglés, cuando la lista de palabras está en inglés, y el mismo tipo de asociaciones que un monolingüe francés cuando la lista está en francés. En el trabajo realizado por Kolers (1963), las asociaciones comunes fueron sólo un tercio de las asociaciones totales. Posteriormente, Lambert y Moore (1966) obtuvieron los mismos resultados. En la misma época, Young y Saegert (1966) comprobaron que el aprendizaje de una serie de palabras se facilitaba si al sujeto previamente se le daba una traducción de la misma lista, estudio que evidentemente iba a favor de la segunda hipótesis.

La evolución posterior de la psicología experimental, desde un conductismo estricto a una nueva concepción que recibe el nombre de cognitivismo, ha dado un nuevo impulso a la polémica. La idea conductista de no considerar que el significado pueda ser algo distinto a las mismas palabras ha sido superada en la nueva orientación que refuerza el papel del significado en los procesos de pensamiento. En este sentido, si hacemos recordar a un sujeto bilingüe una lista de palabras (escrita de forma mezclada en las dos lenguas), parte de ellas son recordadas en la lengua distinta de la que se presentó. Este hecho hace pensar que el sujeto recuerda el significado independientemene de la lengua en que fue presentada la palabra. Los trabajos maś recientes que recogen esta orientación parecen estar todos de acuerdo con distintas modalidades en postular un sistema único de almacenar la información. Arnau, Sebastián y Sopena (1982), en una reciente revisión, adoptan este punto de vista añadiendo que, el acceso a partir del lenguaje natural a este sistema único de almacenamiento, «puede diferir según la lengua utilizada; de esta forma, el conocimiento que posee un bilingüe es único, pero la utilización de una lengua facilitará la activación de ciertos contenidos de la memoria, cuyo acceso, si bien no es imposible a partir de la otra lengua, sí que no es tan directo» (Arnau, Sebastián, Sopena, 1982, pag. 20). Si dicha hipótesis se comprueba añadiría un nuevo argumento a la competencia subyacente común a ambas lenguas y a la necesidad de consolidar bien la propia lengua del niño.

FACTORES SOCIOCULTURALES EN LA EDUCACION BILINGÜE

A lo largo del artículo han ido apareciendo de forma deslabazada algunos de estos factores. En el presente apartado me propongo sistematizarlos y relacionarlos con los factores lingüísticos, que son los que hasta ahora han centrado nuestra atención.

En la distinción realizada por Lambert (1974) en torno al bilingüismo aditivo y sustractivo se tienen en cuenta estos factores, de forma que se podría calificar a la teoría resultante como sociopsicológica. De hecho es bastante difícil explicar los diferentes resultados que ofrece la educación bilingüe teniendo en cuenta únicamente factores lingüísticos, cognitivos o educativos. Esta idea ha llevado a autores como Tucker (1977) a afirmar que probablemente los factores sociológicos son maś importantes en la educación bilingüe que los propiamente pedagógicos.

Uno de los factores que se cita es el nivel socioeconómico, de forma que los niños procedentes de familias de clase baja (caso de los emigrantes o grupos marginados) fracasarían si se abandona su lengua materna como vehículo de instrucción. Sin embargo, éste no es el caso de los inmigrantes finlandeses en Suecia. Toukomaa (1981) señala que ambos países (Suecia y Finlandia) son muy similares en lo que respecta a organización, instituciones y formas de vida, lo cual permitiría suponer una fácil integración de los inmigrantes finlandeses en la sociedad sueca. Este no es el caso. Por el contrario, el autor califica su situación como de *segregación pasiva,* lo que significa que a los finlandeses les gustaría entrar más en contacto con los suecos, pero no quieren ser asimilados por la cultura dominante. El resultado es que los finlandeses se concentran en pequeñas comunidades,

buscando enfatizar su propio «status» minoritario. En consecuencia, los finlandeses no son aceptados por la mayoría, consensuándose sobre ellos un conjunto de prejuicios e ideas estereotipadas. Estas ideas preconcebidas estigmatizan a cada uno de los miembros de la minoría finlandesa, creándose un sentimiento de minoría discriminada. Esta situación no es muy diferente de lo que ocurre en otros países con los inmigrantes que residen en sus fronteras. La diferencia estriba en que, en el caso de la minoría finlandesa, un individuo es reconocido como perteneciente a ella por la forma en que habla el sueco, no existiendo diferencias marcadas de clase.

En este cuadro, los miembros de la minoría finlandesa muchas veces intentan esconder su propia identidad, vivida como inferior y conectada con su lenguaje. Todo ello provoca una actitud ambivalente tanto hacia su propia lengua como hacia el sueco, que es transmitida a sus hijos mediante el conjunto de las prácticas educativas familiares.

Cummins (1982) señala este factor, «tener sentimientos ambivalentes o negativos hacia la cultura mayoritaria y a menudo también hacia la propia cultura» (Cummins, 1982, pág. 35), como el factor sociocultural más importante para explicar el fracaso escolar de las minorías lingüísticas. Ello no invalida que muchas veces (si no casi siempre) estos grupos estén marginados no sólo culturalmente sino también económicamente. Esta interpretación está de acuerdo con los trabajos de Chesarek (1981) y Bhatnagar (1980), antes descritos, ya que si no habría que suponer que los estudiantes de una cultura minoritaria que hablan en casa lengua mayoritaria obtendrían mejores resultados escolares. Sin embargo, los resultados muestran lo contrario: a pesar del cambio de la lengua hogar-escuela, y aún sin conocer apenas la lengua de la escuela, aquellos alumnos que mantienen en su casa la lengua materna y valoran (sus padres) su propia cultura obtienen mejores resultados en la L_2. Igualmente, los hijos ya mayores de emigrantes no sujetos a esta ambivalencia cultural obtendrían mejores resultados que los hijos que nacieran en el país de adopción o que, por ser pequeños, estuvieran sometidos a posibles ambivalencias culturales nacidas en sus padres al cabo del tiempo de residir en el nuevo país.

Evidentemente, estos factores muchas veces son los decisivos en lo que concierne a la política lingüística que los padres deciden seguir con sus hijos. Un ejemplo son los padres que deciden hablar a sus hijos en la lengua mayoritaria para que «no tengan los problemas que ellos tienen», perdiendo seguramente en cantidad y calidad las interacciones verbales con sus hijos, actuando, como hemos visto, negativamente sobre su desarrollo lingüístico. Otra situación similar consiste en animar continuamente a los niños para que vean la televisión en la lengua que, posteriormente, será la del colegio. Esta actitud perjudica las interacciones lingüísticas entre padres e hijos que, en último término, son de las que depende la calidad del desarrollo lingüístico. De esta forma, los factores socioculturales entran en relación con los factores lingüísticos.

En el caso de los programas de inmersión, estos factores actúan de forma distinta. Los niños que acuden a ellos lo hacen de forma voluntaria y con el deseo de adquirir una lengua minoritaria, generalmente la que el medio degrada, mostrando una actitud positiva hacia esa cultura sin por ello perder el aprecio a su propia lengua y cultura. A menudo coincide que estos niños pertenecen a familias de clase media alta. Todo ello conlleva una buena interacción con los adultos en el terreno lingüístico, buena calidad y cantidad, y una motivación para el aprendizaje escolar. De acuerdo con la hipótesis de interdependencia, no es de extrañar que los resultados sean positivos e incluso favorecedores de un enriquecimiento intelectual frente a los niños que siguen programas monolingües.

POR UNA EDUCACION BILINGÜE ENRIQUECEDORA

Al inicio del artículo exponía los prejuicios que la Conferencia de Luxembur-

go tenía en torno al bilingüismo. Afortunadamente el anatema está superado y son numerosas las experiencias que señalan los beneficios de una educación enriquecedora. Sin embargo, no deja de ser cierto que en determinadas situaciones el bilingüismo es perjudicial para el desarrollo del niño. Cummins (1976) y Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977) propusieron la *Hipótesis del Umbral* para explicar estos resultados aparentemente contradictorios. La hipótesis, en resumen, afirmaría la existencia de dos umbrales. Si se alcanza el nivel más bajo de competencia bilingüe, el bilingüismo no tendrá ningún efecto cognitivo negativo, pero para que tenga efectos positivos es necesario que la competencia bilingüe alcance el segundo umbral (ver Fig. 1 del artículo de Cummins en esta misma revista). Los individuos semilingües, y por tanto con efectos cognitivos debidos al bilingüismo, serán aquellos que no han alcanzado el umbral mímino de competencia bilingüe. Desgraciadamente, el nivel mínimo no es algo que se pueda medir con infalibilidad, sino que varía en función del desarrollo del niño y de las exigencias que solicita la escuela en cada momento. Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977) señalan que, en general, la competencia bilingüe por debajo del umbral mínimo es suficiente para la comunicación ordinaria, pero no para las operaciones lógicas que requiriendo la intervención del lenguaje son, en muchos casos, la base del éxito escolar.

Numerosas investigaciones han apoyado esta tesis (Cummins y Mulcahy, 1978; Duncan y DeAvila, 1979; Kessler y Quinn, 1980) (10). Coherentemente con la hipótesis, no es extraño que la Conferencia de Luxemburgo clamara contra el bilingüismo, ya que la mayoría de estudios presentados en ella correspondían a sujetos cuya L_1 había sido sustituida progresivamente por la L_2, lengua dominante y de más prestigio, mientras que los estudios realizados a partir de los años sesenta utilizaron sujetos cuya competencia en L_1 continuaba desarrollándose mientras adquirían la L_2.

En consonancia con el conjunto del artículo y remitiéndome a la hipótesis de interdependencia y a la hipótesis del umbral, lo deseable sería que la educación bilingüe promoviera una competencia que alcanzara el umbral máximo, para lo que es necesario que la L_1 se mantenga, a uno u otro nivel, a lo largo de toda la escolaridad.

Fernández (1981) desde planteamientos semejantes a los aquí expuestos, considera que *«cuanto más desarrolladas están las condiciones para una educación monolingüe óptima, menos relevante es la lengua de instrucción»* (Fernández, 1981, pág. 196); o lo que es lo mismo, *«cuanto más desarrolladas están las condiciones para una educación monolingüe óptima, más positivos son los efectos de la enseñanza en L_2»* (Fernández, 1981, pág. 196). Sin embargo, normalmente estas condiciones no están presentes en los grupos pertenecientes a culturas minoritarias, o en los grupos de inmigrantes que residen en las grandes ciudades, con lo que también podemos decir que *«cuanto menos desarrolladas están las condiciones para una educación monolingüe óptima, más necesario es el uso de la lengua materna como lengua de instrucción»* (Fernández, 1981, pág. 196). Las tres afirmaciones parecen justificadas con los datos que poseemos hoy en día; únicamente añadiría dos aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, advertir contra una interpretación absoluta de ellas. Los tres corolarios se refieren a la educación bilingüe y, por tanto, al énfasis que el diseño del programa debe poner en una u otra lengua. Esto significa que en los programas de inmersión no hay que dejar de continuar enseñando la lengua del niño, por el contrario, en algunos casos, en los últimos años del «curriculum» puede llegar a ser del orden del 50 por 100 (ver tabla II). En segundo lugar, y como corolario de lo anterior, hacer la misma advertencia respecto a la enseñanza en lengua materna. La afirmación se enmarca en la educación bilingüe, lo que implica que la L_2 debe ser enseñada desde el comienzo, de forma que al final del «curriculum» se posibilite un bilingüismo total. La presencia de la L_2 estará en función de su situación en el medio, reforzándola la escuela cuando en el ambiente del niño no tenga un valor funcional.

TABLA II

St. Lambert Elementary School. Proyecto Bilingüe
Tiempo aproximado en minutos por semana dedicados a cada contenido en francés y/o inglés

	Grado 2		Grado 3		Grado 4		Grado 5		Grado 6		Grado 7	
	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I
Aritmética	175		220		175			175	210			245
Arte	35		35		35		35			105		105
Escritura	80		80		40							
Música	50		50		35		35			35		35
Educación física	25	35	35	35	35	35		35		70		70
Religión y salud	60		90		90		105				70	
Biblioteca	35		35		35		35					
Ciencia	20		35		35		35		35		70	
Geografía					105		105		105		70	
Estudios sociales	35		35									
Historia							70		105		70	
Habil. lingüística	545	300	500	350	474	420	370	500	340	420	350	350
Desarrollo personalidad									70		70	
TOTAL	1.060	335	1.115	385	1.059	455	790	710	865	630	700	805

Reproducido de Lambert (1981).

CONCLUSIONES

Las dificultades para promover una educación bilingüe enriquecedora son enormes. Cada grupo social debe ser analizado en su situación concreta, e incluso cada miembro del grupo debe ser tratado individualmente, lo que no implica que deba existir un modelo para cada niño, pero sí que no existen soluciones totalizadoras para un grupo lingüístico en su conjunto. Todo ello significa relativizar el principio axiomático promulgado por la Unesco sobre la enseñanza en lengua materna como el mejor sistema de instrucción y promover un estudio serio para una planificación de la enseñanza bilingüe.

El artículo debería acabar aquí, pero el Comité de Redacción de Infancia y Aprendizaje me pide una opinión en torno a los problemas de la enseñanza bilingüe en el Estado español. El encargo supera no sólo los límites del artículo, sino también las capacidades del autor, que se encuentra ante el dilema de al menos ofrecer unas cuantas consideraciones.

Al hablar de planificación de la enseñanza bilingüe no podemos abstraernos de la política lingüística global que sigue un Estado. En nuestro caso, durante años, y con pequeños intervalos en que se ha intentado una política distinta, hemos vivido una política de unificación lingüística en torno al castellano. Para ello, en momentos no muy lejanos de nuestra historia, se ha recurrido a todo tipo de métodos y en el pasado uno de los que dio mejores resultados fue la implantación del castellano como lengua obligatoria para el conjunto de la enseñanza. Esta situación, a mi entender, se ha suavizado legalmente, pero continúa vigente en la mentalidad y en el hacer de gran número de políticos del Estado español. Un ejemplo de ello, y sin miedo a que se me tache de inconstitucional, es el tratamiento que las distintas lenguas reciben en la Constitución: se da por sentado que hay una lengua única para el conjunto del Estado y otras lenguas que pueden ser oficiales en el ámbito de su territorio lingüístico. Dicho planteamiento conlleva obligatoriamente el derecho (cosa lógica) y el deber de conocer el castellano, posición que no parece muy democrática para un habitante de una aldea de Galicia o para un euskaldún del valle del Goierri. Probablemente una Constitución que colocara en plano de igualdad todas las lenguas del Estado español heriría susceptibilidades, pero sería más democrática.

Algún lector puede preguntarse qué tiene que ver todo esto con la enseñanza

bilingüe. Desgraciadamente mucho, ya que situar el castellano por encima de las otras lenguas puede, especialmente en aquellos que tienen otra lengua distinta, provocar sentimientos de ambivalencia tanto hacia la propia lengua como hacia el castellano. Evidentemente no es sólo el trato que la cuestión lingüística reciba en la Constitución, lo que provoca dichos sentimientos, pero el ejemplo sirve para ilustrar algo que continúa vivo en nuestro país: el «status» del castellano es intocable, el poderío alcanzado mediante la opresión de las otras lenguas es un hecho irreversible y el mantenimiento de éstas no puede hacerse a costa del retroceso del castellano. Por ello no es extraño que, aún hoy en día, en zonas donde mayoritariamente se habla una lengua minoritaria los padres prefieren que sus hijos reciban la enseñanza en castellano.

A pesar de esta situación de superioridad del castellano, es evidente que en aquellos territorios donde se utiliza una lengua propia, ésta ha recibido un impulso fuerte en la enseñanza a través de las distintas disposiciones, provocando con ello problemas de otra índole, en concreto los que se refieren al tratamiento lingüístico dado a inmigrantes provinientes de otras zonas del país, o incluso los que tienen que ver con una cierta concepción utópica de «recuperar la lengua a través de la enseñanza».

Con este panorama que cualquier sociolingüista hubiera descrito mejor, psicólogos, pedagogos y lingüistas deben enfrentarse al hecho de la enseñanza bilingüe; es decir, al objetivo de que en determinadas zonas del país los niños y niñas, al acabar la EGB, sean competentes en dos lenguas: el castellano y la lengua del territorio en que residen.

Este objetivo presenta dificultades específicas en cada uno de los territorios con una lengua propia. Cada uno de ellos presenta diferencias en variables tan importantes como presencia ambiental de la lengua minoritaria, número de hablantes, motivación de la población en recuperar la lengua para el conjunto de funciones que cumple un idioma, valoración que los hablantes hacen de su propia lengua y del castellano, etc.; de ello se sigue que difícilmente se puede proponer un modelo uniforme y que, incluso dentro de cada territorio, probablemente hay que adoptar distintos modelos.

Una de las soluciones adoptadas ha sido implantar la lengua minoritaria como una asignatura. Los resultados que conocemos de los últimos años (11) no parece que sean muy satisfactorios en cuanto al objetivo propuesto. Las razones no son difíciles de imaginar: suponer que en Euskadi, o en determinadas zonas de Cataluña, donde la presencia ambiental de la lengua propia es prácticamente inexistente, los niños aprenderían un idioma que no tiene para ellos ningún valor funcional con sólo tres horas a la semana era una utopía, y así ha quedado demostrado.

Parece evidente que si se quiere cumplir el objetivo propuesto deben ofrecerse modelos de enseñanza bilingüe en un sentido pleno y enriquecedor. Programas que no se limiten a la enseñanza de la lengua, sino que contemplen en el currículo la enseñanza de los contenidos escolares mediante las dos lenguas. Dicho planteamiento requiere un estudio sociolingüístico en profundidad que hoy no existe. Los pocos estudios realizados (12) son incompletos e incluso alguno de ellos ha quedado obsoleto tras los avatares políticos de los últimos años. A pesar de ello, me arriesgaré a ofrecer algunas ideas que, por otra parte, son compatibles con el sentido común.

La primera cuestión es diferenciar la política lingüística a seguir con los grupos de lengua castellana residentes en un territorio con lengua propia y con los grupos que hablan la lengua del territorio. En relación a este segundo grupo, si se admite como un objetivo deseable el mantenimiento y recuperación de las lenguas minoritarias, lo lógico es que reciban la enseñanza en su propia lengua, al margen de la presencia que el castellano tenga a lo largo del programa. La proposición está en consonancia con las tesis de Lambert (1981) y Cummins (1982) de favorecer la lengua más desfavorecida en el medio. Además, hay que añadir otro

argumento: por razones históricas ya señaladas, en Galicia y en algunas zonas rurales de Euskadi y País Valencià se mantienen por parte de los propios hablantes actitudes ambivalentes hacia su propia lengua y cultura, de ahí que la introducción de la L_1 como vehículo de enseñanza sea necesario para reforzar su sentimiento de identidad cultural.

Los grupos de habla castellana no se presentan como un todo homogéneo, sino que hay diferencias entre ellos. Así no es lo mismo pertenecer a una familia residente en Cataluña en la que los padres son profesores de universidad o instituto y que están en contacto directo con la lengua y cultura catalana, que ser miembro de una familia inmigrada residente en el cinturón de Barcelona con un contacto casi exclusivo con la cultura de su zona de origen. Probablemente, en el primer caso, no existe ningún problema para que los hijos sigan un programa de inmersión al catalán, lo cual no implica un cambio de lengua en el hogar, como hemos visto, idea que a veces se utiliza de forma mecánica y se anima a los padres a que chapurreen con sus hijos en la L_2. Lo importante para el éxito en estos programas está ligado a la motivación transmitida por los padres para el aprendizaje de la L_2, motivación que se patentiza en la actitud de los padres hacia la lengua y cultura minoritaria; por ejemplo, su deseo de aprenderla también y hacer un esfuerzo para ello, pero sin confundirlo con un deterioro de la interacción lingüística con sus hijos que puede provocar problemas en el desarrollo posterior de la escolaridad. Otro problema que se suscita en la práctica es lo que Swain (1978) ha denominado como *submersión*. En estos programas, los más corrientes en nuestro país para los niños de habla castellana que deciden un cambio de lengua hogar-colegio, no todos los alumnos parten de la misma situación en lo que respecta al conocimiento de la L_2. Normalmente, en el aula están juntos niños cuya L_1 coincide con la lengua de instrucción y niños para los que la lengua de instrucción es la L_2. Las proporciones varían según distintos grados; hay aulas en las que ambos grupos están equiparados, mientras que en otras domina el grupo que no efectúa un cambio de lengua hogar-escuela. Los estudios sobre estos programas se han hecho con niños de lenguas minoritarias que se incorporaban a clases donde la mayoría de alumnos eran de lengua mayoritaria (lengua oficial del Estado y de la educación). En nuestro país, tanto en la Escola Catalana como en las Ikastolas, la situación es a la inversa: a estas escuelas acuden niños de habla castellana que desean adquirir la lengua y cultura del territorio en que residen.

Las valoraciones de los programas de submersión en general han sido negativas (13), explicándose por las expectativas que los maestros tienen en relación al conocimiento de la lengua de la escuela por parte de todos los niños y porque muchas veces es la única alternativa escolar que tiene el niño de lengua minoritaria, a diferencia de los programas de inmersión en los que los maestros no tienen de salida ninguna expectativa sobre el conocimiento de la lengua y que son voluntarios. En nuestro país, como ya he señalado, la situación no es equiparable (entre otros motivos, hay voluntariedad en la asistencia), pero la misma práctica pedagógica ha elaborado algunos métodos para subsanar posibles «fracasos» que puedan aparecer. En algunos casos, si el grupo de niños «submergido» es pequeño, recibe un apoyo especial consistente en clases suplementarias de la L_2; si los grupos son equivalentes, se les separa para las clases específicas de lengua, etc.

Uno de los retos más importantes que tiene la enseñanza bilingüe en nuestro país es el tratamiento lingüístico, en el terreno educativo, que deben tener los grupos de habla castellana que tuvieron que abandonar sus tierras, emigrando hacia zonas en las que tenían posibilidad de encontrar trabajo. Estos grupos, que constituyen un tanto por ciento muy elevado de la población de Catalunya y tienen un peso específico en Euskadi, presentan características específicas. En general viven en concentraciones urbanas, en ciudades-dormitorio, formando comunidades propias que mantienen su identidad lingüística y cultural. Esta situación

ha consolidado unas «bolsas lingüísticas», impenetrables por ejemplo para el catalán dada su precariedad en el medio, que a su vez se ven reforzadas por la política de preservación del castellano seguida por el Estado (14). Ante esta realidad se levantan las voces de los que quieren ver en la práctica la letra de los estatutos de autonomía: recuperar las lenguas minoritarias como lenguas propias del territorio fomentando su normalización. Puestas así las cosas, la enseñanza se convierte en un campo de batalla; nadie se atreve a negar el derecho a la normalización que tiene una lengua, pero mientras que unos afirman la necesidad de cambiar el status lingüístico, en un plazo todo lo largo que se quiera, de algunas zonas, los otros niegan cualquier recuperación a costa de un retroceso del castellano. En consecuencia, para estos últimos hay que mantener a toda costa la enseñanza en castellano para los hablantes de lengua castellana. Esta posición, según mi criterio, es peligrosa; no sólo porque dudo que poniéndola en práctica se puedan recuperar las lenguas minoritarias, sino, además, porque puede consolidar en el futuro actitudes enfrentadas en el terreno lingüístico, manipulables hacia otro tipo de intereses. Considero mucho más razonable superar mediante diferentes vías, una de ellas la educación, las diferencias lingüísticas existentes y posibilitar a todos los ciudadanos y ciudadanas que residen en un territorio el conocimiento de su lengua. Esto no significa que el euskera, gallego o catalán deban implantarse a «golpe de decreto» en la enseñanza; por el contrario su incorporación debe hacerse a través de diseños adecuados, consensuados entre padres y maestros, que posibiliten su dominio al final del currículo escolar. Dadas las características de los grupos sociales a los que hay que dirigir esta política educativa, considero que la presencia del castellano debe tener una importancia grande en el currículo, pero también la debe tener el idioma que se presenta como L_2, que debe ser bastante más que una asignatura. Actualmente se están realizando experiencias de este tipo en Euskadi y Cataluña que esperamos den frutos positivos.

Finalmente, conviene referirse a un tercer grupo de castellanófonos diferenciado de los anteriores. En el transcurso de los años muchas personas, principalmente en Euskadi, que se sienten vinculadas a su territorio han perdido su propia lengua al ser víctimas de la política de unificación lingüística. En este grupo la motivación para aprender la L_2 es muy clara y no tiene por qué haber problemas especiales con los programas de inmersión, siempre que el input lingüístico que el niño reciba en la familia sea adecuado.

Para terminar haré dos anotaciones. La primera, expresar que los problemas lingüísticos en la enseñanza no se limitan al catalán, gallego y euskera, sino que existen otras lenguas como el bable y el aranés, entre otras, que deben tener un tratamiento específico, al igual que las variables dialectales del castellano. La segunda, abonar la idea de que la enseñanza no es el maná divino que soluciona los problemas de recuperación de una lengua. Es sólo uno de los campos donde debe ser normalizada.

Notas

(1) Entendemos por *educación bilingüe* o *enseñanza bilingüe* la que utiliza dos lenguas como vehículos de instrucción. Distinguimos entre instruir *en* una lengua e instruir *mediante* una lengua. En el primer caso, los alumnos pueden llegar a ser bilingües, pero no se trata de educación bilingüe.

(2) A la conferencia asistió un pequeño grupo de catalanes formado por Alexandre Galí, Narcís Masó y Jesús Sanz.

(3) En la primera mitad de los años sesenta, un grupo de padres anglófonos residentes en el South Shore (barrio de Montreal) solicitaron un sistema escolar que posibilitara un bilingüismo funcional (francés e inglés) para sus hijos. El proyecto recibe la colaboración de un grupo de profesores de la Universidad McGill de Montreal (W. Penfield, W. E. Lambert, G.

R. Tucker, etc.). En septiembre de 1965, la escuela St. Lambert inicia las primeras clases de «inmersión» al francés para niños de parvulario. En el curso 1972-73, el programa se aplicaba desde parvulario hasta séptimo grado y se había extendido a otras cinco escuelas del barrio, de forma que, aproximadamente, un 40 por 100 de los niños del South Shore seguían programas de inmersión al francés. La evaluación del programa ofreció resultados enormemente positivos.

(4) Los resultados coinciden con los trabajos de Modiano (1966, 1968), Orata (1953), Burns (1968), entre otros.

(5) El término *semilingüe* o *semilingüismo doble* se refiere al fenómeno que ocurre en algunos niños bilingües, los cuales conocen peor las dos lenguas que dominan que los hablantes nativos de ellas.

(6) Designamos por *bilingüe familiar* al niño que recibe dos lenguas en la familia desde el nacimiento, bien porque cada uno de los padres hable una lengua distinta con él, bien porque conviva con otra persona que habla una lengua distinta a la de los padres.

(7) La literatura sobre estos bilingües comienza en Ronjat (1913) y es seguida por Leopold (1970). Ambos son lingüistas que analizaron cuidadosamente el lenguaje de sus propios hijos. Posteriormente, Tabouret-Keller (1969) estudió otro caso, en el que el sujeto pertenecía a un ambiente sociocultural bajo. También hay que destacar el estudio de Ruke-Dravina (1967).

(8) Los «errores» que cometen los niños al regularizar o sobreextender algunas marcas morfosintácticas no pueden considerarse equivocaciones en el sentido estricto de la palabra, sino que responden al sistema lingüístico que, en ese momento, tiene el niño.

(9) Ervin y Osgood (1954) distinguieron entre *bilingüismo compuesto* y *bilingüismo coordinado,* en función de que la segunda lengua se hubiera adquirido en el mismo contexto que la primera (bilingües compuestos) o en un contexto diferente (bilingües coordinados). Macnamara (1967) propuso el modelo de los dos conmutadores. Cada lengua tendría un sistema de recepción y un sistema de emisión. Cada conmutador estaría en relación con uno de los dos sistemas, de forma que el que actúa sobre el sistema de recepción sería automático en su funcionamiento (activar uno de los dos sistemas de recepción y cerrar el segundo), mientras que el otro sería voluntario actuando igual que el anterior.

(10) Cummins y Mulcahy (1978) encontraron que los alumnos bilingües en ucraniano e inglés que utilizaban el ucraniano en casa y recibían el 50 por 100 de la instrucción en ucraniano obtenían mejores resultados en una prueba para analizar ambigüedades en estructuras sintácticas del inglés que los alumnos monolingües en inglés. Duncan y DeAvila (1979) encontraron que estudiantes de lengua minoritaria que habían desarrollado altos niveles de competencia bilingüe en L_1 y L_2 obtenían mejores resultados en una batería de tareas cognitivas que los grupos de monolingües o que otros grupos de bilingües que no habían desarrollado un alto nivel de competencia bilingüe. Kessler y Quinn (1980) obtuvieron los mismos resultados con un grupo de bilingües (castellano-inglés) que seguían un programa bilingüe.

(11) El Gabinet d'Estudis del SEDEC (1982) realizó un trabajo para conocer el conocimiento del catalán y castellano en niños y niñas de 4.º de EGB de las escuelas de Cataluña. El curso elegido respondía al criterio de conocer los resultados escolares sobre conocimientos de las lenguas después de cuatro años de aplicación del decreto de «incorporación de la lengua catalana al sistema de enseñanza». Los resultados muestran una polarización extrema hacia el castellano, siendo únicamente un pequeño núcleo de alumnos con características específicas (lengua familiar catalana, escuela de catalanización máxima, situación ambiental muy catalana) los que se encuentran ligeramente polarizados hacia el catalán.

(12) En Cataluña, además del trabajo de Badía i Margarit (1969), están los trabajos de Solé (1980) y Rodríguez (1981), junto con el de Strubell (1981). En las otras zonas del país con problemas lingüísticos existen aún menos trabajos.

(13) Para estudiarlo en profundidad, ver Swain (1978).

(14) Como ejemplo tenemos las declaraciones de Adolfo Suárez a *Paris-Match* sobre las posibilidades de enseñar ciencia en catalán o euskera, y más recientemente las de Felipe González en una entrevista al periódico *El País*, en donde, después de defender el hecho diferencial cultural y lingüístico, añade: «sin embargo, el tratar de imponer por ley determinados condicionamientos que pudieran aparecer como discriminatorios para los ciudadanos de toda España sería, desde el punto de vista histórico, erróneo». Y preguntado explícitamente por si piensa que existe discriminación por no saber catalán o euskera, contesta: «puede haber un sentimiento de discriminación ya. Del sentimiento a la realidad de la discriminación hay un trecho que yo no quiero recorrer sin absoluta seguridad, pero el sentimiento de discriminación por razones de lengua puede existir ya en un sector de la sociedad catalana y en un sector de la sociedad vasca» (*El País*, 12 de diciembre de 1982).

Resumen

El artículo revisa los estudios más importantes que se han realizado sobre el bilingüismo, enfatizando la discusión sobre el «principio» de enseñanza mediante la lengua materna o primera lengua del niño. Tras una revisión de las distintas clasificaciones sobre la enseñanza bilingüe y adoptando la hipótesis de «Desarrollo Interdependiente» y la hipótesis del «Umbral», se proponen distintos criterios para abordar una enseñanza bilingüe enriquecedora. El artículo finaliza sugiriendo distintas aproximaciones a la enseñanza bilingüe en el Estado español.

Resumé

Cet article revise les études les plus importants qu'on a realisé sur le bilinguisme, et trés particulierement sur le «principle» d'enseigner moyennant la langue maternelle ou première langue de l'enfant. Après une revision des distinctes classifications sur l'enseignement bilingue et en prenant l'hypothèse d' «interdependence du developpment» et l'hypothèse du «seuil», on propose des differents critères pour aborder un enseignement bilingue enrichissant. Cet article finalise avec des suggerences sur distinctes approches à l'enseignement bilingue dans l'Etat Espagnol.

Summary

This article revises the most important investigations on bilingualism that have been carried out. It stresses the discussion concerning the educational «principle» through the mother tongue or first-language. After having studied the different classifications of bilingual education and taking adopted the «developmental interdependence» hypothesis and «threshold» hypothesis, various criteria are put forward in order to approach bilingual education in a more enriching way. The article concludes propaunding differents approaches to bilingual education in the Spanish State.