

**ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA ENSEÑANZA
BILINGÜE EN PREESCOLAR EN LAS IKASTOLAS
DEL TERRITORIO HISTORICO DE VIZCAYA**

FELIX CALVO GOMEZ
LUIS PANTOJA VARGAS

AGRADECIMIENTOS

A EUSKO IKASKUNTZA por impulsar y promover este estudio sobre la enseñanza bilingüe en Preescolar en las Ikastolas dentro de su constante preocupación por los análisis, conocimiento y divulgación de la historia, de la lengua y de la cultura del País Vasco.

En particular, a D. Gregorio Arrien por sus funciones de animador, consultor y dirección ejecutiva.

(*)D. Carlos Castaño fue el jefe de campo en la recogida de información y tuvo aportaciones directas en algunos aspectos importantes del tema.

INDICE

I. DISCUSIONES TEORICAS SOBRE EL BILINGÜISMO	15
Introducción	15
1. Conceptos claves referentes al bilingüismo	17
1.1. Bilingüismo-monolingüismo	18
1) Bilingüismo precoz-bilingüismo tardío	19
2) Bilingüismo equilibrado, simétrico-bilingüismo dominante, asimétrico	20
3) Bilingüismo ordenado-bilingüismo desordenado	20
4) Bilingüismo funcional-bilingüismo literario	21
5) Bilingüismo instrumental-bilingüismo integrativo	21
6) Bilingüismo aditivo-bilingüismo sustrativo	21
7) Bilingüismo compuesto-bilingüismo coordinado	21
8) Bilingüismo escolar	22
9) Bilingüismo natural o familiar	22
1.2 Bilingüismo y diglosia	24
1.3. El problema lengua materna <i>versus</i> lengua nacional	25
1) Enfoque sociopolítico	26
2) Enfoque cultural	28
3) Enfoque económico	28
4) Enfoque psicológico	29
5) Enfoque lingüístico	29
6) Enfoque pedagógico	30
2. La enseñanza del bilingüismo	31
2.1 Definición de enseñanza bilingüe o programas de educación bilingüe	31
2.2 Tipología de la enseñanza bilingüe. Distintos tipos de bilingüismo	32
3. Factores condicionantes de la enseñanza-aprendizaje bilingüe en preescolar	37
3.1. Profesorado y materiales didácticos	39
3.2. Métodos y actividades	41
1) Método clásico	41
2) Método directo	41
3) Métodos eclécticos	42
4) Otros métodos	42

3.3	Alumno	44
3.4	Objetivos	51
3.5	Ambiente sociolingüístico	52
3.6.	Concatenación de niveles interciclos	57
3.7.	La evaluación de la enseñanza bilingüe	58
3.7.1.	Procedimientos de medida del bilingüismo y contenidos de la evaluación	59
4.	La experimentación de la enseñanza bilingüe	65
4.1.	Los primeros estudios	65
4.2.	Algunas investigaciones sobresalientes	66
4.3.	Lengua materna o segunda lengua	68
A)	Evidencias a favor de la lengua materna	68
B)	Evidencias a favor de la segunda lengua	71
4.4	Hipótesis integradoras	75
5.	Investigaciones sobre bilingüismo preescolar en el País Vasco	75
5.1	Investigaciones sobre bilingüismo y educación en Euskalerría	77
5.1.1	Aierbe, Etzezarrete, Satrústegui (1974)	77
5.1.2	Atucha (1976)	78
5.1.3	Azurmendi (1983)	80
5.1.4	Sierra (1982)	81
5.1.5	Etxeberria (1982 y 1986)	82
5.1.6	Otras investigaciones actuales en el País Vasco	86
5.2.	Análisis interpretativo de los principales temas estudiados	91
5.2.1	¿Bilingüismo en preescolar?	91
5.2.2	Modelos de enseñanza bilingüe	92
5.2.3	Metodología de la enseñanza del euskera	94
5.2.4	Los educandos	96
5.2.5	El profesorado	97
5.2.6	El material didáctico	99
5.2.7	Situación sociolingüística y su influencia en el aprendizaje del euskera	100
II.	ENTREVISTAS A «EXPERTOS» EN EL TEMA	103
1.	Entrevista a experto número 1	103
1.1	El profesorado	103
1.2	El alumnado	104

1.3 Los programas de enseñanza	105
1.3.1 Aspectos generales	105
1.3.2 Aspectos concretos	105
1.3.2.1 Objetivos y contenidos	105
1.3.2.2 Métodos y procedimientos particulares	106
1.3.2.3 Evaluación y rendimiento	107
1.3.2.4 Problemas más serios en los niños	107
2. Entrevista a experto número 2	107
2.1 El profesorado	107
2.2 El alumnado	108
2.3 Los programas de enseñanza	109
2.3.1 Aspecto general	109
2.3.2 Aspectos concretos	109
2.3.2.1 Objetivos	109
2.3.2.2 Contenidos	110
2.3.2.3 Métodos y medios	110
2.3.2.4 Tiempos	111
2.3.2.5 Evaluación	112
2.3.2.6 Problemas más serios en los niños	112
2.4 La organización del centro	112
2.5 Los padres de los alumnos	113
2.6 Ubicación territorial del centro	113
3. Entrevista a experto número 3	114
3.1 El profesorado	114
3.2 Los alumnos	115
3.3 Los programas de enseñanza	116
3.3.1 Aspecto general	116
3.3.2 Aspectos concretos	116
3.3.2.1 Objetivos	116
3.3.2.2 Contenidos	117
3.3.2.3 Métodos y medios	117
3.3.2.4 Tiempo	118
3.3.2.5 Evaluación	118
3.3.2.6 Problemas más serios entre los niños	118
3.4 Organización del centro	119
3.5 Los padres	119
3.6 Ubicación territorial del centro	120

4. Entrevista a experto número 4	120
4.1 El profesorado	120
4.2 El alumnado	120
4.3 Los programas de enseñanza	121
4.3.1 Aspecto general	121
4.3.2 Aspectos concretos	121
4.3.2.1 Objetivos	121
4.3.2.2 Métodos y medios	122
4.3.2.3 Tiempo	122
4.3.2.4 Evaluación y rendimiento	122
4.3.2.5 Problemas más serios entre los niños	123
4.4 Organización del centro	123
4.5 Los padres	123
4.6 Ubicación territorial del centro	124
5. Entrevista a experto número 5	124
5.1 El profesorado	124
5.2 Los alumnos	125
5.3 Los programas de enseñanza	126
5.3.1 Aspecto general	126
5.3.2 Aspectos concretos	126
5.3.2.1 Objetivos	126
5.3.2.2 Contenidos	127
5.3.2.3 Métodos y procedimientos	127
5.3.2.4 Recursos	128
5.3.2.5 Tiempo	128
5.3.2.6 Evaluación y rendimiento	128
5.3.2.7 Problemas más serios entre los niños	129
5.4 Organización del centro	129
5.5 Los padres	129
5.6 Ubicación territorial del centro	130
III. INVESTIGACION DE CAMPO	131
1. Objetivos de la investigación	131
2. Diseño de la investigación	133
2.1 Sujetos de opinión	133
2.2 Muestra	134
2.3 Método: entrevista en profundidad	135

2.4 Instrumento de medida: protocolo de cuestiones	135
2.5 Técnicas de análisis	141
3. Hipótesis de trabajo	142
4. Resultados	146
4.1 Oferta educativa de las ikastolas	146
4.2 Análisis situacional de la enseñanza bilingüe en el preescolar de las ikastolas de Vizcaya	149
4.2.1 El profesorado	149
4.2.2 Los alumnos	153
4.2.3 Los programas de enseñanza	155
4.2.3.1 Objetivos	156
4.2.3.2 Contenidos lingüísticos	160
4.2.3.3 Métodos y procedimientos	161
4.2.3.4 Tiempo para el aprendizaje lingüístico	164
4.2.3.5 Evaluación y rendimiento	165
4.2.3.6 Problemas en el aprendizaje	167
4.4 La organización del centro	171
IV. CONCLUSIONES	175
1. Generales	175
2. Particulares	177
2.1 El profesorado	177
2.2 Los alumnos	178
2.3 Los alumnos	179
2.4 Objetivos y contenidos	180
2.5 Métodos y procedimientos	181
2.6 Evaluación y rendimientos	182
2.7 Organización del centro	183
2.8 Los padres de los alumnos	184
2.9 Problemas serios entre los niños	185
3. Sugerencias	185
BIBLIOGRAFIA GENERAL	188

I

DISCUSIONES TEORICAS SOBRE EL BILINGÜISMO

INTRODUCCION

En la actualidad, e iniciado ya desde hace varios lustros, estamos asistiendo en muchos pueblos del mundo, por no decir en la gran mayoría, a un fenómeno importantísimo desde el punto de vista de la identidad cultural y de la idiosincrasia de los pueblos concretado en la toma de conciencia cada vez más aguda de su propio ser y de su independencia respecto a otras comunidades más amplias y más poderosas que por azar del destino o por meros intereses políticos o económicos han ejercido su poderío sobre ellos durante mucho tiempo, siglos a veces, que ha tenido como consecuencia procesos de «fagotización» o simplemente de enculturación que ha producido el inevitable efecto de la pérdida de identidad cultural, en cuanto tal pueblo.

Estos pueblos «sometidos» bien por pactos sociales, económicos o políticos, bien por un sojuzgamiento de dominancia bélica, despiertan de sus cenizas, cual «Ave Fénix» y dialécticamente toman postura antitética históricamente a lo Hegel y reclaman su ser todavía vivo. El movimiento comienza en todo el mundo en este siglo, pero quizá sean los pueblos europeos o de procedencia occidental, los que más pronto despiertan a esta conciencia antitética. Los planteamientos en un principio se mezclan entre enfoques antropológicos, políticos, culturales, educativos, económicos, sociales, lingüísticos, psicológicos, etc., pero pronto se decantan hacia objetivos muy concretos: autonomía, gobierno propio, lengua propia, etc.

Es este último objetivo, conservar, enriquecer, o en su caso, recuperar la lengua propia el fundamental para estos pueblos porque entienden, y antropológicamente muy justificadamente, que la lengua propia, la de sus antepasados, la que está en la conciencia antropológica de su pueblo aunque haya perdido su usualidad dominante entre la comunidad actual, es el símbolo, la bandera y a la vez el escudo que demuestra que un pueblo es tal y que a la vez lo puede defender de la confusión cultural.

A través de su lengua, la considerada auténticamente propia aunque en gran parte perdida, puede demostrar su idiosincrasia; recuperar su lengua, enriquecerla, es recuperarse a sí mismo y vivir en armonía consigo mismo aunque no se lleguen a conseguir objetivos de independencia.

En esta gran tendencia se encuentra Euskadi que participa activamente en esta conciencia antitética a lo Hegel. Este pueblo quiere recuperar su lengua y todos somos testigos del inmenso esfuerzo que tanto el Gobierno de Gasteiz como otras organizaciones sociales paralelas con una aguda conciencia de lo que significa recuperar la lengua, están haciendo en todos los niveles educativos (niños, jóvenes y adultos), todo ello fruto de planteamientos teóricos, políticos, educativos, culturales, etc. que han tomado mucho vigor principalmente a partir del siglo actual y que han ido plasmándose en realidades concretas, en acciones prácticas reales, principalmente a partir de los grandes cambios políticos sucedidos en el Estado Español en general.

Se han hecho muchos esfuerzos en esta comunidad y en otras, como las de Cataluña, Galicia y Asturias, se han gastado muchas energías para arrancar disposiciones legales concretas del poder central, para planificar acciones educativas concretas de tipo lingüístico, para llevar a cabo tales planificaciones, y se han gastado sumas enormes de dinero para hacer realidad una «política lingüística». Pero pasados los primeros embates, bueno es para el pueblo que se planteen preguntas muy serias como, por ejemplo, acerca de la eficacia de sus esfuerzos, el acierto de sus acciones educativas lingüísticas principalmente en los niños, seres indefensos, que serán la sociedad del futuro de este pueblo, si verdaderamente se está colaborando a formar seres humanos, personas, seres felices con una conciencia de convivencia internacional, seres equilibrados psíquicamente, sujetos abiertos al mundo y capaces lingüísticamente de dialogar y entender a otros pueblos del mundo, o por el contrario, si se está formando en el desequilibrio, en la violencia, en la conciencia justiciera del «ojo por ojo», «diente por diente», en la cerrazón y el pseudomisticismo de la pureza de sangre, de lo «ario» por decirlo con un símil de todos conocido. En último término se ha de preguntar si la recuperación de la conciencia de idiosincrasia, de ser este pueblo y no otro, único e irrepetible, con sus valores, con sus contravalores y defectos, con su lengua protohistórica, está redundando en un-espíritu obscurantista, de cerrazón anómalamente soberbia, que no coincide en absoluto con las exigencias actuares de perfeccionamiento del ser humano que vive en medio de una sociedad internacional unida necesariamente por lazos transnacionales y que en nada necesita alimentar en su hijos la llama

de la violencia, del desprecio, del odio tan a flor de piel en tantos pueblos del mundo.

Intentar dar respuesta a alguno de estos interrogantes, al menos en algunos de sus aspectos y en muestras de población reducida, en concreto en la etapa evolutiva de preescolar en las Ikastolas de Vizcaya, cuando el niño se encuentra en la etapa más delicada de la formación de su personalidad, es el objetivo de este trabajo. Por consiguiente, se pregunta directamente: ¿cuál es la política lingüística en Preescolar en las Ikastolas de Vizcaya? ¿Cómo se lleva a cabo la educación lingüística, es decir, la transmisión de valores de este pueblo que habla dos lenguas en muchos casos y en su mayoría una sola? ¿Cuáles son los frutos que se están recogiendo en este campo? ¿Cuál es el grado de preparación del profesorado? ¿Cuál es la disposición real de las aulas? ¿Qué tipo de organización de la enseñanza bilingüe existe entre los ciclos?

Primeramente se presentará un resumen de las discusiones teóricas en torno al bilingüismo en dos niveles: 1) de forma general y, 2) de forma particular aplicado al País Vasco. Se ofrecerán a continuación datos estadísticos referentes al bilingüismo preescolar en las Ikastolas de Vizcaya, para pasar posteriormente a ofrecer los datos obtenidos en la investigación con el trabajo de campo sobre la totalidad de las Ikastolas finalizando con las conclusiones pertinentes.

1. CONCEPTOS CLAVES REFERENTES AL BILINGÜISMO

Conviene antes que nada abordar la problemática que rodea el uso de los términos relativos al bilingüismo. De todos es sabido que en los últimos años el concepto de bilingüismo ha sufrido una evolución de manera que ha ido de lo simple a lo complejo a causa, sobre todo, de la influencia de las diferentes disciplinas que se han interesado por él y de sus respectivos enfoques. En efecto, las ciencias que estudian el problema del bilingüismo actualmente son: a) la *Lingüística* que se interesa en él en la medida en que puede proporcionarle una explicación válida de la evolución de una lengua; b) la *Psicología* que lo estudia como fuente de influencias sobre los procesos mentales; c) la *Sociología* que se preocupa de este fenómeno considerándolo como un elemento importantísimo en el conflicto de culturas y, d) la *Pedagogía* que atiende al bilingüismo en tanto que éste tiene relación con la organización escolar y con los modos de transmisión de los conocimientos y la cultura.

Sin embargo, en casi todas estas ciencias el fenómeno del bilingüismo constituye un objeto marginal en relación con su objeto material en cuanto tales ciencias, de manera que el bilingüismo, a la postre, se convierte en «res nullius» o campo de nadie en que el todo el mundo entra con derecho produciendo esto, como consecuencia, la confusión y el obscurecimiento de la cuestión. Este hecho aparece aún con mayor claridad si consideramos la preocupación que evidencia la Política por el hecho bilingüe: el bilingüismo es

marginal para ella, pero al mismo tiempo y, según las circunstancias, puede convertirse en objeto de primerísima intención en cuanto que el cuidado, el cultivo, la conservación o la recuperación de una lengua, en convivencia con otra dominante, es condición «sine qua non» para salvaguardar la identidad de un pueblo, del cual la Política misma se hace garante.

Qué se suele entender, pues, por bilingüismo-monolingüismo? ¿Hay un solo concepto o mejor varias descripciones de la misma situación? ¿Es posible dar una definición actualmente de bilingüismo que sea aceptada unánimemente por todos?

1.1. BILINGÜISMO-MONOLINGÜISMO

En general, el monolingüismo es considerado como un fenómeno lingüístico, bien de un sujeto o de un pueblo (comunidad que utiliza una sola lengua en su comunicación), mientras que bilingüismo es entendido como un fenómeno lingüístico predominantemente de tipo personal, es decir, hace referencia más a la situación lingüística de los sujetos en particular (aunque, a veces, sea el caso de pueblos enteros), en la que se da una utilización de dos lenguas al mismo nivel tanto en su estructura mental o de pensamiento como en su estructura gramatical. Es decir, se utilizan ambas lenguas con la misma exactitud, perfección y espontaneidad tanto al leer, escribir, hablar o comprender el sentido de las informaciones recibidas.

Ciertamente, sin embargo, el término «bilingüismo» es muy problemático para ser definido dado que existen muchos tipos y/o formas de bilingüismo de manera que los autores difieren en cuanto a la descripción del término. Así, por ejemplo, para MARTINET, el sujeto bilingüe es aquél que puede expresarse en dos lenguas naturales; para VON WEIS, el bilingüismo es el empleo directo, tanto activo como pasivo de dos lenguas por un mismo hablante (entendiendo por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende); para CRISTOPHERSON, un sujeto bilingüe es aquella persona que sabe dos lenguas con un nivel de competencia más o menos igual a la del bilingüe en cada una de esas lenguas.

Según MACKEY, en su obra «Bilingüisme et contact des langues» (1976), una definición ordinaria de bilingüismo dice que es aquella cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra, concepto que se hace eco de la definición de BLOOMFIELD para quien bilingüismo es la capacidad de hablar dos lenguas como lo hacen los sujetos de lengua materna o la de producir en otra lengua enunciados bien formados portadores de significación. Según el mismo MACKEY, recientemente el bilingüismo se entiende también como el conocimiento pasivo de la lengua escrita o todo contacto con modelos en la lengua materna y por eso él habla más bien de comunidad bilingüe entendiéndola como conjunto de individuos que tienen ciertas razones para

ser bilingües, en la que es necesario que haya ciertos grupos autónomos con lengua propia que obligan a hacer surgir el fenómeno del bilingüismo a través del contacto de lenguas de manera que el bilingüismo o bien es arbitrario o bien es imposible de determinar.

El mismo MACKEY explica que la alternancia de dos o más lenguas en un determinado lugar produce la situación sociolingüística siguiente denominada contacto de lenguas:

CONTACTO DE LENGUAS = BILINGÜISMO = ALTERNANCIA DE LENGUAS
COMUNIDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS DIFERENTES

Contacto cero	Contacto Interm.	Contacto Máximo	Contacto Interm.	Contacto cero
A	A B	A+B	A B	B
Puritanismo lingüístico cultural. Individuos monolingües cerrados.	Bilingüismo natural deseado en potencia. Individuos monolingües-bilingües.	Biling. alternancia de dos lenguas. Individuos bilingües.	Biling. natural deseado en potencia. Individuos monolingües-bilingües.	Puritanismo lingüístico cultural. Monolingües cerrados.

Como se puede observar a través del análisis del esquema anterior, es muy difícil afirmar dónde empieza y dónde termina el bilingüismo y, como se decía anteriormente, también es muy difícil definirlo con exactitud, por esto se impone la necesidad de distinguir tipos de bilingüismo o situación de contacto de lenguas.

1) Bilingüismo precoz-bilingüismo tardío

Estos conceptos hacen referencia a la edad de adquisición de la segunda lengua.

Por bilingüismo precoz se suele entender la enseñanza temprana de dos lenguas.

Hay muchos autores que propugnan el bilingüismo precoz (entre ellos R. TITONE) partiendo de la hipótesis de que es entre los 3 y los 10 años cuando la plasticidad del niño es máxima y que hay que aprovechar ese momento para la introducción de la segunda lengua. En varios países (entre ellos España) el niño entra en contacto con la segunda lengua precisamente a partir de los 12 años lo que produce, según muchos teóricos de la materia, una pérdida de dinero y una falta de eficacia porque no se aprovecha el momento evolutivo más propicio. A este tipo de enseñanza bilingüe (que empieza a partir de los 12 años y se prolonga hasta la edad adulta) se le suele denominar bilingüismo tardío.

2) **Bilingüismo equilibrado, simétrico-Bilingüismo dominante, asimétrico**

Por bilingüismo equilibrado se suele entender el uso de las lenguas con total competencia en ambas, es decir, con la misma facilidad y registro. Esto sería el verdadero bilingüismo aunque sea muy difícil encontrar este fenómeno en estado puro.

Cuando una lengua se aprende bien, su uso se vuelve «automático»; el hablante no se fija en el proceso del lenguaje, tan sólo está atento a organizar mentalmente lo que se desea expresar. Cuando se consigue que el niño alcance su «equilibrio bilingüe», la equiparación de «automatismo» entre la primera y segunda lengua nos permitiría distinguirlo de los que posean «dominancia bilingüe» (FERNANDEZ VIADER y OTROS, 1981).

En cambio, bilingüismo asimétrico, dominante, desequilibrado «significa que el niño utiliza dos lenguas, pero emplea mejor una de ellas (en general la materna). Es el caso más frecuente, dándose aún mayor abundancia en los niños en edad preescolar» (FERNANDEZ VIADER y OTROS, 1981); este concepto se acerca bastante al de «diglosia» de FERGURSON al que haremos referencia más adelante.

En zonas bilingües como las de Cataluña, Galicia y País Vasco, ya desde el Parvulario los educadores pueden detectar, en caso de niños bilingües, si su circunstancia es de dominancia o de equilibrio; en general, se puede detectar por la velocidad y exactitud con que usan ambas lenguas.

De todos modos, hay que tener en cuenta también, que la velocidad y fluidez adquiridas por los niños que poseen equilibrio bilingüe, en ocasiones van acompañadas de «interferencias» en el vocabulario y en la estructura gramatical, interferencias que, aunque tal vez en un principio, puedan parecer efectos negativos, se irán subsanando gradualmente a lo largo de toda la escolaridad; por eso, anteriormente, se ha afirmado que el bilingüismo equilibrado es un fenómeno poco común y de consecución ardua.

3) **Bilingüismo ordenado-Bilingüismo desordenado**

Bilingüismo ordenado es aquel que es adquirido a través de un cuidadoso proceso de enseñanza, es decir, que ha sido cultivado, prestando gran atención a su aprendizaje. En cambio, en el bilingüismo desordenado, el aprendizaje de la segunda lengua no ha sido atendido tan cuidadosamente y se da un uso desordenado del idioma. Es el caso de los emigrados a un país: allí se comunican como pueden... y todo ello redundará en un desorden conceptual. En definitiva, ambos tipos de bilingüismo, están haciendo referencia al grado de dominio o competencia en ambas lenguas.

4) Bilingüismo funcional-Bilingüismo literario

Estos dos conceptos de bilingüismo se refieren al nivel de uso en que se sitúa la lengua. El bilingüismo funcional hace referencia a los niveles ordinarios y útiles de la lengua en cuanto que ésta sirve para la comunicación, sin embargo, en este concepto podrían caer también, e incluso exclusivamente, campos como el científico, tecnológico, económico, etc., de manera que podemos afirmar que muchas personas son bilingües cuando hablan de negocios o cuando desempeñan una profesión específica y no lo son en la vida ordinaria. En cambio, el bilingüismo cultural sitúa el uso de la segunda lengua en uno de los niveles más altos, a saber, en su dimensión estética y es evidente que este tipo de bilingüismo sólo se da en élites y en situaciones muy particulares ordinariamente aunque en determinadas situaciones lingüísticas se usa el término también para distinguir la posesión y dominio de una forma lingüística alta, literaria, frente a otra baja, el dialecto, lengua de grupos menos cultos.

5) Bilingüismo instrumental-Bilingüismo integrativo

En el fondo de esta oposición se encuentra el factor «motivación psicológica» del individuo para el uso de ambas lenguas. Así, en el bilingüismo instrumental, el individuo usa las dos lenguas por conveniencia mientras que en el integrativo el aprendizaje de ambas lenguas conduce a un verdadero biculturalismo.

6) Bilingüismo aditivo-Bilingüismo sustractivo

Estos términos fueron acuñados por LAMBERT (1974), según el cual, el primer tipo de bilingüismo, el aditivo, hace que los individuos añadan una nueva lengua sin que la suya resulte perjudicada. Esto sucede cuando se siguen programas de inmersión de forma voluntaria, perteneciendo a grupos etnolingüísticos de alto prestigio, por ejemplo el caso de los anglófonos en Canadá, que se someten a programas de inmersión del francés.

En cambio, en el bilingüismo sustractivo, la adquisición de la segunda lengua se hace en detrimento de la lengua materna, provocando la sustitución de ésta por la lengua de mayor prestigio (emigrantes, etc.); el bilingüismo empuja a una mayor experiencia sustractiva: se denigran los propios valores socioculturales y se atribuyen valores «superiores» a una lengua y cultura de mayor prestigio.

7) Bilingüismo compuesto-Bilingüismo coordinado

Fueron ERVIN y OSGOOD (1954) quienes distinguieron entre estos dos tipos de bilingüismo. El primero se refiere a aquel sujeto bilingüe que ha

adquirido la segunda lengua en el mismo contexto que la primera; según estos autores, este individuo puede interpretar dos signos lingüísticos como si se tratara de un signo compuesto, de forma que los dos significantes pertenecientes a dos lenguas diferentes se encontrarían asociadas a un signo único.

En cambio, los bilingües coordinados son los que han adquirido cada lengua en contextos diferentes y estos sujetos interpretarían dos signos lingüísticos (uno de cada lengua) como dos signos separados, estando cada uno de éstos formado por su propio significante y significado.

Esta manera de estudiar el fenómeno del bilingüismo atiende al tipo de proceso mental que se da en la persona y a la forma de estructurar el lenguaje cuando se hace uso de cada lengua.

8) Bilingüismo escolar

Con este concepto se ha denominado al hecho de que se impartan dos o tres asignaturas en la escuela en la segunda lengua. Para el uso de ambas lenguas en el quehacer educativo se han propuesto e investigado cantidad de programas escolares intentando contemplar todas las variables implicadas, para determinarlos mejor, así por ejemplo, MACKEY (1971) ideó una tipología enormemente sofisticada que contempla 90 posibilidades para la educación bilingüe.

9) Bilingüismo natural o familiar

Según estos conceptos, los sujetos están expuestos a ambas lenguas desde el nacimiento en el entorno familiar: uno de los padres habla una lengua y el otro la otra.

No han sido muchos los autores que han estudiado el bilingüismo natural preescolar (posesión simultánea de las dos lenguas desde la infancia), pero los más destacados han sido TABOURET y KELLER (1969), VOLTERRA y TAESCHNER (1976), TITONE (1974, 1975) y algunos otros. Son interesantes las conclusiones a las que llegan VOLTERRA y TAESCHNER al pretender contestar las dos cuestiones siguientes:

- 1) ¿Cuáles son los estadios lingüísticos por los que pasa el niño para adquirir simultáneamente dos lenguas en la infancia temprana?
- 2) ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por el niño durante ese proceso de adquisición?

Tras el análisis de los datos procedentes de sus estudios llegaron a concluir que los estadios eran fundamentalmente tres:

- 1) En el inicio el niño tiene un sistema lexical que incluye palabras de ambas lenguas y aparecen frecuentemente juntas en las construcciones de dos o tres palabras.

- 2) Seguidamente el niño pasa a distinguir dos léxicos diferentes, pero aplica las mismas reglas sintácticas a ambas lenguas.
- 3) Por fin, el niño adquiere la posesión de dos códigos lingüísticos diferenciados tanto en léxico como en sintaxis pero cada lengua está asociada, exclusivamente, con la persona de la familia que la usa. Este es el Principio de «una persona, una lengua» que ya había enunciado RONJAT en 1913.

Sólo al final de este estadio es cuando decrece la tendencia a categorizar a las personas en función de su lengua y entonces se puede decir que el niño es verdaderamente bilingüe.

También TITONE se propuso en 1974 una investigación para el análisis de algunos aspectos psicolingüísticos del bilingüismo infantil en edad preescolar (bilingüismo natural o familiar). El fin de dicha investigación no fue un análisis puramente lingüístico sino psicolingüístico, ya que estudió las relaciones entre L1 y L2 (lengua primera y lengua segunda), la relación de L1 y L2 respecto al desarrollo del yo del niño, la relación de L1 y L2 con el desarrollo social intrafamiliar y extrafamiliar y la relación del bilingüismo con el desarrollo cognitivo y afectivo.

En palabras del autor, la perspectiva de este estudio era «personológica» y no sólo neuropsíquica o puramente cognitivista; su objetivo consistía en ver los fenómenos típicos de la posesión Simultánea de dos lenguas durante la infancia. A través de una muestra de 9 niños, de 18 meses a 5 años de lengua italiana más inglés, francés o alemán el autor de la investigación intentó dar respuesta a dos problemas:

- 1) La definición de algunos fenómenos positivos, como:
 - a) el tipo de transfer horizontal de lengua a lengua;
 - b) la relación del desarrollo cognitivo con el lingüístico (sobre todo en la lengua dominante);
 - c) la relación socio-afectiva padre-hijo y,
 - d) la relación lingüística madre-hija.
- 2) Realzar algunos fenómenos negativos como:
 - a) la interferencia interlingüística (plano fonológico o gramatical y léxico);
 - b) descompensaciones en el desarrollo de la lengua dominante por conflictos lingüísticos o psicológicos debidos a la presencia concurrente de dos lenguas y,
 - c) casos y tipos de desadaptación socioafectiva, sea intra o extrafamiliar.

Tras el estudio, más que de resultados TITONE prefiere hablar de la evidencia de problemas críticos aun sin solución precisa, como son:

1) El problema de paralelismo absoluto en el caso del bilingüismo simultáneo: ¿es conveniente iniciar el uso de la lengua segunda desde la edad cero o mejor limitar el aprendizaje a la capacidad receptiva (codificación) hasta los 18 meses? En los casos estudiados de bilingüismo desde el nacimiento no se verifica la influencia negativa del bilingüismo simultáneo, es decir, no hay conflictos aparentes. Pero también hay razones para apoyar la introducción de la segunda lengua pasado el primer año, porque, según TITONE, el niño tiene necesidad de desarrollar primero una relación lingüístico-afectiva completa en la lengua materna (dominante en su vida) para poder sentir una seguridad inicial en la comunicación con los padres.

2) En cuanto a la relación unívoca lengua-persona (según el principio «una lengua-una persona»), TITONE opina que hay necesidad de mantener una relación totalmente unilingüística con cada uno de los padres: por debajo de los 3 años el niño tiende a identificar una lengua con uno de los padres (como ya decían VOLTERRA y TAESCHNER) y a recibir un refuerzo en el aprendizaje de cada una de las dos lenguas por el hecho de que uno habla exclusivamente una sola lengua en sus relaciones con el niño.

Con todo ello queda confirmada la «concepción personalógica del lenguaje que tiene TITONE: «el comportamiento lingüístico implica no sólo un sistema de habilidad verbal ni sólo la actividad de particulares procesos cognitivos, sino, una toma de posición de toda la personalidad del sujeto en su dinámica más profunda» (TITONE, 1975, p. 3).

Por último, también se puede analizar el concepto de bilingüismo desde un punto de vista sociológico y, en este contexto, el bilingüismo hace referencia a problemas de estratificación social, a la convivencia de dos lenguas en un mismo espacio social y a los problemas resultantes de la tensión del encuentro de dos culturas en la misma estructura política y social. Sociólogos y lingüistas como FIRTH, BERNSTEIN, LAVAN, FERGURSON, FISHMAN, BRIGHT, CUMPERZ y otros, han estudiado el problema del bilingüismo desde este enfoque y, a partir de él, algunos como FERGURSON, han derivado hacia el estudio de la problemática de la diglosia de tanta actualidad en nuestro medio del País Vasco. En principio se parte del supuesto de que la lengua es una institución de la clase dominante que, a través de la enseñanza, ejerce el control lingüístico que al mismo tiempo es un instrumento eficaz de control social y de dominio de la lengua menos conveniente.

1.2. BILINGÜISMO Y DIGLOSIA

Si el término «bilingüismo» es un concepto más bien de tipo individual y se relaciona más con la psicolingüística, el término «diglosia» es un concepto más social y toca más a la sociolingüística.

Fue FERGURSON (1959) el que avanzó en ese nuevo concepto referido a la convivencia de las lenguas distintas o dialectos de la misma lengua:

«Es la situación en que una lengua, o una variante de una lengua, es considerada de menos valor, bajo la presión de la lengua dominante» (TOVAR, 1981, p. 10).

También otros autores se han pronunciado sobre este fenómeno y entre ellos destaca FISHMAN, para quien

«la diglosia es una clase de normalización en la que existen dos variedades de un mismo idioma conjuntamente en una sola comunidad, cada una de las cuales tiene un papel definido». En el ámbito español NINYOLES describe diglosia como «aquellas situaciones en las que se produce una escisión o superposición lingüística entre una variedad o «lengua alta», que se utiliza en la comunicación formal (literatura, religión, enseñanza...) y una variedad o «lengua baja», frecuentemente poco cultivada, que se usa en las conversaciones de carácter informal o familiar.

Con todo ello se está haciendo referencia a la «funcionalidad social» de las lenguas: hay un «uso alto» de una lengua (nivel culto, con prestigio...) y un «uso bajo, de la lengua (nivel popular, sin prestigio social...). Este hecho sociolingüístico es enormemente importante no sólo para el cultivo y conservación de una lengua sino por el contenido ideológico que puede motivar a un Estado a crear una situación diglósica; de la decisión de cuál ha de ser la lengua «alta» y cuál la «baja», va a depender toda la política lingüística, el planteamiento de la enseñanza, etc. y, lo que es más grave, esa decisión va a ir acompañada de un juicio de valor respecto a la comunidad poseedora de la lengua «baja» y a su cultura, hecho que puede arrastrar efectos nefastos secundarios cuando ese pueblo tome conciencia de la situación. Este ha sido el caso notorio, palpable y, para muchos, origen primordial de la toma de conciencia de Euskadi como nación o pueblo-nación de la que se han derivado hasta en la actualidad unas problemáticas político-sociales no resueltas entre Madrid y una parte significativa del pueblo vasco. Entonces suele presentarse un desequilibrio en el planteamiento lingüístico, se intenta por todos los medios cambiar el orden diglósico establecido (de variedad «baja» a variedad «alta» y viceversa) sin tomar en cuenta que muchos miembros de esa tal comunidad lingüística han adoptado tal vez el orden lingüístico como natural y consideran suya, esto es, como lengua materna, la variedad alta (el castellano, por ejemplo en el País Vasco). Obviamente esta realidad es conflictiva y productora de tensiones.

El problema de la diglosia se relaciona con otro problema lingüístico, no menos trascendental: en la educación en los países plurilingües o monolingües con presencia de dialectos ¿se ha de dar preferencia al idioma nacional o al materno?

1.3. EL PROBLEMA LENGUA MATERNA VERSUS LENGUA NACIONAL

Según el sociólogo VAZQUEZ (Cfr. REY, 1978, pp. 6-7), el bilingüismo y la diglosia suponen la existencia de una población que, por vía materna,

tiene una lengua con la que está identificada, y el ignorar este hecho implica, inmediatamente, enfrentamiento entre la población con uso de la lengua oficial o nacional y los hablantes de la lengua materna.

Pero, ¿qué se entiende por lengua materna y lengua nacional? LENGUA MATERNA es aquel idioma que usa una persona desde su nacimiento en el seno familiar. En sentido general, es la lengua que pertenece a un país o pueblo por tradición cultural.

En cambio, LENGUA NACIONAL es aquel idioma que se utiliza en toda una nación y la identifica culturalmente. Tiene la función de unir a los habitantes de un gran país pero esa nación puede estar compuesta de pequeñas nacionalidades que a su vez tienen su lengua materna considerada muchas veces por algunos de ellos como «lengua nacional». Es aquí cuando se plantea el problema acerca de cuál de las dos lenguas debe tener preferencia, tanto a nivel político, como económico, cultural, educativo, etc.

Este tema de la lengua nacional y materna puede ser considerado desde diferentes ángulos siendo algunos de ellos los siguientes:

1) ENFOQUE SOCIOPOLITICO. Desde este punto de vista se considera que entre pueblo y lengua hay una simbiosis natural; el idioma es el principal integrador e identificador de una comunidad de manera que la existencia de dicho pueblo depende de la existencia de dicha lengua. En otras palabras y en forma más dramática, matar la lengua de un pueblo supone la aniquilación de tal pueblo. Porque hay esta simbiosis, natural, cada uno de los hablantes encuentra su identidad en la lengua que habla y mediante ella ayuda a conservar y preservar a tal pueblo en cuanto que transmite la cultura acumulada, los valores de su comunidad, las costumbres y formas de vida a los hijos para que éstos a su vez los transmitan a las generaciones venideras. Por defender la lengua se crean fuertes baluartes sociales, grupales, institucionales, sociales y aun actitudes de guerra.

Un ejemplo claro de cómo la voluntad de los humanos puede determinar su conducta lingüística, como medio de salvaguardar su cultura, es lo sucedido en las Zonas Andinas Colombianas: «un grupo de no menos de 2.500 indígenas mantienen su lengua, el Kamtsa, a pesar de estar en fuerte contacto con el castellano desde el siglo XVI: aunque algunos han encontrado ventajas en el abandono de su lengua, ya que el uso corriente del castellano puede librarlos de discriminaciones sociales, la gran mayoría mantiene una situación bilingüe que les da un instrumento casi secreto de comunicación, y mantiene su cohesión y conciencia tribal» (TOVAR, 1981, p. 11).

A este respecto se ha afirmado que todo Estado tiene la obligación de proteger todos los idiomas regionales que son patrimonio cultural indiscutible de los diferentes pueblos que conforman ese Estado; haciéndolo así no sólo se logra que las diferencias culturales no constituyan barreras para el entendimiento y la unión sino que además se fortalece la identidad nacional basada en la libertad y el respeto.

De todo esto es también un ejemplo la experiencia de los francocanadienses que «tienen razón al temer por la pérdida de su lengua, dada la importancia universal del idioma inglés, el relativo bajo status que tienen las lenguas minoritarias... Los francófonos canadienses, con clara mayoría en Quebec, poseen un fuerte movimiento popular y político basado, por una parte, en la filosofía que quiere hacer del francés la lengua de uso habitual del territorio y, por otra parte, en un plan de separación política de la provincia del resto de Canadá» (LAMBERT, 1981, p. 174).

La defensa de las lenguas minoritarias maternas ha sido fuertemente hecha también por organismos internacionales como la UNESCO: baste decir que en 1951, un grupo de especialistas convocados por la UNESCO en París, tras analizar específicamente el uso de la lengua materna en educación, redactaron un informe cuyo núcleo era el siguiente:

«Es axiomático que el mejor medio para enseñar a un niño es su lengua materna: psicológicamente es el sistema de signos que trabaja en su mente. automáticamente para la expresión y la comprensión. Sociológicamente es una forma de identificación entre los miembros de la comunidad a la cual pertenece. Educacionalmente, el niño aprende más rápido a través de ella que a través de un medio lingüístico desconocido» (UNESCO, 1953, p. 11).

Aunque en el momento de la redacción de este Documento, los autores se apoyaban en razones psicológicas, sociológicas y educativas, en realidad, en aquellos momentos no había un soporte empírico fuerte (los trabajos de la Conferencia de Luxemburgo, el primer experimento de Lloilo en Filipinas y poco más); sin embargo, se convirtió prácticamente en un principio educativo y otros muchos autores expresaron opiniones semejantes a las de la UNESCO, (SAVILLE y TROIKE, 1981, ANDERSON y BOYER, 1980, etc.).

Es fácil adivinar dónde estaban las verdaderas razones que avalaban la postura de la UNESCO: había de trasfondo un planteamiento político para apoyar el uso de las lenguas maternas:

« 1) El hundimiento de las grandes ideologías tras la Segunda Guerra Mundial, el acceso a la independencia de gran número de naciones en situación colonial... que configuró un mosaico diferente en las relaciones internacionales, valorándose lenguas y culturas hasta el momento oprimidas.

2) La aceptación acrítica del axioma (enseñanza en lengua materna) tal vez se deba también a que la fuerza moral que de él se desprende es considerable, ya que, en general, es en los grupos de marginados (emigrantes, muchas minorías nacionales, etc.) donde más se hace patente la necesidad de un tratamiento educativo atendiendo a su situación particular según su origen.

Como consecuencia de todo ello muchos países han introducido en su legislación el respeto a la lengua de los inmigrantes incorporándola a la enseñanza, y, otros países, con diferentes lenguas en sus fronteras, también han dado un trato específico a ello en sus leyes» (VILA, 1983, pp. 5-6).

En el caso de Euskadi, se cumple en la actualidad la misma tendencia al respeto, a la tolerancia y aun a la potenciación lingüística, pero es cierto también que PSOE y PNV, por ejemplo, en el caso de las elecciones autonómicas del 30-XI-86 mantienen en cuestiones más concretas, como la política educativa, planteamientos diferentes y encontrados, unos queriendo integrar las ikastolas a la red pública y los otros, aun con matices, defendiendo esa tercera vía educativa que constituyen las ikastolas. En el fondo, la diferencia es ideológica, H.B. es el caso más claro a este respecto, sobre cómo se constituye un pueblo y el lugar, modo y estrategia que ha de utilizarse en la puesta a punto de la enseñanza en general y de la enseñanza lingüística en particular.

2) EL ENFOQUE CULTURAL. El bilingüismo no constituye un fin en sí mismo sino que es un medio para llegar a un mejor entendimiento y respeto de costumbres, tradiciones y manifestaciones culturales de cuantos conviven en un territorio. El mundo cultural de un pueblo con dos lenguas es mucho más amplio y con más posibilidades de intercambio que cuando sólo se posee una lengua y ésta es de ámbito reducido. Así, por ejemplo, fue un acierto cuando en 1979 quedó establecido que la enseñanza de la lengua vasca se incorporaría a los planes de Educación Preescolar, EGB, y FP 1 para «responder a la situación sociolingüística del País Vasco caracterizada por su complejidad y variedad de condiciones, lo que exige un tratamiento educativo y programado y necesariamente diverso según las zonas y situaciones lingüísticas que se presentan en dicha Comunidad». (BOE, 1972, p. 14). Todo ello, sin descuidar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua nacional o estatal. Ambas culturas han de dialogar a un nivel de igualdad aunque en determinados momentos de aprendizaje prevalezca una sobre la otra.

La obligatoriedad de la enseñanza en lengua materna viene apoyada por razones como las dichas anteriormente sobre la identidad del pueblo y la persona con su lengua, el fomento y desarrollo de las peculiaridades de dicha cultura, etc.; pero, a la vez, la obligatoriedad del aprendizaje y enseñanza de la lengua nacional viene justificada, desde este enfoque por la necesidad de ampliar el horizonte cultural y potenciar el diálogo de culturas, vehículo imprescindible en el entendimiento de los pueblos.

3) EL ENFOQUE ECONOMICO. Desde el punto de vista de la economía de los países y de las relaciones internacionales, la lengua que debería potenciarse habría de ser aquella que permitiese un abanico más amplio de posibilidades en el campo de la comunicación, de modo que desde este enfoque las lenguas regionales con menos posibilidades, de relaciones a nivel internacional, principalmente de orden económico, pasarían a un segundo plano en su enseñanza, aunque desde otros enfoques habría que potenciarlas. Por consiguiente, sería un error grave para el futuro de los pueblos el descuido del cultivo, mediante la enseñanza, de las lenguas nacionales o de orden internacional, como el castellano, el inglés o el francés según sea el caso. Pero ha de entenderse claramente que esto no significa ninguna minusvalorización con respecto a las lenguas regionales de menor abanico de posibilidades de relación,

sino que es tan sólo la consecuencia lógica de la aplicación de un criterio basado estrictamente en razones de conveniencia económica. Autores como ARNAU piensan que «el desarrollo de programas de educación bilingüe, es a veces, una opción que adoptan ciertos Estados con un pasado colonial, con una lengua y cultura de difusión limitada (Etiopía, Camerún,...) o con un complicado mosaico lingüístico (India, Filipinas, Pakistán,...) que, en cualquiera de los casos, hace necesario acceder a una lengua o lenguas de mayor comunicación y que les permita incorporarse a la nueva Ciencia y Tecnología» (ARNAU, 1981, p. 163). En este sentido, las lenguas maternas de ámbito reducido son netamente inferiores y se llega a opinar, incluso, que el «monolingüismo» que supondría el uso de la lengua materna en un mundo cultural y económicamente universal impide alcanzar cotas adecuadas de desarrollo debiéndose ampliar por ello el conocimiento de otros idiomas más extendidos que la propia lengua, porque con ella no se pueden establecer relaciones internacionales ni penetrar en las peculiaridades y valores de otros pueblos no captados por un idioma tan reducido como el materno.

4) EL ENFOQUE PSICOLOGICO. En este caso se parte de la consideración de los grupos étnicos que integran una comunidad civil que, genéricamente, se llama pueblo. Desde este planteamiento, la solución al problema lengua nacional-lengua materna incluiría el dar mayor importancia a la lengua materna justamente lo contrario que en el enfoque económico dado que así se conseguiría una mayor salud psicológica en aquellos pueblos que se expresan en la lengua de sus antepasados. Desde este punto de vista se sobreentiende que se impone igual respeto para todas las lenguas de los diferentes grupos etnolingüísticos presentes en una comunidad.

5) EL ENFOQUE LINGUISTICO. Si se considera el problema desde un enfoque lingüístico, también parecen inclinarse las opiniones a la defensa de la lengua materna. En efecto, desde los inicios del planteamiento del problema del bilingüismo en relación con los rendimientos de la escuela, los especialistas atribuyeron un papel primordial a explicaciones de tipo lingüístico afirmando que el niño bilingüe obtenía peores resultados en la parte verbal de los tests de inteligencia y en las tareas académicas. Por consiguiente, parecía que el bilingüismo causaba confusión mental y «handicaps» en el lenguaje.

Todo ello condujo a la formulación de afirmaciones como «la hipótesis del efecto de balanceo» (MACNAMARA, 1966), según la cual, el niño bilingüe paga por su habilidad en la segunda lengua con una pérdida de habilidad en la lengua materna y la instrucción dada en la lengua más débil en el niño, la no materna y la menos arraigada, conduce a un retraso en la materia enseñada. También es típica la «hipótesis del desajuste lingüístico (DOWNING, 1984, UNESCO, 1953...)» que afirma que el desajuste entre lengua familiar y la de la escuela (o en su caso la de la sociedad en su conjunto) conduce a un retraso académico.

Hoy, todas estas afirmaciones son muy discutibles para otros muchos autores que, con investigaciones recientes demuestran la falta de base de dichas hipótesis (CUMMINS, 1979).

6) EL ENFOQUE PEDAGOGICO. Si se plantea el problema lengua materna-lengua nacional con un Enfoque Pedagógico, el interés se centra en encontrar el mejor camino técnico (el método) para combinar las enseñanzas lingüísticas, que de no existir, empobrecerían a los miembros de una comunidad no sólo cultural sino también económicamente.

Un error grave en el planteamiento organizativo y/o metodológico tendría serias repercusiones en la construcción humana de dicho pueblo. Por ello, este enfoque es primordial y no puede permitirse errores aunque debe estar armonizado con el resto; tampoco es posible respetar sólo el enfoque político subestimando y aun sacrificando todos los demás.

Desde esta panorámica, los criterios que guían la solución del problema lengua materna-lengua nacional son, por ejemplo, seleccionar para la instrucción la lengua que sea la más adecuada a los intereses psicológicos de los alumnos, sociológicamente seleccionar la lengua de acuerdo a los intereses y necesidades sociales y, desde la perspectiva pedagógica, optar por la lengua que constituya el mejor vehículo de educación para cada persona.

La solución al problema pedagógico, por ello, es muy dificultosa. Sobre este tema, se han pronunciado, por ejemplo, la «U.S. COMMISSION ON CIVIL RIGHTS» en 1975 diciendo que «cuando el lenguaje se reconoce como el medio para representar el pensamiento y como el vehículo para el pensamiento complejo, es obvia la importancia de permitir que los niños usen y desarrollen la lengua que mejor conocen» (CUMMINS, 1971, p. 41).

Sin embargo, para otros, este argumento no es válido puesto que no se han manifestado efectos negativos que han seguido otros programas educativos y, por tanto, las dificultades que se aducían en niños de lengua minoritaria se deben atribuir a factores ambientales no lingüísticos o del programa escolar.

También desde este enfoque pedagógico, parece claro que la lengua materna ha de introducirse en la enseñanza desde la etapa de Preescolar y EGB, hecho que confirma el Decreto 1443/1975 del BOE de 30 de mayo, basándose en dos razones:

- 1) favorecer la integración escolar del alumno con una lengua materna diferente a la nacional;
- 2) por el interés de su cultivo como medio, desde los primeros niveles educativos, para que el alumno acceda a manifestaciones culturales de tales lenguas (REY, 1978, p. 6).

Tampoco otros autores están de acuerdo en que el «camino técnico» (el método) lleve a la implantación de dos lenguas en la escuela con un uso del 50 %, ya que esto «supone doble trabajo para los niños pequeños, una complicación innecesaria, una imposición absurda que los niños, al no comprender, no la aceptan y supone un comportamiento negativo que repercute en un menor rendimiento en el aprendizaje» (REY, 1978, p. 10).

2. LA ENSEÑANZA DEL BILINGÜISMO

2.1. DEFINICION DE ENSEÑANZA BILINGÜE O PROGRAMAS DE EDUCACION BILINGÜE

Como se ha puesto de manifiesto en el apartado anterior, el bilingüismo es un problema que constituye la preocupación de muchas ciencias aunque sea tangencialmente; pero esta preocupación se agiganta y va cobrando cada vez mayor importancia en el siglo XX por lo que se refiere a la Pedagogía, la Psicología y la Política. Concretamente la enseñanza del bilingüismo o más en particular la enseñanza de los idiomas modernos en orden a conseguir que los niños desde su más tierna edad lleguen a ser bilingües en un grado aceptable, se ha convertido en una de las más grandes preocupaciones de los Estados, en un problema todavía sin solucionar en casi todos los países del globo terrestre y en objeto de investigación y análisis de los estudiosos del tema del bilingüismo. En el tema de la enseñanza del bilingüismo están prácticamente implicados todos los enfoques que hemos aludido en la parte anterior, en otras palabras, es evidente que las decisiones en la planificación de la enseñanza de las lenguas de una comunidad lingüística es consecuencia directa de planteamientos valorativos en el orden económico, cultural, ideológico, político, lingüístico, sociológico y psicológico; pero, a la vez, el planteamiento instructivo en las escuelas de un país repercute, condiciona y dinamiza el resto de los enfoques referidos. Por consiguiente, en un estudio como el presente, es indispensable poner de manifiesto de alguna forma la situación en que se encuentra esta cuestión con todos los factores que implica.

Al tratar de estudiar esta cuestión, aparece en primer lugar la existencia de más de una definición del concepto «enseñanza bilingüe» o, más ampliamente expresado, educación bilingüe. Según la International Encyclopedia of Education (1985) se han propuesto varias taxonomías teóricas basadas en una variedad de distinciones clasificatorias para describir la educación bilingüe. Son de especial importancia en esta vía, la taxonomía de MACKEY (1982), PISHMAN (1974) SPOLSKY (1974) PAULSTON (1975), etc., a todos los cuales se va a hacer referencia en el apartado siguiente.

Analizando detalladamente todas estas taxonomías se puede descubrir un núcleo común, más o menos convergente, que permite llegar a una descripción de enseñanza bilingüe y que aquí se va a aceptar en términos operativos. Enseñanza bilingüe exige como criterio mínimo que la educación bilingüe sea definida como un programa educativo que usa, al menos, dos lenguas para la enseñanza del curriculum durante algún tiempo de la escolarización de los alumnos; por consiguiente, en todos aquellos programas escolares llamados bilingües en donde se usa una sola lengua en la enseñanza, por ejemplo, el alemán para los turcos residentes en Alemania, recibiendo clases de la lengua segunda como si fuera otra asignatura más, no da lugar a una educación bilingüe, sino mas bien monolingüe. En otras palabras, hay una exigencia ineludible de todo programa instructivo o educativo que aspire a denominarse

bilingüe: la enseñanza en L1 y L2, aunque pueda variar evolutivamente la proporcionalidad de tiempo.

2.2. TIPOLOGIA DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE. DISTINTOS TIPOS DE BILINGÜISMO

Como afirma ARNAU, «a pesar de que la mayoría de los Estados son plurilingües (son excepción los monolingües), no puede decirse que la educación bilingüe sea la política escolar más generalizada. Es cierto que los programas bilingües son cada vez más frecuentes, pero todavía son una excepción al sistema educativo más general que es monolingüe» (ARNAU, 1981, p. 159).

Siguiendo literalmente la clasificación de ARNAU (1981) se puede presentar una tipología de la educación bilingüe en función del diferente contexto sociolingüístico, considerando que las situaciones lingüísticas son muy diversas y que no hay una situación totalmente parecida a otra. Cualquier clasificación, aunque ayuda a comprender la complejidad del fenómeno que se está describiendo, tiene, sin embargo, sus limitaciones. Arnau hace, por consiguiente, una tipología de la educación bilingüe atendiendo a los diferentes países en función de los programas de enseñanza bilingüe que desarrollan:

1) Países oficialmente bilingües o multilingües en los que la educación es oficialmente bilingüe o está promovida a nivel oficial como sistema más adecuado. Un ejemplo es Luxemburgo, país donde todo el sistema educacional, incluida la Universidad, es bilingüe (Alemán y Francés); País de Gales en donde, aunque la educación no es oficialmente bilingüe se recomienda ésta como el sistema educativo más adecuado para el pueblo (Inglés y Galés); Noruega, que utiliza en la Universidad las dos lenguas (Danés y Noruega) a juicio del profesor.

2) Países oficialmente bilingües o multilingües en los que sólo existen programas de educación bilingüe dirigidos a minorías lingüísticas o a pequeñas comunidades interétnicas. Se sigue esta tendencia en Suiza, donde el único tipo de escuela bilingüe se da en el Cantón de los Grisones (la enseñanza empieza en Retorromano y en cuarto curso se introduce el Alemán); en Yugoslavia, donde las minorías lingüísticas pueden organizar escuelas elementales en su propia lengua en los distintos territorios (aunque el país defiende como política lingüística el principio de homogeneidad lingüística y territorial); en Canadá, donde «a pesar de ser un país federalmente bilingüe, tampoco la educación bilingüe es el sistema escolar más frecuente. El sistema escolar ha sido totalmente anglófono a pesar de las presiones de las minorías; los programas de inmersión al francés (cuyo inicio se sitúa en 1965) son un ejemplo de programa de enseñanza bilingüe dirigido a minorías lingüísticas; estos programas han dado resultados positivos.

3) Países multilingües pero oficialmente unilingües en los que existen programas bilingües dirigidos a minorías lingüísticas. EE.UU. es el ejemplo típico de esta categoría donde hay una variedad enorme de lenguas y, sin embargo, el inglés es la lengua más representativa. Las minorías lingüísticas han hecho presión en los últimos años en favor de la conservación de su propia lengua demandando programas de enseñanza en su propia lengua. Fruto de esta presión ha sido la «Bilingual Education Act», ley que sanciona la enseñanza bilingüe para estas minorías. Situación parecida se puede encontrar en los países Centro y Sudamericanos, en donde teniendo como lengua oficial el castellano, el portugués, etc., sin embargo, en los últimos años se ha dejado notar una presión de las minorías étnicas para conservar, e incluso, recuperar su lengua (México, Perú, Brasil, etc.). En países europeos también se encuentra esta situación, por ejemplo, en los Países Bajos, Austria, Italia, (Valle de Aosta), Polonia, Rusia y España (País Vasco y Cataluña), aunque en los últimos años estamos asistiendo a cambios significativos en la política lingüística de este País.

4) Países unilingües o multilingües que utilizan una lengua extranjera como parte importante del curriculum escolar. Esta situación se encuentra en bastantes países de Asia y Africa donde la política oficial de educación bilingüe es resultado de la época colonial, la enseñanza de la lengua de la Metrópoli ha funcionado y sigue funcionando como factor de cohesión y de comunicación entre los distintos grupos lingüísticos; algunos casos típicos son la India, Malasia y Pakistán. En otros países, como por ejemplo Filipinas, o ciertos países de Africa, aunque las lenguas de la metrópoli (inglés y francés) continúan siendo oficiales, en los últimos años y debido al despertar de la conciencia nacionalista, han ido surgiendo programas de enseñanza bilingüe primando una lengua autóctona con el intento de que llegue a ser el lazo de unión entre los distintos grupos lingüísticos de manera que en la actualidad los programas bilingües se componen de la enseñanza en esta lengua en los primeros años y en la lengua metropolitana en los siguientes.

5) El caso de España: status de las lenguas y programas de educación bilingüe. A partir de la Constitución (1978) aparece una política lingüística que confiere el status de cooficialidad con el castellano a otras lenguas del Estado. En los últimos años se ha abandonado el modelo de enseñanza monolingüe en castellano (Cataluña y Euskadi), aunque en diverso grado: existen modelos de enseñanza monolingüe (en castellano, en catalán, en euskera) en donde la segunda lengua se enseña como una asignatura más, y modelos de enseñanza bilingüe en ambas lenguas (castellano y euskera, por ejemplo) en los que se intenta un equilibrio de uso.

6) Países con programas de bilingüismo internacional. Según Arnau, son numerosos los países en el mundo en los que se practican modelos de enseñanza en la lengua del Estado y en una o más lenguas extranjeras, así por ejemplo, en Rusia donde en algunas escuelas se alterna el ruso con el inglés, en Francia, el francés y el inglés, en EE.UU., el inglés y el español, etc. El objetivo

perseguido es en estos casos preparar a los individuos para una mayor capacidad de relación internacional aunque se trate de poblaciones reducidas (ARNAU, 1981, pp. 159-163).

No se agotan aquí las posibilidades de clasificación, sobre todo si se atiende a otra perspectiva como es la de **DISTINTOS PROGRAMAS DE EDUCACION BILINGUE**.

El tema ha recibido numerosos tratamientos dada la gran cantidad de características que entran en la educación bilingüe y, por otra parte, la necesidad cada vez más patente 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 Estado-Nación, etc.

Todo ello 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.

Por otro lado', hay que tener en cuenta que la gran variedad de programas de educación bilingüe está en función de «a quien» va dirigida dicha educación. En el Congreso celebrado por el CMIEB (sept. 1980) bajo el título «L'Education bilingüe en Europe: besoins et realisations», se distinguieron tres públicos potenciales para la educación bilingüe:

- A) Los hijos de trabajadores inmigrantes cuya lengua es distinta de la del país de residencia.
- B) Los alumnos de las minorías nacionales, cuya lengua materna no es la oficial.
- C) Los alumnos de las lenguas nacionales cuya lengua materna es una lengua oficial. (FERNANDEZ, 1981, p. 182).

Siguiendo estos criterios, muchos autores han intentado elaborar una tipología de la enseñanza bilingüe, por ejemplo KJOLSETH (1983), SPOLSKY (1984), GAARDER (1985), etc. quienes han adoptado los llamados «modelos duales» en los que distinguen dos formas, opuesta una a la otra, de llevar a cabo la educación bilingüe. Por ejemplo, KJOLSETH distingue entre:

- a) *Programas de asimilación*, en los que se incorporan los niños de lengua y cultura minoritaria al sistema mayoritario.
- b) *Programas de pluralismo* en los que se basa el mantenimiento de la lengua y cultura minoritaria junto con el enriquecimiento que supone adquirir la lengua y cultura de la mayoría.

MACKEY (1971) y VALENCIA (1976), por su parte, han intentado contemplar las variables implicadas para el establecimiento de un programa bilingüe y de ahí que su tipología sea enormemente sofisticada. La de MACKEY es la más completa, puesto que incluye:

- A) Las conductas lingüísticas de los niños en su hogar.

- B) El uso de la lengua en la enseñanza.
- C) Los patrones de distribución de las lenguas en la comunidad de los niños.
- D) El status de las lenguas.

De este modo, Mackey describe 90 patrones diferentes de enseñanza bilingüe que van desde la educación monolingüe de niños bilingües hasta la educación bilingüe de niños monolingües. Este autor ha sido duramente criticado en su tipología puesto que muchos de los 90 patrones caen en el campo de la pura teoría.

COHEN y LAOSA (1976) ofrecen una clasificación más concreta que permite una mayor posibilidad de conocer la respuesta a muchos de los interrogantes que plantea el bilingüismo. 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, o sea, a su uso como lenguas vehiculares del contenido a enseñar:

Las cuatro aproximaciones primeras son:

- 1) En los tres primeros años se introduce la lectoescritura en L1 y luego en L2.
- 2) La lectoescritura se introduce en L2 sólo.
- 3) La lectoescritura se introduce casi simultáneamente en L1 y L2.
- 4) La lectoescritura se introduce en L2 y una vez dominada se hace en L1.

Con esta dimensionalidad se hicieron varios estudios, 10 de ellos apoyaban la enseñanza en L1, 6 la enseñanza casi simultánea en L1 y L2 y 10 la enseñanza en L2. Algunos de estos estudios, 5 en concreto, indican que los alumnos pueden leer y escribir con éxito en L1 tras haber consolidado la lectoescritura en L2.

Las otras tres aproximaciones respecto al reparto en el currículum eran:

- 1) L1 es el único medio de instrucción a lo largo de los 5 primeros años
- 2) L2 es el único medio de instrucción.
- 3) L1 y L2 se usan simultáneamente.

En este caso también se hicieron varias investigaciones al respecto y los resultados fueron tan contradictorios como en el caso de las otras aproximaciones (VILA, 1981, pp. 7-8).

Quizás la clave para entender estas contradicciones esté en que no se tuvo en cuenta qué tipo de variables (sociolingüísticas, materiales, motivacionales...) estaban influyendo en cada caso para que se diese un resultado adverso o no.

Probablemente una de las mejores clasificaciones de programas de educación bilingüe lo haya realizado FISHMAN (1976) cuando habla de ellos incluyéndolos en tres grandes modelos diferentes:

1) *«Modelo Compensatorio»*: son programas que se usan para compensar el déficit de las minorías lingüísticas en la lengua oficial del estado. Su objetivo último es lograr un cambio de lengua en el sujeto. Se dan dos variantes:

- a) *Programa Transicional*: con este programa se tiene la L1 como lengua de enseñanza en los primeros cursos y se introduce progresivamente la segunda lengua hasta llegar a impartir toda la enseñanza en ella.
- b) *Programa Uniletrado*: a lo largo de la escolaridad se fomentan ambas lenguas pero sólo en actividades orales. La lectoescritura se enseña exclusivamente en L2.

2) *Modelo de Mantenimiento*: está dirigido a minorías lingüísticas en orden a conservar la lengua y cultura propias. Sus variantes son:

- a) *Programa de Bilingüismo Parcial*: L1 está restringida a temas que se relacionan con la herencia étnica y cultural de la minoría.
- b) *Programa de Bilingüismo Total*: las dos lenguas tienen la misma posibilidad de vehicular conocimientos. Se reparten las lenguas en días alternos, o la enseñanza se imparte a las mañanas en una lengua y por las tardes en la otra.

3) *Modelo de Enriquecimiento*: corresponde a los programas de bilingüismo total.

Son programas diseñados para el conjunto de la comunidad y no sólo para las minorías. Su último objetivo es que todos los miembros de la comunidad dominen las lenguas en vigencia. Concretamente, estos programas ponen el énfasis en la segunda lengua (VILA, 1981, pp. 6-7).

En esta clasificación de FISHMAN podríamos incluir los «programas de inmersión», denominados así porque para muchos escolares suponen un cambio de lengua hogar-escuela. Este programa se experimentó por primera vez en 1965 en la escuela de Saint Lambert de Montreal: se hizo un proyecto experimental de inmersión al francés dirigido a niños anglófonos. Sus resultados positivos promovieron el desarrollo de programas similares en otras áreas del Canadá (especialmente Ottawa, Montreal, ciudades bilingües por excelencia y en otras partes del mundo).

Aunque este tipo de programas pareció resultar positivo en el Canadá, debido a circunstancias del contexto muy determinadas, sus propios artífices (LAMBERT, CUMMINS) se preguntan: ¿puede generalizarse a otros países y grupos de niños? Su respuesta es que aunque parece muy eficaz no puede proponerse como solución universal a todas las comunidades que buscan un programa bilingüe. De todos modos, proponen un principio general de aplicación universal que puede servir como guía:

«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, o sea, con más posibilidades de dejarse descuidadas» (LAMBERT, 1978, pp. 174).

La ventaja de la tipología de FISHMAN consiste en que, usando muy pocas categorías, ofrece una clasificación coherente de los objetivos que pretende la educación bilingüe. Sin embargo, su defecto está en que cada categoría es lo suficientemente amplia como para que quepan muchas formas diferentes de concretar y diseñar un programa de los propuestos.

SPOLSKY (1974), por su parte, ha distinguido más concretamente entre: a) programas de educación bilingüe dirigidos a salvar la lengua, y b) programas destinados a salvar al niño.

PAULSTON (1975), finalmente, cree que hay tres tipos básicos de educación bilingüe: a) programas de inmersión, en los que toda la enseñanza es en la L2 de los alumnos; b) programas en los que la enseñanza es en la lengua nativa de los estudiantes, siendo enseñada la L2 como otra asignatura más y, c) programas en los que las dos lenguas son usadas independientemente para la instrucción.

Es claro, por tanto, que hay una enorme variedad de tipologías pareciendo estas últimas las más coherentes y reales. Este hecho confirma nuestra afirmación anterior acerca de la complicación que lleva consigo el mundo de la enseñanza bilingüe y explica así mismo por qué el planteamiento de programas de enseñanza bilingüe, en base a una política lingüística concreta en los Estados del mundo, sea todavía una asignatura pendiente. A continuación, se examinarán, aunque sea someramente, los principales factores que condicionan la enseñanza bilingüe que, a la vez, explican por qué la enseñanza bilingüe es tan problemática.

3. FACTORES CONDICIONANTES DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE BILINGÜE EN PREESCOLAR

La aplicación de un mismo programa de enseñanza bilingüe puede dar resultados muy contradictorios en dos situaciones cualesquiera. ¿Por qué sucede esto? La mejor explicación no puede estar más que en la existencia de unas condiciones determinadas que en un lugar propician el éxito y en otro el fracaso.

Han sido numerosos los intentos para explicar los condicionantes del aprendizaje bilingüe que aclararían los fallos en los resultados (por ejemplo, el pobre rendimiento académico de muchos niños de lengua minoritaria); algunos de estos esfuerzos explicativos son:

1) «El modelo glotodinámico» de R. TITONE, que para buscar una explicación al aprendizaje lingüístico tan diferenciado de unas personas a otras, parte de una visión holística del problema; para este autor, el lenguaje no es reducible ni a un simple comportamiento operativo de tipo skinneriano ni a unas operaciones cognitivas totalmente innatas, tipo Chomsky, porque así solo no se puede entender a fondo el proceso del desarrollo de la competencia comunicativa tanto en la primera lengua como en la segunda.

Para TITONE, el lenguaje es «un sistema jerárquico de actitudes, motivaciones, decisiones, experiencias existenciales y lingüísticas del YO hablante y dinamisismos propios de la personalidad como totalidad estructurada, operantes interiormente y manifestándose al exterior según particulares situaciones de comunicación» (TITONE, 1975, p. 4).

Por tanto, este autor tiene una perspectiva personalógica y psicolingüística del problema de la enseñanza-aprendizaje bilingüe y del tema del bilingüismo en general buscando la explicación del éxito-fracaso de los programas en la interacción individuo-sociedad.

2) Otro intento explicativo de los factores que parecen condicionar los resultados de un programa de enseñanza bilingüe es el que propone CUMMINS (1975, p. 55) denominado «modelo interactivo», en él se asigna un papel central a la interacción entre factores socioculturales, lingüísticos y el programa educativo para explicar el desarrollo cognitivo y académico de los niños bilingües.

El esquema de su modelo es el siguiente:

Variabes del medio ambiente	Variabes del input del niño	Variabes desarrollo del niño	Resultados académicos
a) Naturaleza de la interacción lingüística del niño.	b) Conocimiento conceptual lingüístico.	a) Competencia en L1 y L2.	a) Resultados cognitivos académicos y lingüísticos.
b) Actitudes de la comunidad y padres para participar en la cultura de L1 y mantener la L1.	b) Motivación para aprender la L2 y mantener la L1.	b) Motivación para aprender L1 y L2.	b) Resultados afectivos.

Variabes del Método educativo:

- a) Patrones de uso de un programa de lenguaje.
- b) Actitudes y expectativas del maestro.

Por nuestra parte, y basándonos en un modelo sistémico-cibernético del acto didáctico, vamos a ir analizando los posibles factores que intervienen a la hora de determinar la enseñanza-aprendizaje bilingüe en la edad preescolar.

Los elementos indispensables que no pueden faltar, aunque unos sean más visibles y palpables que otros, y que establecen una red interna de relaciones estructurales son en esquema los siguientes: (F, P, A, m, o, M, C, SD, SS).

- Donde: F = Objetivos de aprendizaje de tipo afectivo e intelectual. Es la finalidad del planteamiento didáctico y el motor del mismo.
- P = Profesorado con su preparación o falta de la misma, con su capacidad de entrar en contacto con el alumno y armonizar las relaciones sistémicas del resto de los elementos. Es el rector del mini-sistema.
- A = El alumno con sus características psicológicas y sociológicas, aquí desde el punto de vista lingüístico, particulares. Es el sujeto activo de perfectabilidad.
- m = Equivale a la «madurez» o capacidad para obtener los objetivos por parte de los alumnos, mas no sólo desde el punto de vista intelectual sino también desde lo afectivo o de la actitud.
- O = Los contenidos específicos culturales que el alumno ha de asimilar para poder conseguir la perfección prevista o planificada en los objetivos (F). Aquí, en concreto, las estructuras, vocabulario, pronunciación, etc. de L1, L2, o L1 y L2.
- M = La metodología o tecnología que permite al profesor y al alumno poder entrar en contacto mutuo (C) y dirigirse hacia los objetivos planeados.
- C = Comunicación directa entre profesor y alumno. Es la base indispensable de todos los elementos del minisistema y de ahí el adjetivo de cibernético. El resto de los elementos también están en comunicación puesto que todos ellos forman un conjunto sistémico.
- SD = El ambiente interior del aula creado por el profesor y los alumnos al entrar en relación y al poner en funcionamiento al resto de elementos.
- SS = Situación social, ambiental general donde opera el minisistema. Esta situación condiciona, dirige y a veces determina la forma de operar del minisistema didáctico.

3.1. PROFESORADO Y MATERIALES DIDACTICOS

En opinión de la UNESCO y otros muchos autores, se constata la falta de profesorado debidamente preparado, así como de materiales didácticos

apropiados para la enseñanza en lengua materna. Por ejemplo, en la India y otros países con pasado colonial hay verdaderas dificultades para reemplazar la lengua de la metrópoli por la falta de profesores preparados y ausencia de material de enseñanza de temas científicos y técnicos en lengua nacional. Además se necesita una formación del profesorado que vaya más allá de los puramente llamados conocimientos lingüísticos y abarque nociones básicas de psicología, dinámica de grupos, didáctica, metodología, tecnología educativa, etc.

El docente necesita conocer a fondo la individualidad biopsíquica del alumno puesto que no se concibe un profesor sin conocimientos de Psicología, Pedagogía, Sociología, y aún Antropología.

Los materiales, por otra parte, se han de seleccionar cuidadosamente, tanto de lectura como de escritura, es decir, que estén adaptados al nivel de dificultad real para el niño. Materiales adecuados también en interés, formato... según la edad evolutiva y materiales abundantes, variados, imaginativos... que hagan deseable su uso. El grado de preparación del profesorado debe corresponderse con la valía tecnológica del material pues de nada servirían materiales altamente tecnificados si no hay personal preparado que los sepa utilizar.

El desfase entre la preparación del profesorado y la puesta en práctica de programas educativos bilingües se debe a haber quemado etapas: se han elaborado métodos y programas por una parte y el profesorado, por otra, no ha avanzado tan rápido en esa dirección.

Se deben crear en el profesor actitudes hacia la objetividad con sus alumnos, de forma que considere, ante todo la dignidad del niño, y no lo encasille o tenga prejuicios contra él por razón de status social, lingüístico, etc. ya que eso influiría directamente sobre las expectativas de éxito del niño.

También debe sentirse, ante todo, motivado para la enseñanza en la lengua concreta de que se trate para valorar positivamente todos los aspectos que se encuentran vinculados a ella, sobre todo el uso de dicha lengua, el cual se verá limitado por la tendencia que se haya creado en el niño a dirigirse al educador en la lengua que a éste le atribuye.

En cuanto a los conocimientos lingüísticos, el profesorado debe tener un dominio idiomático de la lengua del niño y de su medio cultural, para poder adecuarse a sus necesidades y reconocer su importancia, si ese conocimiento no se da habrá muchas posibilidades de que surjan dificultades en la comunicación niño-maestro, lo cual repercutiría en el alumno, en su motivación, en su rendimiento, etc.

En definitiva, el profesor debe ser un guía estimulador que sepa hacer trabajar con gusto y eficiencia. La labor docente es acercar el programa a los intereses y aspiraciones del alumno, de modo que a éste le resulte psicológicamente deseable. Cuanto más sentido personal se de al programa más fácilmente se interiorizan los valores y objetivos que se persiguen.

3.2. METODOS Y ACTIVIDADES

Cada método en la enseñanza supone unos objetivos de enseñanza-aprendizaje distintos, y sus resultados, por lo tanto, están condicionados en gran parte por ellos.

Según MARTIN MOLERO (1979), los dos tipos de métodos más utilizados para la enseñanza de una segunda lengua han sido los siguientes:

1) Método clásico, indirecto, gramatical, analítico o tradicional

Tiene su origen en la Edad Media y en la creencia de que el aprendizaje de una lengua tenía muy poco que ver con la expresión oral. Alcanza gran auge más tarde en el S. XIX.

Este método enfatiza el estudio de la Gramática y sus reglas, las traducciones, el vocabulario, la lectura de textos, los dictados, mucho trabajo escrito... todo ello hace que el procedimiento no familiarice con la realidad viva de la lengua. Pueden hacerse algunas críticas. En primer lugar desde la Psicología, porque la lengua debe ser para perfeccionar al hombre y su vida y en el caso que nos ocupa esto sólo se hace con la aplicación de la lengua a la vida cotidiana. Más en concreto desde la Psicología evolutiva, se sabe que las materias abstractas, como la gramática, no deben estudiarse antes de los 12 años, pero sí la dimensión activa de la lengua, cosa que este método clásico no potencia. En segundo lugar se critica este método desde la lingüística ya que hay una nueva visión de la lengua, se impone la necesidad de dar mucha más atención a la expresión oral, dejando otros aspectos (lectura, escritura, gramática...) para estadios más tardíos.

2) Método directo

Tiene sus orígenes ya en el galés Dr. W. EDWARDS (1899): *The Direct Method of language teaching*. Newport 1900.

A finales del siglo XIX se empieza a entrever el hecho de que una lengua implica también capacidad de hablarla, de ser un medio para una efectiva comunicación. El método se basa en la asociación directa experiencia-expresión. Pospone la traducción y la gramática a etapas tardías, e inserta la composición libre. También excluye el uso de la lengua materna y por eso este método recibe también el nombre de «submersión». Da importancia a la pronunciación y aproximación, aunque a veces gráfica, a la vida real. Tiende a permitir el uso de la conversación, apunta al dominio del código oral antes de pasar al escrito.

También a este método se le pueden hacer algunas críticas desde la Psicología: el hecho de limitar a la imitación el proceso de aprendizaje de la

lengua materna, suprimiendo ésta totalmente durante el aprendizaje de la segunda lengua, no parece del todo acertado, al menos en todos los casos y circunstancias.

Pero este método también halla justificaciones: 1) De tipo lingüístico: es justo dar primacía a la expresión oral como medio para llegar al dominio de la lengua. 2) De tipo pedagógico: porque es el camino más corto y seguro para el logro del dominio, uso y competencia lingüística:

- a) La motivación, desde este método, es más fácil porque el niño percibe la utilidad real en la vida de una segunda forma de comunicarse.
- b) Existe la posibilidad de adaptar técnicamente el método a todas las etapas evolutivas (juegos, canciones, representaciones...).
- c) El énfasis en la expresión oral posibilita el acercamiento a la vida misma.

3) Métodos Eclécticos

Son una mezcla de las características de los dos anteriores, pero distan de acercarse al método ideal. No consiguen los objetivos ni del directo ni del clásico. Se quedan más cortos que el Directo en el número de contactos activos hablados que el alumno requiere para alcanzar el nivel en el que pueda empezar a pensar en el idioma segundo.

Ante estos métodos se hace notar la escasez casi total de profesores preparados para llevarlos a cabo. La Ia. Conferencia de Hamburgo señaló las características lingüísticas que debe reunir un profesor para enseñar una segunda lengua:

- perfección en dicha lengua,
- constituirse en modelo perfecto de pronunciación,
- conocer la lengua materna de los alumnos.

Suele ser el profesor el que decide dónde centrar el grado de eclecticismo, y hay pocos estudios comparativos sobre ese grado y sus resultados.

4) Otros Métodos

a) *Método Bilingüe*

Su objetivo es la fluidez y precisión en la expresión oral y escrita y preparar para el verdadero bilingüismo.

Toma del método directo las etapas de escuchar, comprender, hablar, leer y escribir, pero no es preciso el largo proceso de imitación implicado en

el aprendizaje de la lengua materna antes de lograr la última etapa. Con este método, también, se ayuda también a la lengua materna en el paso que se llama «interpretación».

b) Método Innovativo o Modelo de Inmersión

Puede ser de inmersión total (por ejemplo, L'Ecole active bilingüe de Paris, que es una escuela internacional asociada a la UNESCO) en el que la enseñanza se da exclusivamente en L2, o de inmersión parcial: los alumnos reciben instrucción medio día en L1 y el otro medio día en L2 (BARICK y SWAIN, 1974).

c) Métodos Significativos

Se pueden considerar una versión del Directo:

- a) suprimen el uso de la lengua materna completamente,
- b) se basan en la progresión de material gramatical paso a paso,
- c) usan ejercicios significativos en lugar de «drills» estructurales, cuyas frases no tienen un valor particular.

Un método de éstos es el «Silent Way» (GATTEGNO, 1972): el silencio del profesor se prolonga el 90% del tiempo (cfr. MOLERO, 1979, pp. 71 y ss.).

A partir del análisis de estos métodos puede concluirse que los principios metodológicos básicos a seguir a la hora de la enseñanza de una segunda lengua (es decir, ¿cómo enseñar?) podrían ser los siguientes:

- 1) Principio de la correspondencia significante-significado: hay que enseñar al niño la lengua de forma que él otorgue un significado a los contenidos que se le están presentando. Porque la lengua debe servir para la comunicación pero para que ésta se dé las palabras de la nueva lengua tienen que estar llenas de contenido.
- 2) Principio de usualidad dominante: que las palabras o giros que se constituyen en objetivos de aprendizaje sean aquellos de mayor uso en el medio social del niño.
- 3) Principio de la coimplicación de los diversos sectores y estratos lingüísticos. Tener en cuenta que al enseñar L1 y L2 se enseñan o aprenden conjuntamente vocabulario, estructuras, pronunciación, sintaxis, etc. y que intervienen elementos lingüísticos provenientes del ámbito familiar, de la calle, de la escuela, etc.
- 4) Principio de la ejercitación práctica: el aprendizaje de la lengua tiene carácter fundamentalmente práctico, no especulativo y, por consi-

guiente, en la enseñanza de L1 y L2, metodológicamente hablando, no importa tanto que el alumno «sepa de» sino que «use la» lengua y así el aprendizaje lingüístico ha de ir acompañado de constantes ejercicios.

En cuanto a las actividades que muchos autores sugieren como promotoras de buenos resultados en la enseñanza de una lengua pueden resumirse en:

- a) Fichas individualizadas y programadas para cada niño con actividades de leer, entender, clasificar, dibujar, hablar, identificar, buscar, crear...
- b) Confección de carteles para la clase y escalamiento de sus órdenes...
- c) Ejercicios orales, «role playings», dramatizaciones, juegos, manipulaciones de objetos aunando la expresión oral, canciones, memorización de cuentos y leyendas, dibujos, etc.

La clave está en encontrar la adecuación verdadera del método y de las actividades a las características concretas del niño; esa es la clave para el éxito o no del programa. En definitiva, un método individualizado o personalizado, adaptado a cada niño (a su capacidad, rendimiento...) pero considerándolo dentro de un grupo. Así se evita la enseñanza en masa y el individualismo didáctico exagerado. Y también que la actividad sea funcional, es decir, querida y comprendida por el niño, que corresponda a una necesidad suya real, que se de una adecuación psicológica y sociológica del método y actividades del alumno.

3.3. ALUMNO

Para determinar el método y el programa de enseñanza bilingüe ha de conocerse la Psicología evolutiva y en qué momento de desarrollo está el niño. En el caso que nos ocupa han de conocerse muy bien las características psicológicas del niño preescolar.

El sujeto tiene una variabilidad que hay que tener en cuenta para la eficacia del programa:

- a) estadio evolutivo,
- b) aptitudes individuales,
- c) el ritmo de aprendizaje de cada alumno,
- d) gustos personales,
- e) motivación para el aprendizaje de esa lengua.

Respecto al estadio evolutivo, el niño de preescolar se encuentra en un período de máxima plasticidad o capacidad mimética, que, desde el punto de vista lingüístico, exige un modelo a ser observado tanto oral como de forma

escrita. Entre este modelo y el observador se debe dar una relación afectiva positiva.

Entre los 3 y los 12 años la capacidad imitativa está en su máximo despliegue y es, en opinión de muchos autores, la etapa más idónea para el aprendizaje de los idiomas en su dimensión práctica (desde el vocabulario hasta la composición escrita).

El abanico de modelos que al niño de preescolar se le ofrecen son:

- a) los padres, (teniendo en cuenta que si la lengua escolar no coincide con la de ellos, este hecho actúa en detrimento del aprendizaje lingüístico),
- b) los adultos del medio,
- c) el profesor,
- d) los propios compañeros.

En zonas plurilingües, hay que considerar la posibilidad de que los modelos sean de lenguas diferentes.

Cuando se estudia el problema del bilingüismo infantil, principalmente en la etapa de Preescolar, y en relación con la eficacia de los programas bilingües escolares, hay que tener en cuenta que la cuestión puede enfocarse desde muy diversos puntos de vista como ya se ha puesto de manifiesto. HEREDIA-DEPREZ (1977) señala entre otros los siguientes:

- 1) *Sociológico*: se hace hincapié en el conflicto o choque de lenguas y/o culturas entre los grupos de niños reunidos en el aula o el centro escolar. Piénsese, por ejemplo, en los grupos escolares de las Ikastolas de los años 70 en adelante cuando se produjo la explosión escolar y acudieron a estos centros muchos niños de lengua materna exclusivamente castellana.
- 2) *Psicológico*: se atiende a la variabilidad de problemática que presentan los niños de preescolar en cuanto a la motivación, elección lingüística, equilibrio psíquico, reacciones emocionales y afectivas, efectos sobre la inteligencia, el comportamiento, las capacidades, el desarrollo mental o cognitivo, el pensamiento, la personalidad, etc.
- 3) *Lingüístico*: se estudia la producción real del discurso lingüístico en situaciones concretas de habla bilingüe y se analizan las disfunciones semánticas y fonéticas, las interferencias, las situaciones de dominancia, etc.

Aun cuando en los estudios existentes a nivel mundial están presentes los tres enfoques y algunos más, se puede afirmar que los autores de lengua inglesa han hecho hincapié al estudiar el bilingüismo escolar, principalmente en los procesos de aprendizaje, mientras que a los autores franceses les ha preocupado mucho más el aspecto sociológico y así han estudiado con mayor

profusión los bilingüismos regionales, el bilingüismo de los niños hijos de emigrantes; de esta tendencia probablemente no escape el mismo MACKEY o LAMBERT en sus estudios sobre el bilingüismo en Canadá.

En la actualidad son muchos los autores que defienden el planteamiento de una enseñanza bilingüe en el nivel de Preescolar, cuestión que internacionalmente se le conoce como enseñanza bilingüe precoz o temprana; sin embargo, en épocas recientes, e incluso todavía hoy, la cuestión ha sido muy debatida de manera que no existe una solución definitiva aceptada de común acuerdo por todos los estudiosos del tema; no obstante, la defensa del bilingüismo precoz va ganando adeptos de manera que ya en muchos países se comienza obligatoriamente el estudio de la segunda lengua cuando el niño está en preescolar con la esperanza de que este tipo de programa permita a los niños ser bilingües equilibrados antes de los doce años, época en que generalmente se comienza el aprendizaje de la segunda lengua en muchos países (entre ellos, España). El tomar una decisión u otra es más dramático cuando el problema es recuperar una lengua materna o conservarla.

¿Cuáles son las razones que alegan generalmente los defensores del bilingüismo precoz? A partir de análisis basados en la Psicología Evolutiva, en la Psicología del Aprendizaje, en la Pedagogía y en el desarrollo neurobiológico, se afirma que los niños de preescolar poseen una gran capacidad de imitación en esta edad que tiende a atrofiarse parcial o totalmente cuando se llega a adulto y la imitación es, según las principales teorías cognitivas del aprendizaje, uno de los instrumentos más importantes para el aprendizaje lingüístico. Correlativamente a la razón del poder imitativo infantil, esta la de la plasticidad que el niño posee debido a que su cerebro aún está en formación; desde el punto de vista neurológico el niño posee moldeabilidad o plasticidad para adaptarse fácilmente a cualquier circunstancia lingüística, por cambiante que sea, puesto que su sistema audiofonador esta aún en vías de formación, no está determinado aun por un sistema fonético-semántico concreto. Quizá la explicación más definitiva, que a la vez se asienta en la plasticidad neurofisiológica, sea la constatación del hecho que la personalidad total aun no está determinada y que va a ser la lengua uno de los principales medios básicos para conformarla definitivamente alrededor de los veinte años, específicamente la lengua usada por los padres en el ámbito familiar.

El italiano Renzo TITONE es uno de los estudiosos que ha venido apoyando la introducción del bilingüismo precoz en los programas escolares y, a parte de esgrimir las razones anteriores, aduce otras referentes al desarrollo social y cultural del mundo que exige el conocimiento de varias lenguas por la dimensión de internacionalidad que han adquirido los países. TITONE afirma literalmente: «El saber aprovechar las posibilidades de aprendizaje que posee el niño, la posibilidad de ampliar sus horizontes humanos, sociales, culturales, mediante la familiarización no ya sólo con un nuevo sistema de expresión sino con nuevos contenidos de pensamiento y de experiencia, la agudización de la conciencia lingüística mediante la confrontación de diferentes códigos, son cosas que indudablemente han de contribuir a un desarrollo mental

más rico y a una dilatación de su personalidad tanto desde el punto de vista espiritual como afectivo y social (TITONE, 1976, pp. 76).

El mismo autor, después de un análisis detallado de la problemática que plantea la introducción del bilingüismo precoz en el ámbito de la escuela, llega a las siguientes conclusiones que resumen de algún modo el estado de la cuestión:

- 1) Edad de la iniciación: «Será legítimo pensar que la conclusión, pergeñada por el neurólogo PENFIELD... puede ser sustancialmente aceptada: la edad óptima para iniciar el aprendizaje continuado de una segunda lengua parece encontrarse dentro del período comprendido entre los cuatro y los ocho años con una prognosis de éxito máximo hacia los ocho, nueve y diez años. En este período el cerebro presenta la máxima plasticidad y la capacidad específica necesaria para la adquisición verbal. Esta capacidad especializada comprende la habilidad de imitar con precisión todo el hilo del discurso (sonidos, ritmo, entonación, acento, etc.) y de aprender a utilizar las estructuras lingüísticas con una cierta facilidad».
- 2) Aprendizaje y motivación: «Parece que el niño está dotado de las adecuadas fuentes de motivación para cualquier tipo de aprendizaje práctico o fundado en la experiencia, como sería la asimilación de una lengua. Las citadas fuentes pueden ser reducidas a dos categorías: a) curiosidad verbal, que impulsa al niño a explorar el universo de la palabra; b) tendencia a la socialización, lo cual quiere decir, bajo el aspecto instrumental, tendencia a la comunicación».
- 3) Aprendizaje y tipos de actividad: «No es posible imponer al niño un aprendizaje de tipo racional o lógico-abstracto. Su nivel de conciencia le permite solamente, o casi únicamente, el uso de procedimientos automatizantes, dado que en ella debe ir entrando gradualmente una mayor penetración inteligente de la estructura de la lengua. Parece que es aconsejable, pues, la aplicación en esta edad del método llamado por los americanos *mim-mem approach*, es decir, una serie de procedimientos fundados en la mímica (imitación) y en la memorización, regulados, sin embargo, por una constante ley de gradación de acuerdo con el ritmo del niño aislado y encuadrados en situaciones motivacionales, especialmente el juego y la dramatización».
- 4) Aprendizaje y aptitud lingüística: «La dificultad implícita en el intento de diagnosticar esta aptitud a una edad temprana, hace necesario evitar -dejando aparte el caso de individuos subnormales- cualquier selección prematura entre los que deben emprender el aprendizaje de la lengua extranjera a partir de la escuela primaria o incluso a partir del parvulario» (TITONE, 1976, pp. 108-110).

Quizá podamos concluir este aspecto presentando la formulación que del mismo problema hace SENE (1976) que no obstante pecar de ser tajante,

denota la convicción más imperante entre los estudiosos, es decir, la implantación del bilingüismo precoz: «Hoy está admitido casi por todos los lingüistas, investigadores, pedagogos, que el principio de la adquisición precoz es el mejor modo de eliminar los riesgos de fracaso causados por la enseñanza tardía de las lenguas vivas» (SENE, 1976, p. 211).

Volviendo de nuevo al discurso anterior otro factor que influye en la eficacia del programa bilingüe es el grado de bilingüismo que el niño tiene a la hora de entrar en la escuela. La eficacia dependerá de si el niño:

- a) ya es capaz de usar y entender las dos lenguas,
- b) de si es capaz de hablar las dos lenguas pero de escribir sólo una,
- c) si es capaz de comprender ambas lenguas pero habla sólo una.

En general, este grado de dominio dependerá del ambiente familiar y social en que se hallan inmersos los niños y de otros innumerables factores condicionantes que les rodean (FERNANDEZ VIADER y OTROS, 1981).

La *motivación* del niño para aprender esa nueva lengua y sus actitudes ante ella también es necesario considerarlas. Su motivación enlaza claramente con sus actitudes hacia los hablantes de L2 y podrían especificarse en las siguientes:

- a) Si desean identificarse con los hablantes de esa lengua estarán muy motivados para aprender L2.
- b) Si el aprendizaje de L2 lo sienten como una amenaza para su identidad, no estarán motivados, tendrán actitud de rechazo.

Pero, dicha motivación, dada la pequeña edad de los niños, estará determinada directamente por la motivación que sientan sus padres ante el aprendizaje por parte de sus hijos de dicha lengua.

Según LAMBERT, los niños de lengua minoritaria pueden identificarse de cuatro formas en relación con su participación en las dos culturas:

- 1) Identificarse armoniosamente con la cultura de L1 y L2.
- 2) Identificarse con la cultura de L2 rechazando la de L1.
- 3) Identificarse con la cultura de L1 rechazando la de L2.
- 4) Fracasar en la identificación con ambas culturas (CUMMINS, 1979, p. 57).

Estos modelos de identificación o no con ambas culturas están muy unidos al aprendizaje de la lengua materna y la lengua segunda. Por ejemplo, si se identifican con las dos culturas se adquieren altos niveles de competencia en ambas lenguas. En los otros casos restantes de identificación, los niños se resisten al aprendizaje de L2 o sustituyen L1 por L2.

Un objetivo en la mayoría de los programas educativos recientes para los niños de lengua minoritaria es que se identifiquen armónicamente con ambas

culturas. La cuestión central es qué modelo de uso de L1 y L2 en la escuela podrá efectuar mejor ese tipo de identificación porque es un hecho demostrado la interacción entre los «inputs» motivacionales del niño y las variables del método educativo. De este hecho se puede concluir que si el mismo método tiene diferentes efectos según las diferentes características del «input» de los niños, aquellos que proyectan el programa deben adoptar lo que GONZALEZ (1977) ha denominado una «aproximación diferenciada» a la educación bilingüe, que trate de equiparar los diferentes «inputs» del niño (motivación, nivel de competencia en ambas lenguas...) con los métodos más adecuados.

En la siguiente tabla se indican las posibles interacciones entre dos modelos de variables del «input» del niño y los 4 modelos de las variables del método educativo: (solamente se tienen en cuenta los casos extremos: motivación alta y baja para aprender L2 y el conocimiento conceptual lingüístico) (cfr. CUMMINS, 1979, p. 59).

METODOS EDUCATIVOS	INPUTS DEL NIÑO	
	Lenguaje alto Alta motivac.	Lenguaje bajo Baja motivac.
1. Submersión	—	—
2. Inmersión en L2 Mantenimiento de L1	++	—
3. Bilingüe transicional	+	+
4. Bilingüe de Mantenimiento	++	++

Significado de los signos:

- Realización académica y cognitiva baja en comparación con unilingües.
- + Realización académica y cognitiva parecida a niños unilingües.
- + + Realización académica y cognitiva superior a los niños unilingües.

Un análisis de este cuadro puede sugerir que los niños de lengua minoritaria que están muy motivados para aprender L2 y cuya experiencia en L1 ha proporcionado los prerrequisitos necesarios para adquirir habilidades de lectoescritura, pueden desarrollar sin dificultad una forma cognitivamente enriquecedora del bilingüismo aditivo con los métodos 2 y 4; sus habilidades en L2 se desarrollaran adecuadamente en un programa bilingüe transicional, pero como es probable que las habilidades en L1 experimenten un retroceso, esos niños, posiblemente, no obtendrían las ventajas cognitivas en comparación con niños unilingües.

En un programa de submersión es probable que estos niños obtengan puntuaciones por debajo de su potencial, por la variedad de motivos ya mencionados.

Los niños con una baja motivación para aprender L2 y con un conocimiento conceptual lingüístico que no les permite adquirir habilidades en lec-

toescritura, es probable que fracasen tanto en los programas de submersión como en los de inmersión.

Parece que ningún programa puede proporcionar un contexto educativo en el que las primeras experiencias escolares que el niño aprende resulten satisfactorias y no traumáticas. Esto lo puede proporcionar mejor un programa transicional. Sin embargo, con un programa que intenta promover el desarrollo académico y cognitivo del niño, tanto en L1 como en L2, es probable que sólo consiga una forma beneficiosa de bilingüismo aditivo, cognitiva y académicamente hablando (CUMMINS, 1979, pp. 57 y ss.).

Se han hecho otras investigaciones para demostrar la influencia del factor motivacional en el aprendizaje de la segunda lengua. Por ejemplo, la UNESCO investigó la situación de los niños finlandeses que emigraron a Suecia; estos emigrados obtuvieron mejores resultados académicos que los finlandeses ya nacidos en Suecia. La explicación dada a este hecho consistía en que los nacidos en Suecia interiorizaban las percepciones negativas de sus padres en relación a los hablantes en sueco y dichas percepciones se reforzaban con un sistema educativo que usaba sólo el sueco, muchos de cuyos profesores podían tener expectativas negativas respecto a los niños finlandeses. El «semilingüismo» de estos niños es probable que refleje, por lo menos parcialmente, una incapacidad para sentirse cómodos en su identidad finlandesa o sueca. Lo mismo se confirmó en la experiencia realizada por CARDENAS con niños mejicano-americanos.

En cuanto a los niños inmigrantes canadienses en el Toronto School System (RAMSEY y WRIGTH 1969), los datos son diferentes a los anteriores: en la situación canadiense los niños de lengua minoritaria no han recibido una influencia tan negativa como los finlandeses o los mejicano-americanos, y, por tanto, pueden haber tenido una mayor motivación para aprender la segunda lengua.

Los altos niveles de motivación es probable que también influyan en los buenos resultados de los niños de un ambiente italiano en los programas de inmersión franco-ingleses (EDWARDS y CASSERLY 1973 y GENESEE, 1976).

El tema de la influencia de la motivación en el aprendizaje de L2 y las modalidades de desadaptación socio-afectiva intra y extrafamiliar ha sido estudiada por autores como DE COSTER (1970), FRANCOIS (1967), LAMBERT (1972), TITONE (1974), etc.

En el tema que aquí se trata, bilingüismo preescolar en las ikastolas, parece claro que todos los elementos de discusión anteriores están de una u otra manera presentes si bien pueden establecerse como hechos objetivos los siguientes, referidos casi exclusivamente al Modelo «D»:

- Existe alta motivación para el aprendizaje del euskera, sobre todo por parte de las familias.

- En principio, la actitud de identificación cultural es armónica y se reparte por igual entre la perteneciente a L1 y L2 si bien se realizan más sólidos esfuerzos por penetrar, conocer e identificarse con la cultura minoritaria, es decir, con la L2 o euskaldun.
- No todos los alumnos acceden a la ikastola con dominio de la L2, habiendo grandes diferencias entre los que la tienen como lengua materna (y entonces L1, el castellano, no suele estar perfectamente estructurado) y los que no la tienen.
- Deberá comprobarse que el método de «inmersión» en L2 aporta concomitantemente mayores habilidades en L1 o quizás supone un cierto retroceso en L1 (más notable para los que son euskoparlantes y, por tanto, no dominan adecuadamente los prerequisites básicos de la L1, el castellano).

3.4. OBJETIVOS

Los distintos objetivos que se propongan en programas de enseñanza bilingüe vienen a ser también otro factor condicionante de su eficacia. Por ejemplo, en el programa de «tipo transicional», el objetivo principal es el cambio lingüístico, o sea, el paso de la lengua materna a la lengua segunda. Casos de éstos son los de algunas escuelas minoritarias nacionales en la Unión Soviética y algunos programas USA (para pasar de la lengua de los inmigrantes al inglés). En cambio, si el objetivo que se pretende es conseguir los lazos de unión entre la escuela y la comunidad, por ejemplo, se desarrollará un programa del tipo «bilingüismo uniletrado». Esta clase de programa toma en consideración la lengua familiar pero se parece al anterior porque en el fondo tiende al cambio lingüístico y cultural más que al mantenimiento de la lengua familiar.

En la línea de conseguir que se conserve la lengua y cultura minoritarias del alumno se sitúan los programas de «Bilingüismo parcial» en los que los contenidos culturales y étnicos se dan en la lengua minoritaria (L1) y los científicos y técnicos en la dominante (L2). Esto sucede, por ejemplo, en ciertas escuelas de la URSS donde se usa la lengua dominante (el ruso) para lo científico y técnico mientras que se usa la lengua minoritaria para la enseñanza de la historia, literatura, etc. del propio país. Situación parecida se encuentra en el País Vasco con el modelo B.

En cambio, cuando el objetivo es el biculturalismo y el bilingüismo, es decir, cuando hay una orientación clara al mantenimiento de la minoría lingüística (algunos casos de USA) o los programas están orientados a responder a iniciativas muy localizadas como los programas de las escuelas internacionales (MACKAY, 1970), se desarrollan programas de Bilingüismo integral, que implican el uso de ambas lenguas en todos o casi todos los grados y contenidos escolares.

En el fondo, la elección del programa estará determinada por una opción previa de conseguir la aculturación de los sujetos o el respeto de las culturas y la lengua materna de cada comunidad o el mantenimiento de la lengua primera o el cambio de lengua.

En definitiva, a la pregunta cuál es el objetivo último de los programas de educación bilingüe FERNANDEZ (1981) responde que pueden ser uno de los dos siguientes:

- 1) «Promover en los alumnos un cambio de lengua, sustituyendo la materia por la del grupo dominante en la sociedad. El supuesto básico subyacente en los programas que persiguen este objetivo es que el cambio de lengua resulte necesario para la integración en el grupo mayoritario y para la promoción económica, social y cultural. Es, frecuentemente, el caso de los inmigrantes en países desarrollados y el de gran parte de las lenguas minoritarias no oficiales, especialmente en países de lo que se ha dado en llamar Tercer Mundo».
- 2) «El mantenimiento de la lengua materna, cuya utilización se fomenta en todos los dominios, y la adquisición de un alto nivel de competencia en otra, que parece ser la lengua dominante en la sociedad (por ejemplo, la lengua oficial en el caso de lenguas nacionales no oficiales) o no (por ejemplo, los alumnos de lengua mayoritaria oficial que aprenden una cooficial, o una no oficial, o una oficial en otro país»).

«Se ha agrupado en el objetivo primero al público escolar de los hijos trabajadores inmigrantes cuya lengua materna es distinta de la del país de residencia, y en el segundo objetivo a una parte de los alumnos de minorías nacionales cuya lengua materna no es oficial y también a los alumnos de las mayorías nacionales, cuya L1 no es lengua oficial. Pero desde una perspectiva socio-educativa, la agrupación tiene que ser diferente. La problemática de este último grupo de alumnos es completamente distinta a la de los otros dos, ya que no está en juego su identidad, y, por tanto, no tienen que defenderse del doble riesgo que comporta, por una parte, la asimilación pura y simplemente y, por otra, la discriminación, autoinducida a veces, como rechazo de la transculturación» (FERNANDEZ, 1981, p. 182).

3.5. AMBIENTE SOCIO-LINGÜÍSTICO

La eficacia o no de un programa de enseñanza bilingüe también está en función de las experiencias lingüísticas que el niño haya tenido previas a la escuela. Los resultados de interferencia entre la lengua materna familiar y la escolar pueden tener relación con el tipo de experiencia lingüística extraescolar. La experiencia lingüística vivida por los niños en el medio les proporcionará o no los requisitos previos necesarios para adquirir las habilidades que se emplearán en el aprendizaje de la lectura y escritura de la nueva lengua.

SMITH (1971) afirma que las habilidades lectoras fluidas requieren que el niño use el conocimiento que tiene de la lengua primera para hacer inferencias o predicciones sobre la información del texto en la segunda lengua. Se pueden distinguir tres aspectos generales del conocimiento que los niños tienen del lenguaje y que parecen importantes para la adquisición de esas habilidades:

A) «Riqueza semántica o, lo que BECKER (1977) llamó «conocimiento semántico»: la competencia en L2 es difícil de alcanzar cuando existe un «déficit» en la propia; en cambio, si los conceptos están bien formados en la materna, gran parte del trabajo para desarrollar la competencia en una segunda lengua se reduce a un cambio de etiquetas para los mismos conceptos (aunque haya algunas diferencias entre los campos semánticos de las lenguas implicadas)».

B) «Cierta conciencia metalingüística sobre la naturaleza del texto escrito: es decir, que el niño se dé cuenta que lo impreso tiene significado y que es diferente que la lengua hablada. Pero esta conciencia sólo se desarrollará con facilidad si al niño se le han leído, antes de su escolarización, variedad de textos (por ejemplo, los cuentos que les suelen leer los padres) y los han comprendido.

La falta de esta conciencia supondrá la falta de motivación, la no capacidad de anticipar información...»

C) «Nivel de facilidad con que el niño procesa el lenguaje descontextualizado y con que usa otras funciones del lenguaje. Esta capacidad está en estrecha conexión con la anterior, por lo que, nuevamente, las lecturas o los relatos que se le hacen al niño antes de su escolarización son fundamentales para su desarrollo».

Según FERNANDEZ (1981), «estos tres aspectos lingüísticos están, sin duda, influidos por factores sociales. Cuando los padres poseen una buena instrucción es más probable que el niño tenga un entorno lingüístico más rico y más complejo, con lo que su riqueza semántica será mayor desde la perspectiva de las exigencias escolares; también tiene más posibilidades de disponer de cuentos ilustrados e instrumentos similares, que potencian los aspectos segundo y tercero. Pero esa buena instrucción es improbable cuando existe una marginación social, económica y cultural, o lo que posiblemente sea más exacto, la buena instrucción se mide por el rasero de la poseída por una determinada clase social y a ella se adapta la totalidad del sistema educativo»

«Pero una cosa es decir que los factores sociales condicionan los aspectos lingüísticos señalados y otra cosa es deducir de ello... que la lengua de instrucción es irrelevante, esto es, tal vez sea así para los alumnos que tienen un alto desarrollo de su lengua materna y una fuerte motivación, es decir, que cuanto más desarrolladas están las condiciones para un educación monolingüe óptima, menos relevante es la lengua de instrucción. Pero esas condiciones raramente están desarrolladas en la mayoría de los niños a los que se dirige

la educación bilingüe (los hijos de inmigrantes y los alumnos que hablan una lengua no oficial) por lo que parece más adecuada una formulación en términos negativos: cuanto menos desarrolladas están las condiciones para una educación monolingüe óptima, más necesario es el uso de la lengua materna como lengua de instrucción» (pp. 194- 196).

Han sido muchos los autores que han dado primacía a los factores sociales sobre los específicamente lingüísticos o pedagógicos al explicar el progreso académico de los niños bilingües; así BOWEN y TUCKER (1977) rechazan la generalización de la «teoría de la lengua vernácula» a partir de los altos niveles de habilidad académica y lingüística de los niños en programas de inmersión; y es más, el «Efecto de Balanceo» enunciado por MACNAMARA no se da, según ellos. Por tanto, la elección de la lengua de instrucción estaría determinada por las condiciones sociales y no por la noción preconcebida de que debe utilizarse la lengua materna.

PAULSTON (1976) y FISHMAN (1977) dicen que «los efectos de los programas de educación bilingüe se entienden sólo cuando estos programas se ven como el resultado de constelaciones particulares de factores sociales, más que como variables independientes por derecho propio» (CUMMINS, 1979, p. 39).

Siguiendo con el argumento defendido por TUCKER (del grupo de LAMBERT) se dice que los «factores sociales, más que los pedagógicos, condicionaran probablemente la secuencia óptima de las lenguas. Así pues, en situaciones en las que la lengua familiar esta desprestigiada por la comunidad en general, en que muchos maestros no son miembros del mismo grupo étnico que los alumnos y que no son sensibles a los valores y tradiciones, en que hay una presión en la familia que incite a mantener el aprendizaje de la lectoescritura y el lenguaje, y en que la educación primaria universal no es una realidad, sería aconsejable empezar la escolaridad en la lengua vernácula.

A la inversa, cuando la lengua familiar es altamente valorada, cuando los padres incitan activamente a aprender la lectoescritura y cuando se sabe que el niño tendrá éxitos, parecería más apropiado empezar la escolaridad en la segunda lengua» (CUMMINS, 1979, p. 39).

El primer y más importante factor que TUCKER ve como determinante del programa de enseñanza bilingüe a seguir, y de su eficacia es el «nivel socioeconómico»: los niños de familias de clase baja (considerando por ello inmigrantes o grupos marginados) fracasarían si se abandona su lengua materna como vehículo de instrucción.

Pero éste, por ejemplo, no es el caso de la comunidad de inmigrantes finlandeses en Suecia: TAUKOMAA (1981) afirma que ambos países son similares en nivel organizativo, económico... pero la situación es de «segregación pasiva»: no quieren ser absorbidos por la cultura sueca y se concentran en pequeñas comunidades, lo que hace que no sean aceptados por la mayoría; con ello se van creando prejuicios e ideas estereotipadas sobre ellos, y ellos

adquieren un sentimiento de minoría discriminada. Un individuo es reconocido como miembro de la comunidad finlandesa por su forma de hablar el sueco, no por diferencias de clase.

Con todo ello, también, se crea ante el sueco como lengua, una actitud negativa que se transmite a los hijos en el ambiente familiar.

Por otro lado, tras la experiencia del programa de cambio de lengua hogar-escuela, llevado a cabo en Montreal, LAMBERT (1974) propone que «la competencia bilingüe es tributaria de la relación de dominancia entre las dos lenguas implicadas. El bilingüe, además de hablar dos lenguas, tiene otra característica: es bicultural (VILA, 1983, p. 10).

Con estas premisas, LAMBERT propone un «modelo sociopsicológico» que tiene en cuenta los factores socioculturales del medio familiar y social del niño, y que responde al siguiente principio: «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 lengua que tienen menos posibilidades de desarrollarse, o sea, con más probabilidades de dejarse descuidadas».

La idea de que la competencia bilingüe de los niños va a depender del dominio que tenga de cada una de ellas se materializa en la «hipótesis del desarrollo interdependiente» elaborada por CUMMINS (1978): «El nivel de competencia en la segunda lengua que un niño bilingüe alcanza es, parcialmente, una función del tipo de competencia que ha desarrollado en la lengua materna en el momento en que comienza la exposición intensiva a la segunda lengua».

VILA (1983, p. 11) comenta que la hipótesis se basa en un modelo que supone que ambas lenguas tienen una competencia subyacente común o interdependiente, de forma que la experiencia en una de las dos puede promover el desarrollo de la competencia subyacente a ambas. Por tanto, se puede decir que «cuando el niño entra en la escuela con el uso de la lengua bien afianzado, con amplio vocabulario, etc. la exposición intensiva a L2 puede tener como efecto lograr un alto nivel de competencia en ella, sin menoscabo de la competencia en la lengua propia. Cuando no existe ese desarrollo inicial de la lengua materna, la exposición intensiva a otra puede impedir el desarrollo de la propia, lo que a su vez ejerce un efecto limitativo sobre la segunda» (FERNANDEZ, 1981, p. 192).

Sobre estos conceptos de interdependencia de las lenguas, interferencias, etc. hay además de los datos de las investigaciones de CUMMINS y MULCAHY (1978)) otro estudio de RAMIREZ y POLITZES (1976) sobre la adquisición del inglés y el mantenimiento del español en grupos de chicanos que apoya las afirmaciones anteriores. Según sus datos, el uso del español en casa no actúa en detrimento de la adquisición del inglés y, como es lógico, favorece el desarrollo del español. En cambio, el uso del inglés en casa (lengua no materna) no favorece su desarrollo y si deteriora el nivel de competencia en español.

Es decir, una pérdida en lengua materna mediante la intensificación prematura de la segunda lengua no actúa en beneficio de esa segunda lengua, y además, empobrece la propia lengua materna.

Otra hipótesis, muy unida a la anterior, que formuló CUMMINS (1976, 1978) para explicar los resultados de los programas bilingües y la interacción del niño con su entorno educativo y sus experiencias lingüísticas en la sociedad y familia, fue la «hipótesis del umbral», según la cual «debe haber niveles umbrales de competencia lingüística: el niño bilingüe debe alcanzar ambos umbrales para evitar déficits cognitivos y permitir que los aspectos potencialmente beneficiosos del hecho de ser bilingüe influyeran en el desarrollo cognitivo».

Si un niño bilingüe alcanza sólo un nivel muy bajo de competencia en su segunda lengua (o la primera lengua), la interacción con el entorno mediante esa lengua, tanto en términos del input del niño como de output, es probable que se empobrezca».

De hecho, los datos experimentales disponibles parecen confirmar la existencia de dos umbrales, uno inferior y otro superior. La adquisición del umbral más bajo de competencia bilingüe sería suficiente para evitar los efectos cognitivos negativos (semilingüismo en la terminología de TAUKOMAA y SKUTNABB-KANGAS). Este límite no puede establecerse en términos absolutos, ya que varía según la etapa de desarrollo del niño y las exigencias académicas de las diferentes etapas de escolarización. En general, se puede decir que por debajo de ese umbral, el dominio de las lenguas es suficiente para la comunicación ordinaria de las informaciones corrientes, según la edad, pero no para las funciones lógicas más complejas que exigen un nivel de maestría mayor» (CUMMINS, 1979, p. 42-47). (Por ejemplo, en el estudio de SKUTNABB-KANGAS y TAUKOMAA, 1976, se indica que los alumnos finlandeses inmigrantes en Suecia (hablaban bien) el sueco, según la opinión de sus padres, maestros y ellos mismos, pero ello no pasaba de ser una afirmación sin fundamento real).

Se supone, por tanto, la existencia de un umbral superior, a partir del cual la competencia en dos lenguas se convierte en un «catalizador» del desarrollo cognitivo que potencia la capacidad de abstracción del niño.

En opinión de FERNANDEZ (1981) «los datos de BARIK y SWAIN (1976) parecen confirmar la existencia de este umbral superior: en los programas de inmersión de Ottawa y Toronto (inmersión al francés) se apreciaba que mientras el cociente intelectual de los que aprendieron menos francés no sufrió variaciones a lo largo de programa, el de los que desarrollaron ampliamente su competencia en francés aumentó, siendo el CI inicial de ambos grupos el mismo.

Postular la existencia de este umbral superior permite, además, interpretar las diferencias entre los participantes en programas de inmersión total y los de parcial, con resultados superiores en los primeros.

Puede concluirse, por lo tanto, que el ambiente lingüístico, social y cultural que rodea a los niños tiene gran importancia de modo que antes de planificar todo un programa de enseñanza bilingüe, sobre todo tratándose de todo un país, se impone la necesidad de estudiar y tener en cuenta seriamente todos los factores sociolingüísticos y culturales de ese país particular.

3.6. CONCATENACION DE NIVELES INTERCICLOS

Existen programas de educación bilingüe muy distintos porque responden a diferentes contextos lingüísticos, sociales y políticos. Dichos programas varían en cuanto a los «objetivos» que persiguen y a la «evolución» que la enseñanza en las lenguas sigue dentro del currículum. «Objetivos y evolución» son, lógicamente, dos factores estrechamente interrelacionados y, en cada caso, la «evolución» estará en función de los objetivos perseguidos. Ese factor «evolución» ha generado diversidad de programas de educación bilingüe, y es un concepto que se refiere a la manera de cómo las lenguas interactúan desde el principio hasta el fin de la escolaridad y a la manera cómo son introducidos los distintos niveles de una lengua y otra (oral, escrito...) a lo largo también de los diferentes cursos escolares.

Por ejemplo, en los programas de bilingüismo integral, la evolución de las lenguas en el currículum presenta un reparto variable: puede empezar dando más importancia a la primera lengua (materna) hasta llegar un momento de la escolaridad donde se dedica igual tiempo al uso de las dos lenguas como vehículos de instrucción. Así sucede en algunos programas para hispanoparlantes en USA en donde ese momento al que se acaba de hacer referencia es el tercer curso de escolaridad básica, mientras que en otros países es el 6.º curso, etc. Otro ejemplo, es el de los programas de inmersión al francés, desarrollados por niños anglófonos en Quebec (LAMBERT y TUCKER, 1972), los niños de parvulario pueden usar las dos lenguas de forma equilibrada; empiezan la escuela elemental con el uso casi exclusivo del francés (su segunda lengua) para llegar al 5 curso de escolaridad con la opción de igual cantidad de tiempo para ambas lenguas o predominancia de cualquiera de las dos.

El orden de introducción de los diferentes niveles en una lengua y otra es fundamentalmente de dos tipos:

- 1) «Aproximación mediante la lengua familiar», o sea la introducción de lengua y escritura, primeramente, en lengua materna. Por ejemplo, en los programas de bilingüismo transicional y parcial.
- 2) «Método directo»: introducción a la lectura y escritura en segunda lengua. Por ejemplo, en los programas de inmersión y bilingüismo uniletrado.

La cuestión de cuidar y programar muy cuidadosamente la introducción de L1 y L2, lo mismo que su peso específico, en cuanto a tiempo se refiere, a lo largo del «currículum», es de suma importancia de cara a la eficacia de

cualquier programa de enseñanza-aprendizaje bilingüe. Efectivamente, si un centro, pongamos por caso de preescolar, para centrarnos en el problema que nos ocupa, programa concienzudamente tanto el nivel de dificultad lingüística como su opción por una u otra lengua, pero esta programación no encuentra eco o continuidad a lo largo del resto de los ciclos en cuanto a enfoques, profesorado, materiales, metodología, niveles, opciones, etc... lógicamente la eficacia de tal programa arriesga demasiado y no sería improbable esperar que lo que un profesor ha sembrado en un nivel, no proporcione los frutos esperados en los siguientes.

Pero la coordinación interciclos no es más que una de las dos caras de la moneda. Hace falta también una coordinación intraciclo, inmediatamente mucho más necesaria que la anterior para el buen funcionamiento didáctico del programa bilingüe. En esto está de acuerdo todo profesor y, principalmente, todo director de centro que intenta obtener buenos frutos en todo tipo de enseñanza. Pero, aun cuando se ve lógica su necesidad e, incluso, fuera de toda duda el señalarla, sin embargo, muchas veces la práctica real compromete dicha armonía intraciclo o bien porque se introducen cambios bruscos de profesorado de un curso a otro o bien, y es lo más doloroso, porque el mismo profesor del ciclo no tiene preparación técnica adecuada para considerar y reprogramar todos los objetivos y los contenidos del ciclo como una unidad progresiva totalmente concatenada con las siguientes unidades de instrucción de niveles superiores.

3.7. LA EVALUACION DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

Todavía no se puede decir que se cuente con una baza científica suficiente para articular una teoría completa de la educación bilingüe. Ciertamente, se han hecho muchos experimentos y en algunos países se han asignado cuantiosos fondos para el desarrollo de programas de educación bilingüe. (RUDOLPH C. TROIKE, 1978, da las siguientes cifras para USA: más de 15 millones de dólares destinados a la Educación Bilingüe en los últimos 10 años, de los cuales, menos del 0,5 % fue destinado a investigación). También se han realizado bastantes evaluaciones, pero, gran parte de ese trabajo tiene escaso valor. DULAY y BURT (1978) revisaron minuciosamente 38 investigaciones y 179 evaluaciones y sólo encontraron 9 investigaciones y 3 evaluaciones cuyos resultados pueden ser tomados en consideración. El resto de los trabajos adolecía de uno o varios los defectos siguientes:

- 1) No controlar el status socioeconómico de los sujetos.
- 2) No controlar el grado de dominio inicial de la o las lenguas.
- 3) Inexistencia de grupo de control.
- 4) Inadecuación de la muestra, por diversas razones.
- 5) Índice de abandono muy alto y consiguiente reducción de la muestra.

- 6) Diferencias importantes en la preparación de las muestras a cargo de los grupos experimentales y los de control.
- 7) Datos insuficientes y mala utilización de los instrumentos estadísticos.
- 8) Omisiones importantes en los informes finales.

Estas y otras deficiencias han sido señaladas repetidamente por otros autores: según TROIKE (1978), de 150 informes de evaluación analizados por el «Center for Applied Linguistics» con el objeto de elaborar un plan para las escuelas de San Francisco, sólo 7 reunían los criterios mínimos de aceptabilidad. También tratan el tema COOPER (1978)) TUCKER y CZIKO (1978). Un caso realmente extremo es el citado por PAULSTON (1977) de una tesis que evalúa los efectos de una educación bilingüe tras 8 horas de «tratamiento».

Se necesita mucha investigación diseñada más cuidadosamente, y evaluar los programas con más objetividad, antes de que se pueda defender cualquier «verdad» en este campo tan problemático. De todos modos, el planteamiento de los problemas es en la actualidad más claro.

Por consiguiente, el tema de la investigación aplicada sobre el bilingüismo en los diversos niveles de instrucción y el tema de la evaluación, incluyendo principalmente los programas instructivos bien escolares bien extraescolares, constituyen una de las principales preocupaciones de casi todos los países con situaciones críticas lingüísticas, los cuales, en medio de una economía pobre o en medio de luchas y oposiciones políticas de muchos grupos de ciudadanos, han destinado enormes sumas de dinero que ven sumergirse sin ofrecer aparentemente los frutos palpables esperados. Por esta razón, en la última década ha ido acrecentándose la demanda de estudios evaluativos bien formulados, y el País Vasco no constituye una excepción en medio de toda esta problemática. Es de esperar que en los próximos años inmediatos surjan estos análisis evaluativos de los programas o «modelos» instructivos bilingües para diseñar la labor instructiva futura con mayor seguridad de éxito.

3.7.1. Procedimientos de medida del bilingüismo y contenidos de la evaluación

Una de las problemáticas básicas que se han planteado para evaluar el grado y nivel de bilingüismo que presentan los sujetos es la relativa a la posibilidad de disponer de unas técnicas y escalas fiables y precisas. En base a estas técnicas se podrá clasificar a los bilingües de acuerdo con el grado de competencia que posean en el dominio de las lenguas. Uno de los investigadores que más se ha preocupado de la búsqueda y elaboración de sistemas de medida del bilingüismo ha sido DORNIC (1977). Este investigador sueco ha realizado una gran cantidad de estudios encaminados a desarrollar un sistema de medida exacto y fiable. A tal efecto ha estudiado una gran cantidad de tareas relacionadas con los «procesos que subyacen a la “codificación” y decodificación» del lenguaje. En los trabajos realizados sobre la «decodifi-

cación» de las entradas lingüísticas se ha demostrado que la capacidad de «decodificación» (comprensión del significado) en una lengua no dominante es, por lo general, más lenta que en la dominante, incluso después de muchos años de práctica en las dos lenguas.

Este principio se cumple incluso para aquellas palabras de alta frecuencia en que se espera un completo «automatismo» en la decodificación. Las técnicas utilizadas a tal efecto son sumamente sencillas y consisten en que los sujetos sigan una serie de instrucciones verbales al tiempo que se mide el tiempo que tardan en ejecutarlas (LAMBERT, 1955), o bien, que detecten secuencias o combinaciones de dígitos de acuerdo con ciertas reglas o instrucciones presentadas en una u otra lengua (DORNIC, 1978) o que la detección se refiera a conceptos que, previamente, se han establecido durante la lectura de un texto (DORNIC, 1978).

Se han investigado también *los procesos de «codificación de salida»*. Para ello, se han utilizado pruebas en las que se mide el «tiempo de reacción» en tareas en las que el sujeto tiene que nombrar colores, dígitos, dibujos de objetos comunes, etc. (PRESTON, y LAMBERT, 1969; HAMER y LAMBERT, 1972; ERVIN 1961, GUTIERREZ-MARSCH y HIPPLE-MAKI, 1976; DORNIC, 1977).

También dentro de esta línea de investigación sobre la medida del bilingüismo se ha utilizado la variable del «stress». Como se ha demostrado en varios experimentos (DORNIC, 1977, DORNIC, DENEBERT y HAGGLUND, 1975), la introducción del «stress» tiene por objeto el producir un desequilibrio entre lenguas en sujetos bilingües supuestamente equilibrados. Las tareas utilizadas para provocar el «stress» son, generalmente, del tipo de procesar gran cantidad de información. Esto se consigue de dos formas, o bien mediante tasas elevadas de inputs o mediante la realización de tareas muy complejas.

En relación con los estudios sobre «stress» también se pueden citar los trabajos relativos a la «percepción de la dificultad de la tarea». Como ha demostrado DORNIC y BORG (1974) en sujetos bilingües no equilibrados, el uso de la lengua no dominante puede constituir una fuente importante de «stress» y de fatiga. El incremento subjetivo en el costo del procesamiento de la información en la lengua no dominante se atribuye, fundamentalmente, a la decodificación dado que implica una búsqueda en la memoria. También la codificación del «input» en la lengua no dominante requiere un mayor esfuerzo, aunque en este segundo caso, la diferencia no es tan acusada como en el de la decodificación.

Estos son, en síntesis, los trabajos más relevantes en relación a la búsqueda de un sistema de medida del bilingüismo. Como es obvio, se trata de sistemas de medida objetivos que, difícilmente, al menos hasta ahora, pueden ser considerados como definitivos, dada la poca fiabilidad y validez que la mayoría de estas pruebas tienen.

El tema de la evaluación y medición de las implicaciones del bilingüismo y de los programas de educación bilingüe, ciertamente ha preocupado mucho a los investigadores. Por ejemplo ya en la Conferencia Internacional sobre Bilingüismo (Ginebra, 1928), organizada por la Oficina Internacional de Educación, se hacía hincapié en la necesidad de criterios validos de evaluación para poder así responder a cuestiones de este tipo:

- ¿Cómo medir la influencia del bilingüismo sobre la lengua materna y sobre la segunda lengua?
- ¿Cuáles son los efectos del bilingüismo sobre la inteligencia general, sobre la actividad, el carácter, etc.?
- ¿Cuáles son, en general, las ventajas y los inconvenientes del régimen bilingüe?
- ¿Cuál es el método más racional y seguro de aprender una lengua segunda?
- ¿Cuál es el momento más favorable para comenzar su aprendizaje?
- ¿El estudio de las dos lenguas debe ser simultaneo o sucesivo?
- ¿Debe ser la primera lengua la lengua de lectoescritura?
- ¿Debe la enseñanza favorecer un cambio de lengua?

También CUMMINS plantea cuestiones que deberían hallar solución en la evaluación de la realidad educativa bilingüe existente; es necesario que una evaluación fiable y exacta responda a ello por las importantes implicaciones que se deducen para las estrategias docentes en las clases que lleven programas bilingües (por ejemplo, el uso de patrones coincidentes versus los disociados del uso de la L1 y la L2, o si los maestros deberían animar o desanimar la mezcla de códigos, etc.). (GONZALEZ 1977).

Las cuestiones que una buena evaluación de los programas debería solucionar son, por ejemplo:

- ¿A qué grado de competencia en la segunda lengua debe llegar el niño para que se beneficie óptimamente de la enseñanza en esta lengua?
- ¿Hasta qué punto un niño bilingüe que ha desarrollado habilidades superficiales con una relativa fluidez en L1 y L2 es también capaz de llevar a cabo operaciones complejas (analogías verbales, comprensión lectora, problemas matemáticos...) en ambas lenguas?
- ¿Hasta qué punto las habilidades en la primera y segunda lengua son interdependientes y cuáles son las implicaciones de posibles interdependencias para un progreso cognitivo o académico? El niño que mantiene y desarrolla su lengua materna en la escuela ¿desarrolla niveles más altos o más bajos de habilidad, en la segunda lengua que aquellos cuya lengua materna se sustituye por la segunda lengua?

- ¿Hasta qué punto varias pautas de relación entre la primera y la segunda lengua facilitan un progreso cognitivo y académico general?

Ante todo este panorama de gran inquietud por el tema de la necesidad de una evaluación y las pocas realizaciones serias existentes podríamos decir que los principales contenidos de una posible evaluación serían:

- a) Desde el punto de vista lingüístico (aspecto que ha predominado en el momento de evaluar los resultados de un determinado programa bilingüe) :
 - Si los alumnos aprenden a leer más rápidamente si se les enseña en su lengua materna que si se hace en una lengua diferente (por lo general, la lengua oficial del estado en el que viven).
 - Si la adquisición de conocimientos en otras áreas está relacionada con el uso de la lengua materna como lengua de instrucción.
- b) Desde el punto de vista sociológico:
 - Las actitudes de los niños sobre el otro grupo lingüístico.
 - Las actitudes de los niños ante su propio grupo étnico y lingüístico.
 - Estas dos actitudes en los padres (por la transición de ellas a los niños).
 - El grado de identificación con la segunda lengua y la segunda cultura...
- c) Desde un punto de vista psicológico:
 - el desarrollo intelectual y cognitivo.
 - el desarrollo de la creatividad y flexibilidad mental,
 - el desarrollo de la personalidad...
 - la adaptación personal: grado de armonía, bienestar, felicidad, etc.
- d) Desde la perspectiva de lo pedagógico:
 - el nivel de competencias en ambas lenguas: materna y segunda,
 - el rendimiento académico tanto en la L1 como en la L2,
 - la comprensión y expresión oral y escrita en ambas lenguas,....
 - el fracaso escolar debido al programa bilingüe.

Por ejemplo, si se quiere evaluar la función oral conviene controlar y medir (puntual o dinámicamente) la exactitud de pronunciación, fluidez, entonación, comprensión, riqueza-pobreza de vocabulario y de estructuras sintácticas mediante técnicas como las siguientes:

- observación controlada mediante fichas que controla los aspectos a que nos hemos referido;

- grabaciones del discurso oral del niño mediante magnetófono;
- preguntas orales apoyadas en lecturas o narraciones orales;
- narraciones o expresiones orales por parte de los niños, etc.

Si en cambio se quiere evaluar la función escrita en la segunda lengua habría que controlar aspectos semejantes a los anteriores mediante técnicas como:

- tests tipificados o estandarizados;
- pruebas objetivas preparadas por el profesor;
- narraciones breves;
- explicación por escrito de los propios dibujos, etc.

En cuanto al estudio de la relación entre bilingüismo y *desarrollo de la creatividad*, muchos observadores de los procesos creativos (TORRANCE, 1970) han señalado que la tensión resultante de la competición de asociaciones nuevas o antiguas, facilita la originalidad del pensamiento y juega un papel importante en las innovaciones científicas y artísticas. Con ello se puede hipotetizar que el Bilingüismo resultaría en un aumento de la originalidad.

Sin embargo, faltan trabajos experimentales sobre la influencia de la competición de asociaciones en la habilidad para elaborar.

TORRANCE (1967,1968) hizo estudios transculturales en niños bilingües de India y Samoa. Con ello concluyó que la competición de asociaciones interfiere en el pensamiento creativo, incluso en tareas que no exigen el uso del lenguaje.

TORRANCE, WU, GAVAN, ALIOTTI (1970) hicieron otro estudio con niños bilingües chinos y malayos en escuelas de Singapur y concluyeron que los monolingües excedían en fluencia y flexibilidad, pero los bilingües eran superiores en originalidad y elaboración.

Aquí, en nuestro medio, ATUCHA ZAMALLOA, realizó una investigación para «estudiar la influencia que ejercen el bilingüismo temprano y el secundario escolar en los procesos de pensamiento creativo, usando los tests verbales y figurativos de TORRANCE. La muestra estaba formada por niños que habían ingresado en la Ikastola a los 4 años y fueron divididos en:

- grupo 1, de 8 años
- grupo 2, de 12 años

Cada grupo se subdividía en otros 3:

- grupo experimental A: bilingües familiares,
- grupo experimental B: monolingües familiares y bilingües escolares,
- grupo de control: monolingües castellanos.

Los resultados parecieron indicar que el efecto asociativo de la interferencia está en relación con el dominio relativo de las dos lenguas que el individuo posee en un momento determinado.

En el grupo de bilingües familiares, las mayores interferencias en castellano se daban a los 8 años, cuando el dominio lingüístico de esa lengua era inferior a la de los monóglotas. A los 12 años, cuando adquieren una clara superioridad en la lengua castellana, el efecto negativo de la interferencia disminuye.

Los bilingües escolares: cuando poseían un dominio muy incipiente en la lengua vasca, a los 8 años el fenómeno asociativo de la interferencia era inoperante en la lengua castellana. Pero, cuando a los 12 años, su dominio del euskera aumenta, muestran mayores interferencias que los bilingües familiares.

Como conclusión, la investigación parece indicar que los tests verbales y figurativos de TORRANCE son muy sensibles al dominio lingüístico y que las circunstancias ambientales, concretamente el contexto escolar, inciden en los resultados obtenidos por los niños.

También se han intentado *evaluar los efectos del bilingüismo en la inteligencia*: hoy día se ha demostrado en varios países, el signo positivo de ese efecto: los niños bilingües, en relación con los monolingües, muestran ventajas definitivas en medidas de flexibilidad cognitiva y creatividad o pensamiento divergente.

Estudios de este tipo se han hecho sobre todo en Singapur (TORRANCE, GAVAN, WU y ALIOTTI, 1970), Suiza (BALKAN, 1970), Sudáfrica (LANCO-WORRAL, 1972), Israel, New York (BENZEEV, 1972) y Canadá (SOMMINS y GULUTSAN, 1973).

También puede confirmarse este efecto al evaluar los *programas de inmersión* de Ottawa y Toronto (BARIK y SWAIN, 1976): los alumnos que desarrollaban más el conocimiento del francés obtuvieron mejores resultados en dos de los tres subtests del Otis-Lennon para medir el cociente intelectual, que los que desarrollaban poco su francés. En otras palabras, mientras el CI de los que aprendieron menos francés no sufrió variaciones a lo largo del programa de inmersión, el de los que desarrollaron ampliamente su competencia en francés aumentó, siendo el cociente intelectual inicial de ambos grupos el mismo.

Pero no hay que olvidar que los resultados positivos obtenidos en los programas de inmersión en diferentes países, se han dado porque *los medios y los factores del contexto son adecuados* (actitudes favorables de los padres y profesores, medios técnicos y humanos adecuados) y así parece quedar demostrada la capacidad y flexibilidad del niño normal para adaptarse a cualquier enfoque organizativo y objetivo lingüístico.

También el caso de Bélgica y Suiza demuestran que no hay problemas importantes de aprendizaje en aquellos escolares que aprenden en la lengua

del territorio, diferente a la suya, pero siempre se debe tener en cuenta que hay factores explicativos claros para ello.

Por último, también algunos autores han *evaluado el nivel de identificación con la lengua y cultura segunda* y algunos han visto en la diversidad lingüística un factor conflictivo importante.

Es un hecho claro que una lengua se asocia siempre a una cultura, los experimentos de CHILD (1943), TUCKER y LAMBERT (1972) coinciden en señalar que los jóvenes se identificaban con las dos culturas (English Canadian y French Canadian), pero no se aborda el problema de si en las culturas que no conviven en armonía, los sujetos encuentran dificultades de identificación o no.

4. LA EXPERIMENTACION DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE

4.1. LOS PRIMEROS ESTUDIOS

La fecha que históricamente marca el punto de origen de los estudios sobre el bilingüismo es la de 1928, año en que se celebra la conferencia de Luxemburgo, y en el que se inaugura de una forma más o menos oficiosa toda una nueva corriente de investigación sobre el bilingüismo. Es cierto que la reunión habida en Luxemburgo no se caracterizó por la aportación de resultados de carácter objetivo ni por el empeño de plantear el problema del bilingüismo en términos estrictamente científicos, ya que ésta se limitó a recoger una serie de opiniones y reflexiones subjetivas que distaban mucho de las actuales investigaciones sobre el tema. Así, los diferentes asistentes a la Conferencia pusieron de relieve la importancia de la primera Lengua y las dificultades que implicaba el fenómeno del Bilingüismo. Las conclusiones más importantes a que se llegó en esta primera reflexión sobre el tema pueden resumirse en los siguientes puntos:

- a) El bilingüismo tiene unas consecuencias negativas sobre una o las dos lenguas del bilingüe. Ello se traduce en un empobrecimiento del vocabulario, en una expresión poco precisa y en una reducida disponibilidad de palabras.
- b) El bilingüismo suele determinar un retraso escolar generalizado.
- c) El bilingüismo produce un confusiónismo de ideas.
- d) El bilingüismo afecta negativamente a la persona del individuo.

Con todo ello se llegaba a la conclusión clara de que el bilingüismo afectaba de forma negativa a todos los aspectos psicológicos del individuo.

Posteriormente a esta primera toma de posición frente al problema se sucede una serie de estudios de carácter pedagógico en los que se intenta comparar, de forma más o menos acertada, los rendimientos escolares de los

niños bilingües (SAER, 1922; AUCAMP, 1926; F. SMITH, 1923; SMITH, 1931, 1933, 1935, 1939; TAN, 1947; CAROW, 1957).

Las aportaciones de este grupo de estudios son, en muchos casos, totalmente contradictorias, en su mayoría carentes de rigor científico, basados en observaciones escasamente fiables, con controles experimentales insuficientes y con apreciaciones, en algunos de los casos, enteramente subjetivas. Cabe también señalar, en relación a estos trabajos iniciales, que la forma como suelen expresarse sus autores no se halla exenta de una fuerte presión que sobre los mismos ejercían las consideraciones de tipo político con respecto a la situación de la minoría étnica que estudiaban. Sin embargo, no se puede dejar de valorar este primer intento de someter al bilingüismo a un estudio de carácter sistemático y objetivo (ARNAU et Al., 1982, pp. 7-8).

Ya a partir de los años 50 aparecen las primeras conceptualizaciones importantes y serias sobre el fin del bilingüismo (ERWIN y OSFORD 1954, MACNAMARA 1967, KOLERS 1963, etc.).

4.2. ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRESALIENTES

Muchos han sido los campos de investigación en el tema del bilingüismo. Pueden citarse entre otros:

A) *Investigaciones favorables a la hipótesis de sistemas lingüísticos separados*

En esta línea fue MACNAMARA (1967) quien hizo la primera aportación teórica, al exponer el modelo de «los dos conmutadores». A fin de sustentar este modelo fue necesario introducir el presupuesto de independencia de los sistemas lingüísticos de los niños bilingües.

La formulación de esta teoría supuso un firme apoyo a los trabajos que defendían la hipótesis de que los bilingües poseen dos sistemas lingüísticos frente a los que postulaban la existencia de un único sistema lingüístico. Estas dos hipótesis han determinado, en gran parte, toda la investigación sobre el bilingüismo y ha sido el núcleo de la discusión entre dos grandes grupos de investigadores.

Uno de los primeros trabajos que se realizó en esa línea de los dos sistemas lingüísticos separados fue el de KOLERS (1963) que usó la técnica de asociación de palabras con sujetos cuya L1 era el español, alemán o el thai y que además conocían el inglés.

Pretendió probar la hipótesis según la cual si el conocimiento se halla almacenado en alguna representación común y abstracta debería esperarse que los bilingües dieran asociaciones similares a palabras que fueran traducciones de una u otra lengua. Los resultados demostraron que las asociaciones comunes fueron sólo un tercio del total, cantidad exigua como para apoyar la hipótesis

de un almacén único. También LAMBERT y MOORE, en otro estudio, obtuvieron resultados similares. Más tarde, KOLERS (1966) comprobó la evidencia de los dos sistemas lingüísticos independientes porque los sujetos tenían necesidad de un determinado tiempo para cambiar de un sistema al otro. También lo ratifican en otras investigaciones MACNAMARA y KUSHNIR (1971).

Siguiendo esta revisión, cabe destacar el trabajo de TULVING y COLONIA (1970) quienes utilizaron la técnica del «recuerdo libre» de listas en 3 idiomas que previamente habían sido aprendidas por los sujetos. Esta investigación demostró que existen formas organizativas diferentes y que la cantidad total de recuerdo varía en función de la lengua utilizada.

B) Investigaciones favorables a la hipótesis de un único Sistema Lingüístico

Aunque las conclusiones anteriores parecían claras, es decir, que los mecanismos de identificación de palabras y de análisis sintácticos (posiblemente también el análisis fonémico) operan en virtud de diferentes estructuras de la memoria a largo plazo (MLP) (sistema léxico, gramática y estructuras fonémicas), de acuerdo con la lengua que se está procesando, ¿son éstas las estructuras a las que se refieren los defensores de dos sistemas lingüísticos en sujetos bilingües? Es evidente que a este nivel los sujetos bilingües deben tener estructuras diferenciadas. El problema surge cuando se plantea en qué medida dicha diferenciación se extiende hacia los restantes contenidos y estructuras de la MLP implicados en los procesos de comprensión que están más allá de los procesos de identificación de palabras, o sea, la memoria semántica, conocimiento del mundo, expectativas y esquemas y objetivos de conducta. Admitir que el sujeto bilingüe posee, en este nivel, sistemas diferentes, es admitir que este sujeto tiene graves problemas de personalidad puesto que posee diferentes conocimientos del mundo y distintos objetivos de conducta para cada lengua.

Serían, por tanto, graves las consecuencias derivadas del supuesto de independencia de sistemas en los sujetos bilingües.

Se propone así, un modelo en el que existe un solo sistema de almacenamiento de la información pero cuyo acceso a partir del lenguaje natural 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 cuya acceso, si bien no es imposible a través de otra lengua, sí que no es tan directo.

Las investigaciones más importantes a favor de esta hipótesis han sido realizadas por YOUNG y SAEGERT (1966), SAEGERT, KAZARIAN y YOUNG (1973), LOPEZ y YOUNG (1974), KINTSCH y KINTSCH (1969), KINTSCH (1970), GLANZER y DUARTE (1971), ROSEMBERG y SIMON (1977).

4.3. LENGUA MATERNA O SEGUNDA LENGUA

Otro campo de investigación sobre el tema del bilingüismo se centra en la cuestión de saber cuál es la mejor lengua de instrucción, la lengua materna o la segunda lengua. He aquí algunos estudios:

A) Evidencias a favor de la lengua materna

Siguiendo la revisión de experimentos hecha por FERNANDEZ, (1981) reseñamos dos de las investigaciones mejor diseñadas a su juicio, en donde se demuestra como la lengua materna fue la mejor lengua de instrucción:

1) *El experimento de LLOILO*

El primer estudio (1948) fue el de LLOILO en Filipinas, donde la situación lingüística es muy compleja. La lengua nacional es el Tagalo, pero el inglés se utiliza ampliamente como una segunda lengua nacional, y en el momento de comenzar la investigación era la lengua de instrucción, en un contexto donde las lenguas maternas, según la opinión de diversos lingüistas, eran de 150 a 300. El experimento se desarrolló en una zona cuya primera lengua era el hiligaino.

La muestra que se tomó fue de catorce escuelas elementales, de las cuales tras la aplicación de unos tests iniciales, se tomaron finalmente 188 niños para el grupo experimental y 189 para el de control. Los alumnos pertenecían al mismo nivel socioeconómico y la preocupación de los maestros era similar.

El grupo de control tuvo el inglés como lengua de instrucción desde el primer año hasta el sexto. La lengua utilizada con el grupo experimental fue el hiligaino pero sufrían un cambio repentino al inglés a partir del tercer año. En este grupo, los maestros habían recibido una preparación específica para enseñar en su lengua materna y para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Las áreas que se midieron fueron: Lectura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Lengua. Para controlar esta medición se pasaron pruebas antes de comenzar el experimento y al final de cada curso, durante los seis años que duró. Los dos primeros años se pasaron los tests en hiligaino al grupo experimental y a partir de ahí a todos en inglés. El grupo de control tuvo, desde el principio, todas las pruebas en inglés.

Los resultados del experimento se analizaron en tres momentos distintos.

- a) Al terminar el primer curso no se halló entre los grupos diferencias en el área matemática, pero el grupo experimental obtuvo mejores resultados (y significativamente diferentes) en ciencias sociales y en lectura en la lengua de instrucción.

- b) Al finalizar el cuarto curso, el grupo experimental mostró una superioridad en ciencias sociales mientras que el grupo de control presentaba diferencias significativas positivas en el área de lengua.
- c) Cuando se terminó el sexto curso el grupo de control se presentó ligeramente superior en lengua pero el grupo experimental dio resultados superiores en matemáticas y también claramente superior en ciencias sociales.

También al término de cada uno de esos tres momentos anteriores se aplicaron pruebas de personalidad dando unos resultados más favorables para los alumnos del grupo experimental, aunque las áreas en las que se manifestaba dicha superioridad fueron diferentes cada año.

En general, y tras el análisis de todo el experimento, se determinó que las ventajas mostradas por el grupo experimental se podían concretar en las siguientes: mayor habilidad para organizar y expresar el pensamiento, más interés en la escuela y, por tanto, daban un mayor índice de asistencia y mejores relaciones de cooperación entre la casa y la escuela.

Hablando de este experimento y en relación a este último punto sobre la mayor relación casa-escuela, el informe de la unesco (1953, p. 131) decía que «los alumnos eran estimulados en la escuela a enseñar a sus padres cómo su conocimiento podía ser aplicado a los problemas de la casa y la comunidad. De esta forma, los niños y los adultos, usando el mismo lenguaje, empezaron a trabajar juntos para mejorar el nivel de vida».

De todos modos, una de las mayores objeciones que, en opinión de FERNANDEZ (1981), puede hacerse a este experimento es el no haberse ocupado de controlar el llamado «efecto Hawthorne» que se refiere a la influencia que la situación experimental puede ejercer sobre los resultados, debida, tal vez, al entusiasmo que se puede suscitar en el grupo experimental al sentirse «especial», porque aunque sus materiales de instrucción (libros, etc.) fueran similares a los del grupo de control, estos últimos no fueron sometidos a experiencias que sí tuvieron los primeros, como por ejemplo visitar la oficina de correos de la ciudad, internaderos, clínicas, la estación de agricultura experimental y otros lugares públicos. La aureola de entusiasmo que puede desprenderse de dichas situaciones es evidente.

En opinión de FERNANDEZ (1981, p. 185) «nos encontramos ante un caso de una calidad de enseñanza excepcional, muy lejos de la habitual rutina, que puede explicar por sí solo los mejores resultados obtenidos por el grupo experimental. De todos modos, aunque esta calidad no se desprenda del uso de la lengua materna, parece evidente que el uso de una lengua extraña para la comunidad la dificulta, por lo menos en lo que se refiere a la colaboración entre la escuela y el hogar».

2) *El Estudio de Chiapas*

Otro de los experimentos más conocidos que trataron de evidenciar la conveniencia del uso de la lengua materna como lengua de instrucción fue el realizado por MODIANO en Chiapas, al sur de México.

Antes de describir el estudio es conveniente conocer cuál es la situación escolar en dicho país: existen escuelas estatales, federales y escuelas del Instituto Indigenista. Los dos primeros tipos de escuelas desarrollan sus enseñanzas en español desde el primer momento mientras que las del Instituto Indigenista dan sus clases en lengua materna durante el primer año. En esta lengua aprenden a leer, al mismo tiempo que se les va presentando paulatinamente el castellano, de forma oral. En el segundo año aprenden a leer en esa lengua.

Con su estudio, MODIANO (1968, 1973) confirmó la hipótesis de los defensores de las ventajas de enseñar a leer en lengua materna, ya que las capacidades adquiridas en ésta se transfieren fácilmente al aprendizaje de la lectura en una segunda lengua (SAVILLE y TROIKE, 1971; ENGLE, 1975).

El estudio abarcó 26 escuelas, 42 maestros y 1.600 niños. Las condiciones socioeconómicas, ambientales, etc. eran similares. Se utilizó un test de lectura específicamente diseñado para la prueba porque se trató de que sus ítems fuesen adecuados al ámbito cultural en el que se desarrollaría su aplicación. A las maestras se les pidió que seleccionaran a todos aquellos alumnos que, en su opinión, supiesen el castellano bastante como para defenderse en la realización del test.

De las escuelas estatales y federales fueron seleccionados alrededor del 30 % de los niños, pero los del Instituto Indigenista seleccionaron significativamente mayor número.

Los resultados del test corroboraron la selección hecha por los maestros ya que los alumnos de las escuelas indigenistas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los otros.

A pesar de estos resultados favorables a la hipótesis de MODIANO, los datos no pueden ser decisivos aunque sean de gran valor, ya que «los partidarios del método directo de enseñanza desde el primer momento en segunda lengua señalan, como un requisito básico de su aplicación, la enseñanza oral de la lengua antes del aprendizaje de la lectura y de la descripción que hace MODIANO de las escuelas estatales y federales se deduce que el método directo no es aplicado correctamente» (FERNANDEZ, 1981, p. 186).

No se puede saber, por tanto, si aplicando correctamente el método directo se seguiría reflejando en los estudios una diferencia positiva en favor de la enseñanza en lengua materna.

B) Evidencias a favor de la Enseñanza en Segunda Lengua

Son dos, también, los experimentos que destaca FERNANDEZ en la línea de considerar la segunda lengua como el mejor medio para la instrucción, frente a los que piensan lo mismo de la lengua materna.

1) El Experimento de Rizal

Apoyándose en los resultados del experimento de Lloilo, el Gobierno de Filipinas estableció como obligatorio un «modelo de transición», con lengua materna en los dos primeros años y a partir del tercer curso un cambio al inglés.

El experimento de Rizal (DAVIS, 1967) trató de determinar:

- a) el mejor momento para la introducción de la lectura en inglés;
- b) el mejor momento para la introducción del inglés como lengua de instrucción.

La muestra consistió en 1.500 niños, repartidos en 5 grupos. FERNANDEZ (1981, pp. 186-187) expone cuál fue el diseño del experimento:

Grado en el que se introduce el inglés como lengua de instrucción	Grado en que comienza la lectura en inglés	
	Primero	Segundo
Primero	Grupo 1	
Tercero	Grupo 2	Grupo 4
Quinto	Grupo 3	Grupo 5

«El grupo uno comenzó su escolarización en inglés introduciendo la lectura ya en el primer año, aunque diariamente se dedicó algún tiempo a la enseñanza del tagalo. Los grupos dos y tres comenzaron su escolarización en tagalo, pero con lectura en inglés desde el primer año. El paso al inglés como lengua de instrucción se produjo en tercero para el grupo dos y en quinto para el grupo tres. Los grupos cuatro y cinco comenzaron la lectura del inglés en segundo, cambiando su lengua de instrucción en tercero el grupo cuatro y en quinto el grupo cinco».

También hay que tener en cuenta que los grupos anteriores fueron emparejados en características socioeconómicas y en preparación de los maestros, para lo cual se realizó antes un pretest.

En el análisis de los resultados del experimento no se observó diferencia significativa en cuanto al momento de introducción de la lectura en inglés pero sí se mostró una gran diferencia significativa respecto al momento del cambio de la lengua de instrucción. El grupo uno fue el que mejores resultados obtuvo en inglés y demás áreas, es decir, aquellos niños que tuvieron el inglés como

lengua de instrucción desde el primer momento. Según palabras del propio DAVIS (1967, p. 74) «diferencias de esta magnitud en los niveles de logro o realización no pueden ser ignoradas si uno está interesado en el bienestar social, cultural y económico del escolar y, a la fuerza, de su nación».

En cambio, en los tests sobre el conocimiento del tagalo no se vieron diferencias significativas independientemente de que hubiese sido utilizado como lengua de instrucción durante los cinco cursos, durante tres o ninguno.

De todos modos, PAULSTON (1977) «señala que hay que tomar con precaución estos resultados. En primer lugar, el hecho de que el nivel en tagalo no esté directamente relacionado con el número de años en que es utilizado como lengua de instrucción puede deberse a que se mantiene fuerte fuera de la escuela, es la lengua oficial y a todos los niños se les enseña a leer en ella. En segundo lugar, los resultados mejores del grupo uno pueden deberse a su mayor competencia en inglés, ya que los grados quinto y sexto se impartieron exclusivamente en inglés. De hecho, al final del cuarto grado los alumnos del grupo uno obtuvieron mejores resultados en las pruebas pasadas en inglés, pero puntuaron más alto los otros grupos en las pruebas pasadas en tagalo» (FERNANDEZ, 1981, p. 188).

Aunque se haga caso a la recomendación de PAULSTON sobre el cuidado para considerar estos resultados, de todos modos, la diferencia con los resultados de Lloilo es tan grande que, según varios autores, es posible que hayan intervenido algunas variables no controladas. Así, por ejemplo, RAMOS, AGUILAR y SIBAYAN (1967) sugieren que mientras en Lloilo los maestros fueron entrenados específicamente para enseñar en lengua materna, en este caso sólo recibieron preparación para enseñar inglés y en inglés.

2) *El experimento de St. LAMBERT: las Escuelas de Inmersión*

En Canadá, a pesar de que el inglés y el francés son lenguas oficiales, en la práctica el primero se imponía al segundo.

En 1965 respondiendo a las demandas de numerosos padres deseosos de que sus hijos tuviesen un mejor conocimiento del francés, el South Shore Protestant Regional School Board (en un suburbio de Montreal) comenzó su primera experiencia de escuela de inmersión al francés con un grupo de alumnos de Preescolar. En definitiva, el proyecto fue creado para promover un bilingüismo funcional a través de un programa de lengua hogar-escuela.

El supuesto de fondo era que el aprendizaje de una segunda lengua puede conseguirse mediante la enseñanza de contenidos en esa lengua, por lo que el procedimiento utilizado fue el de una enseñanza natural, una aproximación al sistema por el que se aprende la lengua natural.

Aunque no hay un currículo definido en Preescolar, se pretende desarrollar el vocabulario y la comprensión pasiva del francés. Al finalizar el primer año fueron evaluados por observación directa de los profesores, sin

tests formales. Los resultados obtenidos fueron el comprender un amplio vocabulario, el uso de palabras sencillas en francés y, a veces, frases cortas, y la capacidad de comprender narraciones sencillas e instrucciones básicas.

El currículum del nivel primario era el siguiente: en el primer grado, la lectura, escritura y aritmética eran introducidas exclusivamente en francés. No se hace en inglés ya que se cree que se pueden transferir sus hábitos de lectura a la lengua del hogar de forma espontánea. En el segundo grado, el inglés se introduce durante dos sesiones diarias de media hora cada una. El resto del currículum seguía en francés.

La frecuencia de la instrucción en inglés aumenta gradualmente hasta llegar al séptimo grado donde inglés y francés están al 50 %.

El sistema se fue extendiendo rápidamente. En el curso 72-73, ya el 40 % de los niños del barrio de South Shore seguían el programa de inmersión al francés. Fue entonces cuando se solicitó que dicho programa fuera sometido a una evaluación formal con la colaboración de un grupo de profesores de la Universidad McGill de Montreal (N. PENFIELD, W. E. LAMBERT, G. R. TUCKER, principalmente).

El diseño de la investigación fue el siguiente: se comparó anualmente el progreso de los alumnos de la clase experimental con alumnos seleccionados de clases control: 1) francófonos enseñados en francés y, 2) anglófonos enseñados en inglés.

Para evitar la influencia del lenguaje, clase social o desarrollo intelectual se tuvo especial cuidado en equiparar a los dos grupos control y al experimental en los factores de inteligencia y nivel socioeconómico.

El método utilizado para evaluar las habilidades académicas consistió en aplicar a los grupos experimental y de control cada primavera, al empezar el primer grado, una extensa batería de tests individuales y colectivos verbales y no verbales, especialmente preparados para conocer:

- 1) el desarrollo intelectual y cognitivo;
- 2) el rendimiento en francés e inglés (L1 y L2);
- 3) el rendimiento en matemáticas (solución de problemas y cálculo tanto en L1 como en L2);
- 4) la comprensión y expresión oral en ambas lenguas;
- 5) la discriminación de sonidos en una lengua extranjera;
- 6) pruebas de flexibilidad y creatividad;
- 7) la actitud hacia el programa, hacia el otro grupo lingüístico y hacia el suyo propio.

La evaluación que se realizó del programa fue mucho más completa que en estudios anteriores y las conclusiones principales que se obtuvieron fueron las siguientes según indica (LAMBERT (1981, p. 167 y ss.):

- 1) El programa no ha producido ningún déficit en la lengua nativa ni en los contenidos escolares (por ejemplo, aritmética o ciencias).
- 2) No aparece ningún retraso que pueda ser atribuido a la participación en el programa.
- 3) Se puede ver, incluso, cierto enriquecimiento cognitivo atribuible a la experiencia (LAMBERT, 1978; CUMMINS, 1978).
- 4) Los alumnos del grupo experimental han adquirido un dominio de los elementos básicos de la fonología, morfología y sintaxis francesa y no muestran una inhibición propia en el uso de la lengua que caracteriza al estudiante que la aprende como lengua extranjera.
- 5) No cometen más errores que los niños del grupo control en gramática y estructuras, aunque el contenido de las composiciones sea menos rico. Este resultado se interpretó desde la perspectiva de que cuando los niños del grupo experimental escriben en francés, desarrollan estrategias para evitar errores, simplificando así las construcciones y huyendo del vocabulario complejo.
- 6) No se aprecia ninguna dificultad en la asimilación de nuevos contenidos a través de la segunda lengua en los grados superiores de escolaridad.
- 7) El grupo experimental puntúa al mismo nivel en medidas standard de inteligencia y es significativamente más alto en medidas de flexibilidad cognitiva.
- 8) Sus capacidades de expresión oral están en inglés al mismo nivel que los grupos de control anglófonos y en lengua francesa están al mismo nivel que el grupo de control francófono.
- 9) Las actitudes de los niños indican que son capaces de identificarse tanto con su propio grupo étnico como con la gente anglófona, ya sea canadiense o europea.

Con los resultados obtenidos en esta investigación se puede afirmar que siguiendo este tipo de programa de inmersión, al finalizar la escolaridad elemental los niños son funcionalmente bilingües y capaces de desenvolverse en las dos lenguas.

En resumen, se ha dado un gran salto desde las posiciones técnicas de la Conferencia de Luxemburgo (1928) hasta las vigentes hoy en nuestra sociedad en torno al bilingüismo. Este avance es debido a muchas causas, siendo una de ellas la voluntad decidida de muchos estudiosos que, viendo la importancia del tema para la educación de las generaciones jóvenes, no ha dudado en entregarse a la investigación de este campo. Sin embargo, se puede afirmar que aún estamos en los prolegómenos del conocimiento y que es necesario avanzar internacionalmente, de forma específica en nuestro medio, el País Vasco, donde hay necesidad urgente de investigación sobre los diversos aspectos del bilingüismo.

4.4. HIPOTESIS INTEGRADORAS

Los hallazgos que se muestran en los grandes grupos de investigaciones anteriores (uno a favor de la lengua materna como lengua de instrucción y el otro a favor de la enseñanza en segunda lengua) a menudo se han considerado contradictorios: si se ha demostrado que es eficaz la enseñanza en L2 no puede ser, a la vez, eficaz el optar por programas que trabajan con la lengua materna. Pero, cuando se analizan más profunda y detenidamente, y teniendo en cuenta las dos hipótesis propuestas por CUMMINS, (1a.: interdependencia de L1 y L2, y 2a.: hipótesis de los umbrales) se observa que en ambos tipos de programas subyacen los mismos principios; la clave para saber en qué situación es un tipo de programa más eficaz que el otro consiste en reconocer el significado funcional de la lengua materna durante el proceso educativo.

En los programas de inmersión para niños de lengua mayoritaria, la lengua materna se desarrolla sin que le afecte una exposición extensa a la segunda lengua; incluso si se desarrollan altos niveles de habilidad en L2, su acceso fluido a las dos lenguas puede mejorar las habilidades en lengua materna y otros aspectos del funcionamiento cognitivo.

Por tanto, el éxito de los programas en L1 como medio de enseñanza no empaña los resultados positivos de los programas de inmersión, y viceversa. Las diferencias a la hora de elegir un programa u otro se encuentran en la situación concreta de cada caso. Por eso, el modelo de «competencia subyacente común» (según la hipótesis de la interdependencia de L1 y L2) en vez de presentar como contradictorios los resultados de los programas de inmersión y los de enseñanza mediante la lengua materna, los concilia y los explica. Así, 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 EE.UU. se han dirigido a grupos de lengua anglófona que, por diferentes motivos, estaban interesados en la adquisición de una segunda lengua (francés en Canadá y castellano en EE.UU.) de forma voluntaria. En general, los alumnos pertenecían a un nivel cultural y social medio/alto y no veían amenazada ni su lengua ni su cultura. Por eso los resultados fueron tan favorables.

Pasemos ahora a considerar la situación de la investigación bilingüe en el País Vasco.

5. INVESTIGACION SOBRE BILINGÜISMO PREESCOLAR EN EL PAIS VASCO

Como se ha podido constatar a lo largo de los capítulos anteriores de este estudio, gran parte de los sujetos que componen la sociedad mundial vive en una situación de bilingüismo bien por pertenecer a comunidades en las que se emplean dos lenguas bien por emigrar a un país que posee una lengua diferente

a la materna propia. Esto ha hecho que políticos, sociólogos, lingüistas, pedagogos y psicólogos se hayan sentido inclinados a investigar sobre las consecuencias a nivel personal, social y político que esta situación puede provocar.

El País Vasco no es caso aparte, y dada la situación problemática en que vive, ya que se ve envuelto en una situación de cambio lingüístico acelerado, potenciado en su mayor parte por la educación que pretende la normalización del euskera, los pocos investigadores existentes se han visto impelidos hacia el estudio de este tema intentando analizarlo con el fin sobre todo de encontrar los medios que faciliten las mejores soluciones para su implantación, aunque dichos estudios estén aún en sus prolegómenos.

Tal bisonñez investigadora no es de extrañar porque a niveles de los años setenta la investigación en el área del bilingüismo con un énfasis especial en los niños y en los programas escolares estaba apenas comenzando a tomarse en serio las cosas (SIMOES, 1976) y la investigación en general sobre bilingüismo y biculturalismo era en esas fechas todavía tendenciosa y algunas veces contradictoria. Así, pues, no es nada raro que este área permanezca aun inexplorada en países cuyo desarrollo cultural y científico es menor; estos países se han visto obligados por varias razones a idear soluciones tentativas frente al problema del bilingüismo y biculturalismo sin poderse apoyar en datos objetivos procedentes de investigaciones aplicadas previas en el ámbito escolar como pudo suceder en otros países más avanzados como, por ejemplo, Canadá.

En este capítulo se pretende responder fundamentalmente a dos preguntas: a) ¿cuál es la situación de estos estudios en el País Vasco?; b) ¿a qué conclusiones han llegado dichos estudios? Lo que se quiere saber es, en otras palabras, cuál es el momento más adecuado para el aprendizaje del euskera y el castellano, si el nivel de preescolar es el más adecuado para la introducción de ambas lenguas, qué modelos de enseñanza y metodologías educativas emplean las ikastolas en su intento de responder a las características heterogéneas de la población que constituye esta comunidad autónoma, hasta qué punto esta comunidad sociolingüística favorece la labor de las ikastolas o de otros centros para contribuir a la consecución de sujetos bilingües, cuáles son las características que el profesorado ha de reunir y con qué materiales ha de contar para su labor educativa.

Se puede avanzar ya que prácticamente no hay estudios que se hayan preocupado del problema concreto «bilingüismo en preescolar». Sí hay documentos, referencias de paso, orientaciones más o menos oficiales para la enseñanza del euskera-castellano en el nivel de preescolar, pero sin que lleguen a ser estudios científicamente controlados. Sin embargo, sí existen bastantes estudios relativos al bilingüismo en edades más avanzadas y estos estudios han incoado un movimiento muy vivo de preocupación por el estudio del momento más óptimo para la introducción del bilingüismo y de la metodología más adecuada, sin dejar de lado el tema de las consecuencias del planteamiento bilingüe en los niños monolingües. Nos consta que en estos momentos hay en ciernes o ya se están preparando estudios reales sobre el bilingüismo en

preescolar y sobre sus consecuencias e incluso sobre el grado de dominio o competencia lingüística en este nivel. En definitiva, es un campo que se divisa interesantísimo en el horizonte y que dará muchos frutos en el futuro.

5.1. INVESTIGACIONES SOBRE BILINGÜISMO EN EUSKALERRIA

Este apartado se basa en el estudio de AIERBE et Al. (sin publicar) que generosamente nos han facilitado los autores. Según éstos, hacia mediados de los 70 comienzan a aparecer las primeras investigaciones sobre el bilingüismo y la educación en Euskalerrria si bien hay que esperar hasta los 80 para encontrar un movimiento investigador de relativa importancia.

En este lapso de tiempo, y sin contar los artículos de distinta extensión escritos sobre el tema, han recopilado 120 publicaciones que han agrupado de la siguiente forma:

- A) Trabajos de tipo teórico (histórico, pedagógico, psicológico, etc.): 74.
- B) Trabajos de tipo práctico (experiencias, planes, estadísticas, etc.): 40.
- C) Trabajos de tipo investigativo: 5.

Estas investigaciones se han visto potenciadas desde el Gobierno Vasco y el Seminario sobre bilingüismo (creado por el ICE de la Universidad del País Vasco) que se reúne anualmente y ha hecho posible la difusión de estos trabajos.

La exposición sucinta de tales investigaciones, siguiendo un orden cronológico es la siguiente:

51.1. Aierbe, Etxezarreta, Satrústegui (1974)

1) Objetivo:

Los autores pretenden comparar el nivel de instrucción en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, de los niños que asistían a las Ikastolas de Guipúzcoa, con los que cursaban sus estudios en colegios públicos y privados de esta provincia.

2) Muestra:

Eligieron niños de 7.º de EGB de 8 ikastolas, 9 centros privados y 4 públicos.

3) *Metodología:*

Se les aplicó a los alumnos la «escala sintética de instrucción» de García Hoz y dos pruebas elaboradas por los mismos autores de la investigación siguiendo las directrices de los programas educativos.

Los niños asistentes a las escuelas públicas y privadas realizaron todas las pruebas en castellano mientras que el alumnado de las ikastolas realizó en Euskera las pertenecientes a las áreas de ciencias naturales y sociales.

4) *Resultados:*

Tipo de Centro	C. Sociales		C. Naturales		Castellano-Matemáticas	
	X	D	X	D	X	D
Público	9.88	4.80	10.10	5.60	92.50	9.20
Privado	9.32	4.80	9.76	4.40	91.68	8.85
Ikastolas	9.79	5.00	9.91	4.60	94.88	9.00
TOTAL	9.59		9.88		93.10	

Después de analizar los resultados, afirman los autores que los niños que acuden a las ikastolas no obtienen peores resultados que el resto de los niños ya que siempre se sitúan por encima de la media general, llegando a superar en algunos aspectos a los centros en castellano.

5) *Valoración:*

AIERBE, et AL. consideran este estudio como lo primera de las investigaciones que se han realizado sobre bilingüismo escolar en Euskalerrria, si bien le encuentran como defecto una utilización limitada de medias y sigmas y el no poder ofrecer otro tipo de datos estadísticos, como los niveles de significación de las diferencias obtenidas.

5.1.2. ATUCHA, K. (1976)

Karmele ATUCHA en 1976 presentó su tesis doctoral «Desarrollo lingüístico, dominio lector, y capacidad creativa de los niños bilingües» que constituye otra de las investigaciones pioneras en el País Vasco.

1) *Objetivo:*

Se propuso comparar el rendimiento de niños vasco parlantes y castellano parlantes en el área de producción lingüística y creativa.

2) *Muestra:*

Tomó para su estudio un total de 60 niños de 4, 8 y 12 años de nivel socio-económico medio alto y los dividió en tres subgrupos de 20 niños cada uno:

- Bilingües escolares.
- Bilingües familiares.
- Castellano parlantes.

3) *Metodología:*

Los alumnos debieron de realizar los tests de: «Habilidades psicolingüísticas de Illinois», y el de «Torrance» (creatividad), traducidos al euskera por la autora.

4) *Conclusiones:*

- A) Se pueden señalar como las más importantes en *el ámbito lingüístico*:
- a) A los 8 años los bilingües familiares obtienen mejores resultados que los bilingües escolares en euskera.
 - b) El nivel de castellano de los bilingües escolares es igual o mejor que el de los monolingües castellanos.
 - c) A los doce años el nivel de euskera se homogeneiza en los dos grupos bilingües, si bien el castellano sigue siendo la lengua dominante a pesar de haber seguido el método de inmersión.
 - d) Los bilingües poseen mejor nivel de castellano que los monolingües.

B) *En el ámbito de la creatividad*

- a) La media de fluidez, flexibilidad y originalidad no se diferencia significativamente en los tres grupos, aunque en algunos aspectos los bilingües superan a los monolingües en las pruebas en castellano.

- b) En la misma prueba de lenguaje oral los resultados son iguales en los dos grupos de sujetos bilingües a los doce años, si bien a la edad de 8 años se da una pequeña ventaja favorable a los bilingües familiares.

AIERBE et AL. tras analizar los datos del estudio de ATUCHA concluyen que el método de inmersión hace posible que los bilingües escolares obtengan los mismos resultados que los familiares, si bien los resultados de ATUCHA no coinciden por los aportados por las ikastolas en este sentido.

51.3. AZURMENDI, M. J. (1983)

La investigación de M. J. AZURMENDI también sirvió como tesis doctoral con el título «Elaboración de un modelo para la descripción sociolingüística del bilingüismo y su aplicación parcial en la comarca de S. Sebastián»; es la primera investigación que, según los autores de referencia, se realizó en Euskadi con instrumentos y criterios sólidamente científicos. A partir de esta tesis elaboró el «Diccionario ideológico o diccionario conceptual dirigido a los alumnos de 5.º y 8.º de EGB de la comarca de S. Sebastián, y un segundo Diccionario formado por una selección de palabras del segundo centro de interés, propuesto a los alumnos en su tesis: «las prendas de vestir y de calzar».

1) *Muestra:*

Seleccionó 928 alumnos de 5.º y 8.º de EGB en la comarca de S. Sebastián.

2) *Metodología:*

Los niños tuvieron que contestar a una serie de cuestionarios en castellano y posteriormente en euskera, dirigidos a los siguientes centros de interés:

- a) Partes del cuerpo.
- b) Prendas de vestir y de calzar.
- c) Los juegos, las diversiones y los entretenimientos.
- d) La agricultura y los vegetales; la ganadería y los animales; la pesca y los peces.

Con posterioridad al estudio de estos cuestionarios y de los de carácter sociolingüístico, clasifica a los sujetos en siete categorías según:

- La situación geográfica: Donostia, Este, Sur-Oeste.
- El sexo: masculino-femenino.
- La lengua empleada en la encuesta: euskera, castellano.

3) Conclusiones:

Una vez hecho el análisis de los aspectos de producción lingüística, grado de lexicación y calidad lingüística, concluye entre otras cosas que:

a) En cuanto al rendimiento, las encuestas realizadas en Euskera ponen de manifiesto que el número de palabras es menor que las de castellano si bien su grado de homogeneidad es mayor.

b) Por lo que se refiere al grado de lexicación (nombres, verbos, adjetivos) no se da diferencia significativa en cuanto a cantidad y homogeneidad en ambos grupos.

c) Respecto a la distancia interlingüística, las encuestas en euskera revelan una distancia interlingüística relativamente pequeña, mientras que las encuestas en castellano proporcionan palabras que tienen una distancia interlingüística respecto del euskera relativamente grande.

La valoración que de esta obra se hace es que, a pesar de no contar con un apartado de resumen o conclusiones, lo cual obliga a leerse toda la obra, desde el punto de vista técnico es muy buena y puede convertirse en paradigma de futuras investigaciones en este campo.

5.1.4. SIERRA, J. (1982)

El estudio de SIERRA corresponde a una tesina de licenciatura «Elebitasuna eta irakurtzen idazten ikasteko heldutasuna», presentada en la UPV en 1982.

1) Muestra:

Tomó una muestra de 503 niños de 5 años de edad, pertenecientes a las ikastolas de Guipúzcoa y Vizcaya, a los que dividió en tres grupos atendiendo a su entorno lingüístico familiar:

- Vasco parlantes.
- Castellano parlantes.
- Bilingües.

2) Metodología:

Con el fin de comprobar la influencia del ambiente lingüístico familiar en el aprendizaje de la lectura, les aplicó a los niños el ABC de FILHO.

	X	D	N.
Vascoparlantes	9.95	2.79	277
Castellanoparlantes	8.88	2.55	68
Bilingües	9.40	2.81	158

Los datos demostraron que las diferencias mayores se daban entre el grupo de niños provenientes de ambientes lingüísticos vascos y los provenientes de un entorno lingüístico castellanoparlante, siendo las diferencias halladas entre estos y los niños bilingües no significativas; del mismo modo las diferencias entre los niños bilingües y vascoparlantes son menores.

Ante estos resultados, SIERRA concluye:

- a) Que el aprendizaje de la lectura será más fácil para el grupo de euskera.
- b) Que el aprendizaje será más difícil para quienes tienen en su casa una lengua distinta a la de la Ikastola.

A raíz de estas conclusiones se planteó la idoneidad de un modelo único de enseñanza en la Ikastola ante la diversidad de características que presentan los alumnos.

Según AIERBE, et AL. este estudio posee gran claridad estadística y divide, por primera vez, a los alumnos en función de su ambiente lingüístico familiar; consideran como innecesaria la adaptación de la prueba de FILHO cuando se dispone ya de una adaptación con baremos realizados por INIZAN.

Señalan, además, que las diferencias significativas lo único que indican es que hay una diferencia estadística significativa, pero al mismo tiempo no indica que si los niños se encontraban dentro de los niveles de madurez exigibles para comenzar el aprendizaje de la lectura.

5.1.5. ETXEBERRIA, F. (1982, 1986)

F. ETXEBERRIA aporta dos trabajos de investigación: en 1982, su tesina de licenciatura «Problemática del bilingüismo en la Ikastola» y en 1986 su tesis doctoral «Marco lingüístico del euskera de los niños de las diferentes situaciones sociolingüísticas en el ciclo inicial»; a esta segunda investigación haremos referencia más adelante.

1) Hipótesis:

AIERBE et AL. las resume así:

- a) Hay diferencias significativas entre el nivel de euskera inicial y actual y el grado de ambiente en euskera, por un lado, y el nivel lingüístico de los padres por otro.

- b) Hay diferencias significativas entre el nivel de euskera inicial y actual, y el grado de integración del sujeto al grupo.
- c) Idem con la actitud ante el aprendizaje.
- d) Idem con la adquisición de conceptos, comprensión lectora y su rendimiento escolar.
- e) El grado de ambiente-euskera, los niveles de euskera inicial y actual, y la actitud ante el aprendizaje, influyen significativamente en la personalidad del niño: dominancia, impulsividad y sensibilidad.

2) *Muestra:*

Con el fin de verificar la validez o invalidez de estas hipótesis tomó una muestra de 77 niños de 1.º y 2.º de EGB que cursaban sus estudios en una ikastola ubicada en un barrio castellanoparlante, de nivel socioeconómico medio-alto.

3) *Metodología:*

Los niños tuvieron que realizar los siguientes tests en euskera o castellano, según fuese su ambiente lingüístico familiar:

- Reversal (orientación espacial).
- TCB (conceptos básicos).
- CCP (personalidad).

También tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Grado de aceptación en el grupo: sociograma.
- b) Rendimiento escolar y actitud ante el aprendizaje: ficha e informe escolar y juicio del profesor.
- c) Nivel de euskera inicial y actual: información proporcionada por el profesor y por las evaluaciones.
- d) Comprensión lectora: informe del profesor y resultados de la prueba de lectura.
- e) Situación sociolingüística: cuestionario pasado a los alumnos, ficha del centro, información proporcionada por el profesor.

4) *Resultados:*

Hipótesis 1: Sí hay diferencia entre el nivel de euskera y el grado de utilización de euskera en su entorno familiar.

Hipótesis 2: No hay diferencia significativa entre el grado de euskera que posea el niño y su integración al grupo.

Hipótesis 3: No se da diferencia significativa, es decir, que el grado de dominio del euskera no es el único factor causante de una actitud negativa hacia el aprendizaje.

Hipótesis 4: Con respecto a los conceptos básicos no se dan diferencias significativas, si bien sí se dan en los aspectos de comprensión lectora y rendimiento escolar, es decir, el nivel de lenguaje incide en estos factores.

Hipótesis 5: El lenguaje influye en algunos aspectos de la personalidad, generando el bajo dominio de una lengua conductas agresivas; su actitud ante el aprendizaje influye en la adaptación del niño, si bien el nivel de dominio del euskera por parte de los padres no influye significativamente en la personalidad del niño.

F. ETXEBERRIA en su otro trabajo de tesis doctoral «Marco lingüístico del euskera de los niños de las diferentes situaciones sociolingüísticas en el ciclo inicial», intenta ver, entre otros aspectos, la influencia que la edad, el ambiente lingüístico y la tarea tienen en la producción lingüística en euskera: léxico, rasgos fonológicos, forma verbal, tiempo y aspecto verbal que utilizan, etc.

Para su realización tomó como *muestra* niños de edades comprendidas entre los 5 y 7 años.

Hipótesis y Resultados:

La autora se plantea 16 hipótesis principales:

1) La edad y el medio lingüístico influyen en la pronunciación de las consonantes: ts, tx, tz.

Resultado: Se confirma la hipótesis ya que los mayores errores de pronunciación se dan en los niños de 5 a 5 1/2 años en los medios menos euskaldunes.

2) La productividad lingüística aumenta en función de la edad, medio lingüístico y tareas presentadas.

Resultado: No se dan diferencias significativas en ninguno de los tres aspectos.

3) La edad, medio lingüístico y la tarea verbal influyen en la variedad léxica de los textos verbales.

Resultado: La edad y el medio lingüístico no influyen en la variedad léxica.

4) En la producción oral del niño la forma definida es más frecuente que la indefinida en la declinación.

Resultado: La hipótesis se confirma, es decir, los niños usan más frecuentemente la forma definida de la declinación.

5) La forma nor-nori está menos presente que las otras formas verbales en la expresión oral del niño.

Resultado: Se confirma la hipótesis.

6) Los niños de medio euskaldun utilizan la forma verbal sintética más que los niños de medios menos euskaldunes.

Resultado: No hay diferencia en la frecuencia de utilización de la forma verbal sintética en función del medio lingüístico.

7) El modo indicativo es el más usado en la expresión verbal de los niños de preescolar y ciclo inicial.

Resultado: Se confirma la hipótesis, el modo indicativo es el más utilizado por estos niños.

8) Los niños a esta edad usan más las frases simples que las subordinadas.

Resultado: Se confirma la hipótesis.

9) De la edad, medio lingüístico y tarea, depende la utilización de las distintas formas de enlace de frases, en el lenguaje oral.

Resultado: Sólo se confirma parcialmente dado que existen diferencias significativas de utilización en función de la edad.

10) En la expresión oral, la diversidad de las estructuras sintácticas de las frases simples se manifiesta en función de la edad, medio lingüístico y tarea de habla presentada.

Resultado: No se dan diferencias significativas ni en función de la edad ni del medio lingüístico, por lo que únicamente se confirma parcialmente.

11) La edad y el medio lingüístico influyen en el uso adecuado de las desinencias declinativas y la frecuencia de los diferentes tipos de casos.

Resultado: Si bien la edad afecta sólo en algunos casos de uso del posesivo y dativo, el medio lingüístico sí afecta significativamente la utilización de algunos casos y desinencias declinativas.

12) Se dan diferencias entre las frecuencias de los distintos tipos de casos en función de la edad, tarea y medio lingüístico.

Resultado: Se confirma la hipótesis.

13) La edad y el medio lingüístico provocan diferencias en la actividad verbal de los niños en cuanto a la utilización de morfemas y palabras que indican niveles y modalidades de calificación.

Resultado: No se da ninguna interacción, las diferencias no son significativas, salvo en algunos aspectos de la graduación del adjetivo.

14) La edad y el medio lingüístico del niño influyen en la variedad de formas verbales utilizadas y en los errores con respecto a ellas.

Resultado: No se dan grandes diferencias, salvo en algunos casos.

15) El tiempo y aspecto verbal que el niño utiliza depende del tipo de tarea.

Resultado: Se confirma ya que existen diferencias en el uso del tiempo verbal en función de la tarea.

16) El medio lingüístico del niño incide en la utilización adecuada del auxiliar respecto a la forma verbal, así como en la concordancia del verbo con el sintagma nominal.

Resultado: Los niños de ambiente más euskaldun cometen menos errores.

Entre las *Conclusiones* cabe destacar: el dominio de las formas gramaticales está en función del medio lingüístico del niño; asimismo el tipo de tarea que se presenta al niño para su actividad verbal influye en su producción lingüística en euskera.

Del mismo modo, la edad influye en la pronunciación de algunas consonantes, uso de morfemas de graduación, etc.

5.1.6. Otras investigaciones actuales en el País Vasco

Además de todas estas investigaciones reseñadas, hay muchos otros estudios de menor alcance, experiencias piloto de enseñanza lingüística llevadas a cabo dentro del aula en las ikastolas, Comunicaciones en Congresos o Reuniones Nacionales o Internacionales, etc. que el problema del bilingüismo ha ido suscitando entre los interesados en el tema, generalmente profesores en ejercicio. Desgraciadamente muchos de estos estudios o intentos de experimentación no han sido publicados o, en todo caso, no se ha hecho el esfuerzo de reunirlos en un *corpus* que permita un fácil acceso a ellos para ser tomados como punto de referencia en el avance de la investigación en el País Vasco.

Como ya se ha dicho anteriormente, la tendencia en la investigación del problema del bilingüismo en el País Vasco, no ha sido dirigida al nivel de preescolar en las ikastolas, aunque existen algunas excepciones, sino que los estudios se centran principalmente en los tres ciclos de EGB. No obstante, es y sería sumamente importante conocer quiénes son las personas que se han preocupado y siguen preocupándose por estudiar el bilingüismo en Euskalerrria, hayan publicado o no los resultados de sus estudios. En esta relación de nombres podrían entrar los siguientes: Feli Etxebarria en Zorroaga, Karmele Rotaache en la UPV de Vitoria, Félix Etxebarria en Zorroaga, Lontxo Oiarzabal en la Escuela de Magisterio de Donostia, Pello Aierbe en Zorroaga, Bego Ocio en la Escuela de Magisterio de Derio, Pakita Arregi en Zorroaga, Marian Bilbatua en la Escuela de Magisterio de Eskoriatza, Itziar Idiazabal en la

Escuela de Magisterio de Derio, Antton Kaiffer en el Gobierno Vasco, Xida Gadner también en el Gobierno Vasco e igualmente Josu Sierra e Ibon Olaziregi, Feli Arbizu en el ICE de la UPV y otros muchos como, Xavier Garagorri, E. Egileor, Félix Ormaetxea, Julián Serrano, Ignacio Ruiz Castillo, Iñaki Osoro, Iñaki Etxezarreta, Araceli Rodríguez, M.^a Carmen Garmendia, Itziar Zubizarreta, J.J. Gabiña, R. Gorostidi, R. Iruretagoiena, etc. que, o bien trabajan en el gobierno o en federaciones o directamente en las ikastolas.

Algunos de los estudios, publicados o no, de estos autores a los cuales hemos hecho referencia en la reseña anterior, podrían ser los siguientes:

Félix Etxebarria: «Elebitasuna eta Hezkuntza Euskalerrian» (Bilingüismo y educación en el País Vasco»), tesis doctoral a punto de publicarse.

X. Garagorri, F. Arbizu, E. Egileor, J. Sierra, F. Ormaetxea, J. Serrano y A. Kaiffer: «Ikastolekako iraskuntzaren Garapena eta Egorea» (Desarrollo y situación de la enseñanza en las ikastolas). Ponencia presentada en Sitges en el Seminario sobre Bilingüismo organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona en octubre de 1982. Publicada en Jakin en 1983.

M. C. Garmendia, I. Zubizarreta y L. Oiarzabal: «Evaluación y seguimiento de la implantación de los modelos lingüísticos en determinados centros de distinta tipología del Territorio de Gipuzkoa. (Proyecto en realización).

J. J. Gabiña, R. Gorostidi, R. Iruretagoiena, I. Olaziregi, J. Sierra: EIFE: «Euskararen irakaskuntza, factoren eragina». (EIFE: La enseñanza del euskara, influencia de los factores). Editado por Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitu Nagusia. Gasteiz.

Este estudio se propuso medir el nivel de euskera y castellano en los alumnos de segundo y quinto de EGB de los tres modelos lingüísticos y estudiar la influencia de ciertos factores (psicolingüístico, pedagógico, sociolingüístico, etc.) en la enseñanza del euskera. La variable dependiente en el estudio fue considerada como la calificación en euskera obtenida por el niño, entendiéndola como competencia lingüística en: comprensión, expresión oral, lectura y escritura. Las variables dependientes fueron las siguientes: 1) características de la escuela: tipo de centro, volumen del centro, total de niños en clase, años de experiencia del profesor; 2) ambiente lingüístico del centro: porcentaje de niños euskaldunes, conocimientos lingüísticos del profesor; 3) ambiente lingüístico familiar: procedencia de los padres, conocimiento del euskera por parte de los padres, lengua del niño, relaciones lingüísticas en la familia, medios de comunicación; 4) medio ambiente lingüístico: zona de sociolingüística, lengua entre amigos; 5) opiniones y actitudes hacia la lengua, actitud hacia el euskera, hacia el castellano; 6) capacidades personales del niño: rendimiento escolar, cociente intelectual.

Como resumen de los resultados se puede decir que las variables que mayor influencia tienen en la enseñanza-aprendizaje del euskera son las relacionadas con el ambiente familiar y junto con ellas las relacionadas con el entorno lingüístico. En el modelo D, las cualidades personales del alumno son

las que más influyen. En conclusión, gracias a esta investigación se han explicado con claridad los resultados que ha obtenido la euskaldunización de la educación y también se conocen las secciones que necesitan un tratamiento para mejorar los resultados.

J. Sierra, I. Olaziregi: «Euskara Ohoko a ereduko 8. Mailan. (El Euskara en el modelo A de 8.º de EGB). Esta obra se refiere a la elaboración de un test lingüístico para medir el nivel de euskera en los alumnos de 8.º de EGB del modelo A. Ha sido publicado bajo el título *Zortzi-A hizkuntz testa* por Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitu Nagusia. Gasteiz.

En este estudio, Sierra y Olaziregi se propusieron como objetivo conocer el nivel de euskera de los alumnos de octavo de EGB en el modelo A y así mismo conocer las variables que influyen en un grupo de tales características. La muestra estuvo compuesta por 1.085 sujetos de 37 aulas de toda la Comunidad Autónoma. En su investigación la variable dependiente fue considerada como la nota resultante de la aplicación del test previamente preparado por los autores; en cambio, las variables independientes fueron: a) la lengua materna; b) los cursos que llevaban los sujetos aprendiendo euskera; c) las horas de euskera a la semana; d) el nivel conseguido por los sujetos; e) el deseo de seguir aprendiendo euskera; f) el nivel de comprensión y, g) el nivel de expresión. Los resultados de la investigación se pueden resumir diciendo que el nivel de euskera de los alumnos de octavo en un modelo A es bajo globalmente y que la variable con mayor influencia es el número de horas que se dedican a la enseñanza del euskera a la semana.

Además se ha podido comprobar el nivel gramatical de euskera de los alumnos de este nivel y modelo, de manera que, en conjunto, esta investigación parece clave para la evaluación de la rentabilidad o no del modelo A.

I. Olaziregi y J. Sierra: «El bilingüismo y la escuela en el País Vasco». (Estudio de 2.º de EGB). Sin Publicar.

En este estudio, los autores continúan su tendencia e interés por el estudio de la eficacia de los modelos y las variables que intervienen en el aprendizaje del euskera como lo hicieron en la investigación anterior. En este caso, dirigen su atención a los alumnos de segundo de EGB y se propusieron como objetivos medir los niveles de euskera y castellano de los niños castellanófonos escolarizados en los modelos B y D, comprobar el efecto de programas bilingües intensivos y menos intensivos en el nivel de euskera y castellano y, finalmente, estudiar los factores más influyentes en la adquisición del nivel de euskera. La muestra estuvo compuesta por 206 sujetos castellanófonos del modelo B y 59 del modelo D pertenecientes a segundo de EGB de toda la Comunidad Autónoma Vasca; con fines de comparación se tomaron 172 sujetos vascófonos del modelo D.

En cuanto a las variables, la dependiente fue considerada como la competencia lingüística en euskera medida por el test Galbahe-EI y las independientes fueron: 1) zona sociolingüística en que residían los niños;

2) rendimiento escolar; 3) número de niños en el aula; 4) número de niños vascoparlantes en el aula; 5) lengua utilizada al hablar con los amigos; 6) lengua utilizada al hablar con los profesores fuera del aula; 7) lengua utilizada para explicar matemáticas; 8) capacitación lingüística del profesor; 9) actitud del niño frente al euskera; 10) actitud del niño frente al castellano y, 11) nivel de castellano.

Los resultados del presente estudio pusieron de manifiesto que a mayor intensidad del modelo de enseñanza bilingüe (mayor presencia del euskera) se obtiene un mejor nivel de euskera sin que por ello se pierda el nivel de castellano. También se pudo comprobar cómo las variables más influyentes difieren en los grupos de baja intensidad y alta intensidad y se pudo apreciar un efecto de interdependencia entre las lenguas, según la teoría de Cummins, sobre todo en los grupos de baja intensidad. En conclusión, a través de esta investigación se han obtenido datos importantes sobre el proceso de euskaldunización de niños castellanófonos en el sistema educativo, se ha confirmado la hipótesis de que a una mayor presencia del euskera en la enseñanza corresponde un mayor nivel de esta lengua y que en la actual situación sociolingüística este hecho no afecta de modo significativo a la lengua primera de los castellanófonos que manifiesta niveles similares de castellano independientemente del modelo en que estén escolarizados los niños.

M. J. Azurmendi: Además de su investigación ya reseñada anteriormente pueden enumerarse otros estudios o intervenciones que demuestran el interés de esta autora por el tema del bilingüismo en el País Vasco:

- Hizkuntz ukipenen soziolinguistika eta euskera (Sociolingüística del contacto de lenguas y el euskera).
- Euskararen irakaskuntza Ikastoletan. (La enseñanza del euskera en las ikastolas).
- Eredü linguistikoen aplikapenaren arabera aukeratutako ikastetxe batzuko euskera eta euskeraz erakustearen zenbait arazo. (Problemática del euskera y de la enseñanza en euskera según los distintos modelos lingüísticos a aplicar en la enseñanza en algunos Centros de Enseñanza).
- Euskararen irakaskuntza, B.B.B.eko Mailan. (La enseñanza del euskera en los Centros de EGB).
- Estudio sociolingüístico del bilingüismo en la población escolar de Euskadi, a través del análisis de su léxico básico disponible en ambas lenguas.
- Motivaciones de las distintas actitudes en relación con el euskera y con el aprendizaje del euskera.
- «Apuntes para una normalización lingüística» (respecto del euskera) publicado en Jornadas de Bilingüismo, ICE de la Universidad de Valencia, 1980.

- «Dependencia lingüística» publicado en La problemática del bilingüismo en el Estado Español, ICE de la Universidad del País Vasco, 1980.
- «Bilingüismo. Diglosia» publicado en Euskal Linguistika eta Literatura: Bide berriak (Lingüística y Literatura Vascas: nuevos horizontes), Universidad de Deusto, 1981.
- «Proceso de normalización del euskera». Publicado en Euskal Herria. Errelaitate eta Egitasmo (Euskalerría: Realidad y Proyecto), Caja Laboral Popular, 1985.
- «La educación en el proceso de normalización del euskera. Publicado en Hizkuntza Minorizatu Soziologia (Sociología de lenguas minorizadas), Ed. Tarttalo, San Sebastián, 1986.
- «Un profesorado con un nivel de euskera insuficiente y utilizando métodos insuficientes en la escuela, ¿puede ser causa del «fracaso escolar»? Publicado en la Revista Kimu, noviembre-diciembre de 1982.

Finalmente, podrían reseñarse otras aportaciones al estudio de la problemática del bilingüismo en el País Vasco que, no obstante, su extensión o difusión, no por ello dejan de ser importantes y deberían tomarse en cuenta a la hora de formular nuevas investigaciones destinadas a indagar el proceso de euskaldunización en cualquiera de los niveles escolares. Entre ellas estarían las siguientes:

- K. Rotaetxe: «Komunikazio gaitasuna» (Capacidad de comunicación). Publicada en Hizkuntza Minorizatu Soziologia (Sociología de las lenguas minorizadas), Ed. Tarttalo, San Sebastián, 1986.
- Feli Etxeberria: «Elebiduntze eta eskolatzeko arazoak». (Problemática del bilingüismo y la escolarización), publicada en la misma obra.
- I. Idiazabal: «Euskara eta eskola» (El euskera y la escuela), publicada también en la misma obra.
- G.I.E., I. Osoro, X. Garagorri, I. Etxezarreta: «Elbitasuna ikastoletan, egorea eta irtenbideak Gipuzkoa» (El bilingüismo en las ikastolas, situación y sanidad).
- B.I.E. F. Arbizu; A. Rodríguez: «Bizkaiko ikastolen egorea» (Situación de las ikastolas en Vizcaya). Su publicación se anuncia inminente.
- B.I.E.: «Euskalduntze Mahai ingurua. Azaroak 22 Urretxindorra ikastolan, 1982. Ikastola ezberdinen esperientziak: Donibane Loitzune, Karmelo, Arrasate, Urretxu, Lizarra, Duran eta Gernikako Allende Salazar (Mesa redonda sobre la euskaldunización, noviembre 22 de 1982, en la ikastola Urretxindorra. Experiencias en diversas ikastolas). Material no publicado pero disponible en la ikastola donde se celebró la Mesa redonda.

- SIADEKO: «Gastiezko azterketa soziolinguistikoa, 1986» (El análisis sociolingüístico de Vitoria, 1986).
- N.I.E. Elebitasuna ikastoletan, 1984 (El bilingüismo en las ikastolas, 1984).
- N.I.E. I. Ruiz Castillo: «Euskararen arnas estua irakaskintzan, 1982» (La difícil situación del euskera en la enseñanza; estudio sobre las escuelas en Navarra).

5.2. ANALISIS INTERPRETATIVO DE LOS PRINCIPALES TEMAS ESTUDIADOS

5.2.1. Bilingüismo en Preescolar

Para contestar a esta pregunta, AIERBE et AL. parten del hecho de que todo niño posee la capacidad de aprender dos o más códigos lingüísticos; el problema se plantea al preguntarse cuál es el momento óptimo de comienzo de este aprendizaje. Ante esta pregunta nos encontramos con dos posibles respuestas en casi todos los estudios de los últimos años

- 1) El aprendizaje de una segunda lengua debe comenzarse desde los niveles de preescolar.
- 2) La enseñanza en preescolar debe realizarse únicamente en lengua materna posponiendo la enseñanza de la segunda lengua a los niveles superiores.

A) *Preescolar en lengua materna*

Los defensores de esta postura señalan que la lengua materna es el vehículo más eficaz para conseguir un buen desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico, etc.; la introducción de una segunda lengua en los niveles de preescolar traería como consecuencia un bloqueo en el desarrollo de los factores anteriormente señalados y de este modo sería conveniente retrasar su aprendizaje hasta los 10 o 12 años, época en la que el niño comienza el desarrollo del pensamiento formal.

B) *Bilingüismo en Preescolar*

Defienden esta postura quienes consideran que dada la plasticidad que posee el niño en estos niveles le resultará más fácil el aprendizaje de una segunda lengua que va unida a la asimilación de una forma de vida y de una cultura.

Las conclusiones a las que se llegó en la Conferencia de Luxemburgo (1928) son desechadas por todos aquellos que defienden esta postura y en esta línea están todas las investigaciones realizadas recientemente en el País Vasco. Como afirma ATUCHA (1976) «el bilingüismo escolar, aunque introducido en los primeros años del pensamiento preoperatorio, no interfiere en los procesos de fluidez, flexibilidad y originalidad verbal» (p. 184) sino que muy por el contrario, desarrolla en los niños la capacidad de comunicar ideas.

Será beneficiosa la introducción de una segunda lengua en estos niveles siempre que se realice de forma progresiva y atendiendo a las características y necesidades particulares de cada alumno de forma que el niño se sienta motivado y atraído hacia la nueva lengua y llegue a sentir la necesidad de comunicarse en ella del mismo modo que lo hace en su lengua materna, al sentir que a través de su conocimiento se integra más plenamente en la comunidad en que vive.

A nivel político, la defensa de las lenguas minoritarias se ha impuesto en las últimas décadas en un intento de defensa de la identidad de cada pueblo, de recuperación de lenguas a punto de extinción y ante esta situación ha surgido la necesidad de formar sujetos bilingües a través de la educación centrando todos los esfuerzos en los niveles de preescolar en donde los sentimientos e intereses de los niños no están aún definidos, haciendo valer el derecho que todo individuo tiene a conocer y hablar la lengua propia de su comunidad.

Pedagógicamente hablando, la investigación sobre el bilingüismo ha asegurado que no podemos hacer ningún daño al niño, ya desde preescolar, al obligarle a aprender y servirse indistintamente de dos códigos según sus necesidades y, en todo caso, si se presentan efectos secundarios no deseables, éstos han de atribuirse o bien a efectos del «currículum oculto» del profesorado o de los grupos sociales presionantes (ideologías políticas, sociales, etc.) o bien a defectos en el conocimiento o dominio de las tecnologías más indispensables para la enseñanza de las lenguas vivas dentro del aula o a la falta de una adecuada planificación territorial lingüística. El niño, si es normal, tiene capacidad para aprender varios códigos lingüísticos, pero el desarrollo adecuado de esa capacidad puede verse impedido por la influencia de factores extrínsecos o puede acompañarse con una serie de efectos que pedagógicamente no son deseables o son muy discutibles. Este tipo de enseñanza es susceptible, más que otros, de ser efectivamente invadido por actitudes, deseos o frustraciones de los adultos que intentan trasladar y realizar en los niños sin tomar en cuenta las consecuencias futuras. Es muy fácil olvidar que el «bilingüismo genuino no debería ser nunca el resultado de una coacción» (SANCHEZ CARRION, 1980, p. 23).

5.2.2. Modelos de enseñanza bilingüe

La necesidad de responder a las demandas de una enseñanza en euskara en la que tuviesen cabida todos los sectores de la población vasca bajo el

objetivo común de formar sujetos bilingües y ante los problemas educativos planteados al introducir a niños castellanoparlantes en un programa de inmersión, las autoridades educativas respondieron en 1978 con la creación de 4 modelos de enseñanza: A, B, C y D, que posteriormente quedarían reducidos a tres, al unificarse el B y el C, dado origen al B. En cada uno de estos modelos se señalaban las horas que diariamente se deberían dedicar a la enseñanza del euskara:

- Modelo A: Toda la enseñanza en castellano y una hora diaria de euskara.
- Modelo B: 1/2 día en euskara.
- Modelo D: Toda la enseñanza en euskara.

El análisis se centrará aquí en los modelos B y D y más particularmente en los niveles de preescolar.

A) *Modelo B:*

Está específicamente dedicado a los sujetos castellanoparlantes o bilingües que tengan como lengua dominante el castellano, por lo que su actividad se dirige a la extensión del euskara en aquellos sectores de la población que no lo utilizan.

Ambas lenguas se utilizan para la enseñanza de las diferentes materias y son a su vez objeto de enseñanza. Tiene como objetivo la utilización masiva del euskara a partir de los primeros años de preescolar impartándose la enseñanza básicamente en euskara, partiendo de la lengua materna del niño, en este caso el castellano.

Las características específicas de este modelo, de reciente implantación, y la continuidad que todo aprendizaje de una lengua lleva consigo, hace que sea necesario una coordinación inter e intraciclos, así como un buen conocimiento de ambas lenguas por parte del profesorado.

B) *Modelo D:*

Nace en 1960 con el objetivo de proporcionar a los niños vascoparlantes una educación en lengua materna, reducida en un principio a los niveles de preescolar y que posteriormente se alargaría a toda la EGB. Su meta principal es la conservación de la lengua vasca en aquellos sectores de la población que la utilizan como medio de comunicación, lo cual no excluye la existencia de un grupo minoritario de niños castellanoparlantes en las aulas de los centros que siguen este modelo que normalmente son las ikastolas.

Por otra parte, de los grupos de niños que acceden a Preescolar sabiendo hablar euskara, pocos son los que conocen y utilizan el batua, por lo que se

encuentra con la dificultad del paso del euskara familiar al oficial de la Comunidad Autónoma y ésto plantea la necesidad de elaborar una metodología que facilite el paso del dialecto utilizado al batua con lo que el profesor debe conocer la estructura de la lengua utilizada en el núcleo de población en el que se encuentra ubicada la ikastola.

Actualmente el porcentaje de vasco parlantes por dialectos, teniendo en cuenta las estadísticas publicadas por IRIZAR, se distribuyen de la manera siguiente (ETXEBERRIA, 1982, p. 52):

Vizcaíno	37.78 %
Guipuzcoano	37.50 %
Alto Navarro	13.58 %
Bajo Navarro	4.31 %
Suletino	2.08 %
Roncalés	0 %

A la vista de estos porcentajes y ante la necesidad reconocida a nivel mundial de una educación preescolar en lengua materna debería preguntarse si no se debe enseñar a estos niños en cada uno de estos dialectos e introducirlos de forma progresiva al batua, ello haría posible la conservación no sólo de los dialectos, en vías de extinción, sino de toda la cultura de las zonas en las que se habla cada uno de ellos, aunque, como es lógico, la problemática del bilingüismo en el País Vasco se complicaría todavía más.

5.2.3. Metodología de la enseñanza del euskara

En la enseñanza de la segunda lengua es necesario que el profesor se plantee una metodología adecuada a cada individuo, que tenga claros los objetivos que quiere conseguir y el camino hacia ellos, teniendo en cuenta la importancia del primer contacto del niño con una nueva lengua, sobre todo en los niveles de preescolar, sabiendo que su elección metodológica va a influir en el éxito o fracaso escolar del niño y, por consiguiente, en su personalidad. Debe tener en cuenta además, que en un contexto poco favorable a la utilización de ambas lenguas, la más fuerte marca la dirección del aprendizaje y este hecho va a condicionar la metodología.

En cuanto a los diversos métodos de enseñanza-aprendizaje del euskara, los autores suelen proponer varios, pero entre ellos destacan dos que más que métodos parecen formas organizativas de la enseñanza:

A) Introducción progresiva a la segunda lengua, base del modelo B.

B) Método de inmersión que se aplica a los alumnos castellano-parlantes que acceden a las ikastolas que funcionan con el modelo D.

conocimiento pasivo y activo de dicha lengua, lo bastante desarrollado para realizar el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la segunda lengua (LASA, 1980, p. 106). Sin embargo, se suele hacer caso omiso de los múltiples factores que dificultan la introducción de un niño en un programa de inmersión: el cambio total de la lengua del hogar a la de la escuela, dificultades en la integración del niño al grupo que repercutirán en su afectividad y en su personalidad, falta de motivación hacia el aprendizaje, y aunque «no se ha observado influencia significativa del nivel lingüístico de euskara en la adquisición de conocimientos básicos, sí puede suceder que no adquiera los conceptos al mismo nivel lo cual repercutiría en la consecución del éxito escolar» (ETXEBERRIA, 1982, p. 136). Por lo tanto, antes de su introducción en un programa de inmersión se deben crear y desarrollar en el niño las competencias lingüísticas propias de su lengua materna ya que «el nivel de competencia en la segunda lengua que un niño bilingüe alcanza está parcialmente en función del tipo de competencias que ha desarrollado en la lengua materna en el momento en que empieza la exposición intensiva a la segunda lengua» (CUMMINS, 1979, p. 119).

5.2.4. Los educandos

El crecimiento de las ikastolas como centros destinados a la recuperación y cultivo del euskara, desde su fundación hasta hoy, ha sido acelerado; de 500 alumnos con que contaban en 1960, pasó a 70.000 en el curso 1982-83, produciéndose el mayor aumento de matrículas en los años 70.

El mayor crecimiento se ha dado en los niveles de preescolar, situándose el menor número de alumnos en el segundo ciclo de EGB, aunque este crecimiento no ha sido uniforme en todas las provincias de la comunidad autónoma vasca, como se puede observar en los siguientes porcentajes de escolarización por provincias en el nivel de preescolar (Rev. KIMU, n. 0, 1982, p. 29):

ALAVA			VIZCAYA			GUIPUZCOA		
Público	Privado	Ikastola	Público	Privado	Ikastola	Público	Privado	Ikastola
51.38 %	26.38 %	22.23 %	52.56 %	31.10 %	14.33 %	35.63 %	25.24 %	39.22 %

Como se ve, el mayor número de alumnos matriculados en ikastolas se da en Guipúzcoa, superando el porcentaje de los alumnos que cursan dicho nivel en los centros públicos o privados, circunstancia que no se da en ninguna de las otras dos provincias de la comunidad autónoma; Vizcaya se presenta con el menor número de alumnos matriculados en ikastolas, siendo por el contrario la que mayor número tiene de matriculados en este nivel (47.901).

Este crecimiento tampoco es homogéneo en las distintas zonas de cada región, dándose el mayor porcentaje de crecimiento en las denominadas zonas vascófonas y las limítrofes a éstas.

Si se atiende a los inmigrantes que componen la comunidad autónoma vasca, la provincia que registra mayor número de matrículas en ikastolas es Vitoria seguida de Navarra, mientras que Vizcaya y Guipúzcoa registran promedios más modestos (Euskaltzaindia, 1979).

Por otra parte, y con referencia al origen social de los alumnos se puede decir que en los años 50 la mayoría pertenecían a la clase social media-alta vascoparlante; pero esta situación ha ido cambiando y así lo demuestra el estudio realizado por SIADECO (1978) según el cual la procedencia social de los alumnos de preescolar en Vizcaya se distribuía así:

Labradores	Obreros	Clase media	Clase alta
23 %	54 %	21 %	1 %

Según estos datos más de la mitad de los alumnos de este nivel procede de la clase obrera, si bien sería conveniente distinguir dentro de éstos, el grupo perteneciente a obreros cualificados, que dadas sus peculiares características, pasarían a pertenecer al grupo de la clase media.

Finalmente, el crecimiento futuro del alumnado de las ikastolas va a depender de la forma institucional que adopten dado que el proyecto EIRE ha sido declarado constitucional y la fusión entre la escuela pública y las ikastolas puede llevarse a buen fin salvando los, sin duda, serios obstáculos que se plantean.

5.2.5. El profesorado

Desde el nacimiento de las ikastolas el profesorado ha experimentado una notable evolución; en un principio estuvo compuesto por personal no cualificado pedagógicamente, y de ahí se pasó a profesorado cualificado exigiéndose el título de profesor por la Escuela de Magisterio; sin embargo, muchos de estos profesores estaban faltos de la preparación lingüística necesaria para la labor que debían desempeñar dado que habían recibido la instrucción en lengua castellana. Hubo que esperar hasta finales de la década de los setenta para ver surgir los primeros currículum de magisterio en euskara, y con ello, el comienzo del reciclaje del profesorado carente de cualificación académica (AIER-BE et AL., 1985). Aunque se ha avanzado mucho en este aspecto, todavía se debe considerar insuficiente la preparación con que los profesores acceden a la enseñanza de la segunda lengua, hecho que repercute directamente en el aprendizaje de los alumnos, de manera que se hace necesaria una modificación todavía más amplia de los planes de estudio de las Escuelas de Magisterio.

Según la Dirección General de Enseñanza Básica, el profesor debería cumplir, entre otros, los siguientes requisitos:

- 1) Dominio de ambas lenguas;

- 2) Ser consciente del desarrollo estructural de la segunda lengua;
- 3) Conocer y dominar las nuevas técnicas de enseñanza de las lenguas y las teorías sociolingüísticas (D. G. E. B., 1979, p. 10).

Pero todavía otros estudiosos del tema en el País Vasco añaden más requisitos como:

- 1) Describir claramente los objetivos que se pretenden conseguir y los pasos necesarios para conseguirlos.
- 2) Adecuar la programación a las características individuales de cada educando.
- 3) Fomentar el uso del euskera, mediante la creación de un ambiente gratificante y el uso constante del mismo por parte del profesor ya que existe correlación entre uso y rendimiento por parte de los alumnos, etc.

En este contexto es importante señalar una de las conclusiones del estudio llevado a cabo por el ICE de la Universidad del País Vasco dirigido por I. DENDALUCE según la cual alarmantemente la mayor parte del profesorado de Vizcaya posee el castellano como lengua dominante, lo cual trae como consecuencia que los estímulos ambientales que reciben los alumnos no favorece la percepción del euskara como lengua con posibilidades de utilización fuera del ámbito escolar. En la muestra utilizada en el estudio los profesores se dirigen a los alumnos prácticamente siempre en castellano y el profesorado se expresa habitualmente en esa misma lengua fuera del ámbito escolar en un 77 %, cuando no más.

Cuando el profesorado de euskara, principalmente en los niveles de preescolar no usa esta lengua dentro y fuera de la ikastola sino que reduce su uso, inconscientemente o conscientemente, al ámbito escolar, e incluso muchas veces al recinto del aula de clase, entonces en ese caso desvirtúa la fuerza motivacional para usar esta lengua en la sociedad y refuerza la dominancia del castellano al mismo tiempo, puesto que los niños tienen la oportunidad de observar ese comportamiento lingüístico y así obrar en consecuencia sin darse cuenta. No es, pues, de extrañar que varias de las investigaciones realizadas en el País Vasco hayan llegado a conclusiones como ésta: «Los resultados obtenidos con los niños monolingües y bilingües castellanófonos no son proporcionales al esfuerzo que se realiza. Después de 8 o 10 años de escolarización en euskara, el castellano continúa siendo ampliamente su lengua dominante» (LASA, 1980, p. 107).

¿A quién achacar la culpa? ¿Al método? ¿A los profesores? ¿A su ingenuidad metodológica? Son muchos los factores que están detrás, y de ellos ya se ha hablado anteriormente pero, como el mismo LASA dice: «Hemos actuado como si la escuela fuese un medio suficiente por sí misma para efectuar un cambio lingüístico en el niño en el transcurso de la escolaridad y a través de ella operar un cambio lingüístico progresivo en nuestra sociedad» (p. 107).

Esta es una gran apuesta que parece no poder ganar por cuanto la lengua la impone el uso y la escuela no es sino una ficción de la sociedad real y es ésta la que impone las normas, incluidas las de tipo lingüístico. No hay que olvidar tampoco que el profesorado es representante legal de esa sociedad y de sus deseos, primariamente es un ser adulto de esa sociedad que se comporta lingüísticamente de una manera determinada automatizada, y si esta forma no coincide con sus enseñanzas entra en el mundo de la ambivalencia axiológica y tarde o temprano se impondrá en el niño la enseñanza más fuerte, la del medio social.

En consecuencia, a la preparación metodológica hay que añadir un enorme grado de responsabilidad y coherencia de los profesores en cuanto personas que enseñan en euskara en clase, y usan también el euskara fuera de la escuela. Sus pequeños alumnos, al ver este comportamiento, es más probable que aprendan a valorar el uso de esta lengua y a amarla. Porque no basta con cultivar el euskera en la escuela para que se conserve, transmita y viva; es necesario amarlo de verdad. Y ésta es una norma universalmente válida para toda lengua. K. ATUCHA (1978) afirma rotundamente que es evidente que si se quiere lograr un dominio funcional de la lengua vasca, en los niños que asisten a las ikastolas, ha llegado el momento de efectuar una evaluación lingüística del profesorado que imparte su enseñanza en estos centros, así como del material didáctico que se utiliza... Se hace cada vez más necesario elaborar y efectuar controles respecto a la programación lingüística que se sigue en estos centros. Es evidente que aquí se habla no de ideologías políticas sino de una verdadera preparación tecnológica del profesor y de una programación orquestada de la enseñanza y utilización de la lengua en toda clase de ámbitos.

5.2.6. El material didáctico

Cuando surgieron las ikastolas se encontraron con la falta de material didáctico en euskara que sirviera como instrumento de enseñanza. Hubo que esperar hasta mediados de los años setenta para contar con los primeros textos publicados en el País Vasco para su utilización en las ikastolas (AIERBE et AL., 1985); estos textos en su mayoría fueron elaborados por el propio profesorado animado por las subvenciones que para ese fin se otorgaban. A partir de este momento la preocupación por la elaboración de material didáctico que favoreciera el aprendizaje del euskara y orientara al profesorado se hizo creciente. El equipo de coordinación de euskara en Vizcaya surgió con el objetivo, entre otros, de ayudar al educando y al educador.

Es desde aquí, de donde surge el programa EIMA (producción de material didáctico vasco) destinado a subvencionar la producción de material didáctico en euskara en tres áreas: libros, audiovisuales, y software de ordenador. Cada año se publica una relación del material existente clasificado por niveles y materias.

Bajo la dirección de este equipo coordinador se elaboran diferentes temas monográficos (como comenzar la enseñanza del idioma, escalas de verificación de conocimiento del euskara al finalizar preescolar, etc.) que son distribuidos en todos los centros con el objetivo de servir de ayuda al profesor. Otras publicaciones que surgieron a raíz de esta iniciativa y que intentaban cumplir el mismo objetivo de ayuda al maestro fueron: E. I. F. E. (la enseñanza del euskara: influencia de los factores). Orientaciones para preescolar y ciclo inicial para los modelos A, B, D, etc.

5.2.7. Situación sociolingüística y su influencia en el Aprendizaje del Euskera

Casi todos los estudios sobre el problema del bilingüismo en el País Vasco están de acuerdo en que el papel que desarrolla la educación en el proceso de normalización del euskara es de gran importancia, pero que la ikastola por sí sola no es capaz de conseguir sujetos bilingües, es necesario que la sociedad en que los alumnos están inmersos les proporcione la posibilidad de utilización del euskara evitando de este modo el que muchos alumnos abandonen su estudio por considerarlo como «una lengua que no sirve para nada»; esta situación exige la coordinación de la política educativa con la política lingüística.

Pero si esta es la situación a la que se debería tender cabe hacer la siguiente pregunta: ¿cuál es la situación sociolingüística que rodea a los alumnos? La respuesta no es nada fácil puesto que el ambiente sociocultural que posee la comunidad autónoma es altamente heterogéneo. En primer lugar, existe un amplio grupo de emigrantes llegados con la industrialización que desconocen el euskara y no sienten la necesidad de aprenderlo, sentimiento que se transmite a sus hijos y que incide directamente en sus actitudes y motivaciones hacia el aprendizaje de la segunda lengua; en este caso, el aprendizaje del euskara es sentido como una imposición, si bien, como afirma ATUCHA (1978, p. 194), la situación de cambio lingüístico que está experimentado la sociedad hace que surja en estos grupos lo que podríamos llamar «miedo a quedar marginados si no se adquiere el dominio de la lengua vasca». Dentro de este grupo de inmigrantes hay subgrupos que poseen actitudes favorables al aprendizaje del euskara por parte de sus hijos e incluso de ellos mismos, con lo que en el seno de la propia familia se vive la situación de cambio lingüístico.

Por último, hay también sujetos nacidos ya dentro de la comunidad autónoma y que en su mayoría conocen el euskara y es esta la lengua que han transmitido y siguen transmitiendo a sus hijos. Este tipo de sujetos, hijos de emigrantes crean un ambiente favorable al cambio lingüístico generando en sus convecinos actitudes positivas para la aceptación y aprendizaje del euskara.

Ante el complejo entorno familiar descrito, y ante una sociedad que tiene como lengua dominante el castellano y el euskara como «lengua minoritaria, desestructurada, parcializada en situación de diglosia» (Rev. KIMU, 1983, N.

7, p. 21), se hace evidente que la educación no es capaz de producir el cambio lingüístico por sí sola, que el optimismo que se ha depositado en ella ha sido desmesurado si tenemos en cuenta que «parece que hay unanimidad en cuanto al hecho de que los alumnos vascoparlantes, tras la escolarización en EGB en euskara, acaban teniendo como lengua dominante la lengua castellana» (AIERBE et AL., 1985, p. 142). Esta misma situación parece darse también en los niños de preescolar vascoparlantes, hecho de difícil explicación si se tiene en cuenta que los aprendizajes lingüísticos que estos niños poseen vienen determinados por el lenguaje utilizado en el medio familiar (ATUCHA, 1981), lo que lleva a plantearse la alta influencia que los «mass media» pueden tener en los niños a estas edades, e incluso conduce a pensar que en el seno de estas familias vasco-parlantes, no existe un monolingüismo, sino un bilingüismo, o que el monolingüismo familiar no es capaz de superar las influencias de una sociedad que tienen como lengua dominante el castellano. Por consiguiente, hay que transformar la sociedad lingüística que rodea a los educandos, comenzando por sus propias familias, ya que «una comunidad de bilingüismo infantil tenderá a ser más inestable cuanto mayor sea el número de adultos absolutamente monolingües en lengua dominante» (SANCHEZ CARRION, 1979, p. 27), en nuestro caso, el castellano.

Como afirma ETXEBERRIA (1986), los estímulos ambientales de carácter lingüístico que el niño recibe están influyendo en su desarrollo lingüístico, favoreciendo la utilización del castellano y dificultándole la percepción de los rasgos fonéticos del euskara; ésta puede ser la causa de los errores que cometen los niños provenientes de familias castellanoparlantes: menor variedad de formas de subordinación, mayor confusión de concordancia entre el verbo y el sintagma nominal, etc. «Por tanto, continúa la misma autora, los niños de aprendizaje simultáneo de castellano y euskara, probablemente reconozcan y reproduzcan todos los fonemas de su lengua dominante; pero en el caso de que la relación con el euskara sea mucho más débil que con el castellano probablemente no tenga la percepción de los rasgos específicos diferenciadores del euskara respecto del castellano» (ATUCHA, 1986, p. 496).

Con el fin de proporcionar a los niños un ambiente lingüístico en euskara, especialmente a los castellanoparlantes, se han ideado varias iniciativas como la creación de la colonia de EUBA pensada para los alumnos de la 2.º etapa de EGB en la que se les ofrece la posibilidad de vivir 15 días en medio de un ambiente totalmente euskaldun, la aportación de subvenciones para la realización por parte de los niños de obras de teatro en euskara, la actual elaboración de un programa de radio en euskara, etc., todo ello como un intento para conseguir un entorno en el que el niño utilice el euskara al mismo nivel que el castellano, rebasando los límites del aula ya que se ha comprobado que se obtienen mejores resultados académicos si el profesor se dirige a sus alumnos siempre en euskara, incluso fuera de clase. Por otra parte, se está corriendo el riesgo de reducir el euskara al ámbito escolar, y a las actividades que se realizan en la escuela de manera que cuando el niño abandona el centro escolar pierde contacto con esta lengua de tal forma que los aprendizajes se debilitan

al no ser reforzados (utilizados) y más tarde o más temprano se va hacia el monolingüismo castellano con la consiguiente impresión de pérdida de tiempo o de esfuerzo inútil por parte de muchos alumnos que con el tiempo puede conducirlos a la frustración.

En conclusión, el País Vasco, y concretamente Vizcaya, vive inmerso en una situación de cambio lingüístico, potenciada desde la educación, pero escasamente favorecida por el entorno sociolingüístico que rodea a los educandos. Ante esta situación es necesaria una coordinación de la política educativa con la política lingüística que haga realidad el cambio lingüístico en todos los aspectos de la población.

En otras palabras, el cambio lingüístico no puede ser real mientras haya sectores de la población que sienten el aprendizaje de la segunda lengua como una imposición, y es preocupante afirmar que dichos sectores se encuentran entre la juventud. Se ha de preguntar qué es lo que está fallando, si es la falta de motivación, si no está suficientemente investigada una metodología que facilite el aprendizaje del euskara y lo haga atrayente, etc. Si esto no es así, más que achacar el problema al profesorado hay que dirigirlo a las escuelas de magisterio que si bien cuentan con una rama de enseñanza exclusivamente en euskara, esto no es suficiente y es necesario exigirles el conocimiento de los últimos descubrimientos en el campo de la enseñanza de la segunda lengua.

La dificultad de solucionar todos estos problemas y el convencimiento de que el aprendizaje de una segunda lengua es tanto más fácil cuanto antes se comience, ha llevado a centrar gran parte de los esfuerzos en preescolar, (aunque sin olvidar a los adultos), campo en el que hay muchas lagunas, razón por la que se está exigiendo un estudio a fondo de su problemática, no tanto de estadísticas, sino de metodologías, objetivos, etc.

II

ENTREVISTAS A «EXPERTOS» EN EL TEMA

1. ENTREVISTA A EXPERTO NUMERO 1

1.1. PROFESORADO

Con exactitud y rigor no sabría decir la edad media de los profesores de preescolar así como tampoco los años de promedio de experiencia docente.

Sí apunta a que tales profesores suelen ser los de mayor antigüedad y, por lo menos, algunos han bajado de EGB a Preescolar buscando algo más tranquilo y sin responsabilidad. En preescolar no hay programas, ni aprobados ni suspendidos. Es una labor más de conjunto, más de atención, pero sin medir resultados, más de tranquilidad.

A su juicio, las 3/4 partes de los profesores de ikastolas en Vizcaya son eulkandunzaharras, dominando tanto el vizcaino como el batua.

Sobre la labor del profesorado, concreta dos aspectos, en su opinión, importantes. Uno es el de la falta real de preparación. Se hacen cursillos y jornadas pero no «calan». La experiencia de cada una es la mejor cualificación y preparación. Esto no significa que sean profesores «malos» sino que objetivamente hay que reconocer que podían mejorar como profesionales. A veces los cursillos a los que se va son para sacar el título de euskera o para conocer aspectos muy concretos y específicos de algún tema de enseñanza. Esto no quiere decir que no haya cursillos buenos e interesantes pero como si faltara unión entre la práctica diaria y las teorías.

Por otra parte, está sucediendo cada vez más en las ikastolas que los profesores se están convirtiendo en «obreros de la enseñanza», o sea, en trabajadores a los que les vence la rutina de cada día. Hay un trabajo que hacer y se hace, pero cada vez con más ganas de evitar los problemas y las complicaciones. Incluso, en algunos casos, sólo cumplen con lo mínimo y eso es todo. Las ikastolas ya no son lo que eran antes y este punto del profesorado deberá tenerse en cuenta.

No es que las ikastolas, sigue explicando, estén mal. Al contrario, en la mayoría de los casos hay un ambiente bueno y se está suficientemente contento pero no deben taparte tanto los problemas que existen entre profesores y padres o, a veces, entre profesores y la dirección o entre los propios profesores.

1.2. EL ALUMNADO

La procedencia social del alumnado depende de zonas y de lo que entienda por status o clase social. En general, proceden de ambientes familiares con posibilidades económicas, con ciertas inquietudes culturales y hasta con cultura elevada. Lo que sí se puede decir es que no provienen de la clase menos pudiente o de la clase baja. Esto influye mucho en los resultados escolares positivos de las ikastolas.

El promedio de alumnos por clase es de 30-31, pero esto en EGB. En preescolar hay menos.

El que los alumnos entren con euskera como lengua materna depende también de la zona donde esté ubicada la ikastola. En su ikastola, el porcentaje es de un 40 % aproximadamente de alumnos que entran con el vizcaino.

La matrícula va hacia más.

En EGB los alumnos sí muestran interés por aprender euskera y, entre ellos, se llevan bien sin que existan mayores problemas. Ocurre que en recreos o en clases ellos mismos se pasan al castellano y, en algunos sitios, existe un sistema de premios y castigos, incluso en notas, según se tengan menos faltas por hablar en castellano. En primero de EGB ya todo es en euskera mientras que en preescolar depende de los modelos, aunque al finalizar ese ciclo ya todos prácticamente conocen y saben euskera.

En general, no encuentra diferencia apreciable de los alumnos procedentes de modelos B y D pero lo que sí es cierto es que en el ciclo superior hay más suspensos entre los que no dominan bien el euskera, siendo un poco mayor el número de los que provienen del modelo B que del D, pero sin que pueda decirse que claramente más de un modelo que del otro. Está la inteligencia, la aplicación, etc. que siguen siendo factores que influyen mucho en las notas.

En el tema del alumnado, este «experto» plantea un dilema que en las ikastolas no se ha solucionado. Está de acuerdo en que el objetivo prioritario sea el euskera, la cultura que le acompaña, el bagaje euskaldun. Pero los

alumnos tienen una psicología, una mentalidad, un desarrollo, etc., es decir, que son personas a las que hay que atender también en otros muchos aspectos. Su dilema es «ante todo el niño» o «ante todo el euskera». Piensa que no debería haber contradicción, pero en la práctica encuentra que la balanza se inclina mucho más hacia el aprendizaje del euskera. Lo demás tiene menos importancia, incluido el aprendizaje del castellano donde también hay lagunas a veces graves. En una investigación que analizara este tema entre los alumnos se podría ver si hay algo que cambiar o si se está yendo en la actualidad por buen camino.

1.3. LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

1.3.1. Aspectos Generales

Primero y Segundo de EGB y también Preescolar tienen programaciones comunes y relacionadas. Es más, es el momento y los niveles donde más se trabaja en equipo.

En el ciclo superior falla esta situación. No hay tanta coordinación, por ejemplo, entre sexto y séptimo. En octavo, se aumenta otra vez. La programación general anual, aunque exista, no es práctica y la verdad es que sólo se tiene en cuenta muy a grandes rasgos. Lo que más preocupa es lo concreto, lo próximo y lo directo. Interesaría que hubiese más programación de asignaturas en el ciclo superior y, además, llevarla a la práctica.

1.3.2. Aspectos Concretos

1.3.2.1. Objetivos y Contenidos

No se atreve a opinar sobre los objetivos específicos de comprensión oral, auditiva, visual, de estructuración sintáctica, etc. así como de los contenidos y unidades temáticas en preescolar. Sí constata, no obstante, que se insiste mucho en psicomotricidad en ese nivel lo mismo que en primero y segundo de EGB. Más adelante, en el ciclo medio, se salva mucho la lectura y, en su opinión, no tanto la escritura, lo cual le parece que es descuidar un aspecto importante y que tiene su explicación en la insistencia que se da a lo oral y al lenguaje hablado. Quizás también se deba a que en literatura vasca no hay mucho que se adecúe a las exigencias escolares.

De todas formas, a su juicio, los objetivos a alcanzar siempre dependen del grupo de profesores de que se trate. O pueden estar muy coordinados y trabajando bien en grupo o, por el contrario, cada uno va un poco a su aire y entonces los objetivos los pone cada uno siempre haciendo hincapié en cumplir el programa de su asignatura. A cosas más elevadas no se suele llegar.

El euskera es el objetivo primordial, tanto al inicio y desde preescolar como hasta sexto y séptimo. En octavo se añade la preocupación por el graduado escolar. Hay que tener en cuenta que esta pretensión no es impuesta únicamente por las ikastolas, sino que es reivindicada y pedida por los propios padres. De hecho, se puede decir que al finalizar EGB todos han aprendido euskera.

Los alumnos viven esa preocupación durante EGB pero suele suceder que el paso a BUP lo contemplan como «donde se habla castellano». O sea, que los alumnos pierden una parte de motivación cuando pasan a BUP. En BUP y a medida que se hacen mayores también descubren que el euskera tiene la posibilidad de darles trabajo. Esto no significa que pasen a hablar todo en castellano. Entre los propios alumnos hablan euskera y suelen formar grupo aparte cuando van a colegios o institutos a hacer BUP. Además, en general, estos alumnos hablan euskera en la calle, lo cual es un logro muy importante. Esto indica que la eficacia de las ikastolas llega a ser muy alta.

Los objetivos políticos no están presentes en la mente de los profesores. Eso no significa que no haya alguno que «haga política» en clase o que no se tengan ideas propias pero, en su opinión, hay una clara convicción de que la política no debe entrar en la labor escolar.

1.3.2.2. Métodos y Procedimientos Particulares

Al menos en el ciclo medio y superior no existe un único modelo pedagógico. Incluso los profesores no tienen unanimidad ni trabajan de la misma forma según sean las asignaturas.

Quiere esto decir que lo que es más usual es todavía la enseñanza tradicional. Los mismos padres insisten en aquello de «que sepa números y letras». Como el euskera ya se consigue, lo segundo en pedir es matemáticas a tope. Además, hay que reconocer que metodológicamente no se ha superado el «memorismo» como base de aprendizaje. No hay nuevas técnicas de estudio y en el fondo las ikastolas, quitando la tendencia bilingüe, no ha superado en términos pedagógicos la explicación del profesor, los exámenes de siempre, la enseñanza competitiva, las notas... es decir, todo aquello que hemos vivido desde siempre.

Aquí es donde haría falta dar un empujón en el sentido de preparar mejor a los profesores, que éstos dominaran nuevas técnicas y tuvieran medios para llevarlas a cabo, que la dirección y los padres aceptaran experimentar nuevas cosas, etc., todo ello con el fin de mejorar la calidad de enseñanza, el nivel de conocimientos científicos y la misma formación integral de los alumnos. Este asunto no es nada fácil porque también depende de la dedicación y motivación de los profesores, que no es muy alta, de la organización y dirección de la ikastola, de los padres, etc.

1.3.2.3. Evaluación y Rendimiento

Al finalizar EGB todos saben euskera pero, sin embargo, no tanto el castellano. También sucede que no están seguros de dominar el euskera y el castellano.

Prácticamente todos los alumnos obtienen el Graduado Escolar y no suele llegar a un 10 % los que repiten octavo. Este es otro tema importante. En sexto y séptimo, a pesar de los suspensos, todo el mundo pasa al curso siguiente. Esto se debe a los padres. Sería conveniente que, por el bien de los chicos, aunque dependería de casos, se pudiese decidir quién debería repetir.

Esto no sería problema porque a pesar de la enseñanza tradicional lo que es positivo es que a los alumnos se les conoce desde preescolar y se sabe su trayectoria. Se suele tener en cuenta el trabajo y el esfuerzo que hacen, aunque los resultados no sean brillantes. Por eso, en algunos casos, se podría decidir quién debería no pasar al curso siguiente y dominar bien lo anterior para así tener más base y mayor altura escolar sin que se diferencie tanto del resto de sus compañeros.

1.3.2.4. Problemas más serios en los niños

Los eldardunes no es que vayan peor pero sí tienen más problemas que los euskaldunes porque realmente en su casa no tienen ayuda, y esto se nota bastante.

Sí hay problemas de interferencia lingüística euskera-castellano.

También hay problemas de ortografía y problemas de pronunciación tanto en castellano como en euskera.

2. ENTREVISTA A EXPERTO NUMERO 2

2.1. PROFESORADO

En su opinión, el promedio de años de experiencia docente de los profesores de preescolar en Vizcaya oscila entre los 8-10 años y constituyen el grupo más competente y con mayor antigüedad. El hecho de estar en preescolar se debe, por un lado, a los deseos de «huir» de la segunda etapa, pero mucho más importante es por la toma de conciencia del papel fundamental del preescolar y, en consecuencia, deberían estar ahí los mejores o, al menos, los de mayor antigüedad y experiencia.

La titulación más generalizada es Magisterio, si bien todavía algunos no la posean aunque la están cursando en la actualidad.

La lengua en que recibieron su formación fue el castellano, menos, precisamente, los que han cursado últimamente Magisterio que la han recibido en euskera.

La lengua en que se expresan fuera del aula es el euskera así como también el euskera es la lengua en que más cómodamente enseñan y dan clases y, para la gran mayoría, es su lengua materna. El dominio de la lengua es bueno, si bien cabría decir que no en exceso. Podría mejorarse tanto con respecto al batua como al vizcaino.

A su juicio, la preparación y cualificación pedagógica del profesorado es elemental. La razón que aduce es la falta de una base sólida sobre la que asentar los conocimientos que reciben en cursos, cursillos, jornadas, etc. que, ciertamente, son muchos. Este «estar al día» de lo último que se dice y se escribe redunda más bien en una falta de seguridad pedagógica, en cambiar de metodología de una forma intuitiva y experimental de modo que al no existir un eje principal, lo accesorio se confunde a veces con lo fundamental, y no llega a constituirse un núcleo fuerte sobre el que ir complementando nuevas orientaciones y nuevas ideas.

La satisfacción por estar en preescolar es alta si bien hay diferencias entre los que trabajan en el Modelo B y en el D. Lo primeros padecen más esa tensión y hasta cierta frustración porque su trabajo, más fuerte que el del Modelo D, no se ve tan recompensado, al ser los frutos y el producto no tan bueno como se podía esperar y como realmente es en el Modelo D.

Es con el ciclo inicial con el que mantienen más relación directa académica, pedagógica y de programación pero, en general, sí puede decirse que existe relación con el resto del profesorado de todos los ciclos. Esto no obsta para reconocer que en algunos casos ha existido y existen tensiones fuertes entre el profesorado por posicionamientos ideológicos y políticos distintos, sobre todo en momentos de huelgas, reivindicaciones, etc.

2.2. ALUMNADO

En cuanto a la procedencia social, su opinión es que los alumnos provienen de la clase media. Hay, sin duda, obreros, pero obreros especializados.

El promedio de alumnos/aula es 23-24.

La lengua que usan los niños en ambientes extraescolares depende obviamente de zonas. En las castellanizadas hablan castellano y en las eusko-parlantes el euskera.

La relación entre el profesor y los alumnos es de protección. Están muy cuidados, se podría decir que es una relación afectivamente maternal.

El número de alumnos en los últimos años en preescolar más bien se mantiene aunque con respecto a otros centros escolares, aumenta porcentualmente.

Al entrar al centro el reparto de los alumnos según su lengua materna viene a ser 60 % euskoparlantes y 40 % de castellanoparlantes.

No puede detectarse, dada la escasa edad de los niños en preescolar, su grado de interés por aprender euskera. Está, eso sí, muy relacionado con el interés de los padres, del cual se puede afirmar que antiguamente era muy elevado, en el sentido de que ir a la ikastola era incluso una opción. En la actualidad, eso se ha banalizado bastante.

Las relaciones de los niños entre sí sean eusko o castellanoparlantes es buena. No se detectan subgrupos que estén distantes, sin relacionarse o enfrentados.

2.3. LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

2.3.1. Aspecto General

Las programaciones largas o cortas, tanto horizontales como verticales, existen en la mayoría de los casos. El llevarlas a cabo depende. El profesor tiene libertad de acción y otras veces hace un poco lo que puede. En el modelo extensivo la programación es más lejana. En el modelo intensivo es más determinante y cercana.

Las orientaciones del Gobierno Vasco no se siguen al pie de la letra, aunque sí se tienen en cuenta.

El centro no obliga a reprogramar cada año la labor de preescolar. Lo que sí hace es actualizarla. Se deberían respetar más los ejes sólidos y fundamentales para que con ellos hubiera más continuidad y no tanto cambio.

El valor de la enseñanza de la lengua (euskera) es primordial. Es lo primero. Los demás aspectos giran en torno a este objetivo.

No puede decirse que en el preescolar de las ikastolas de Vizcaya se siga una línea de programación pedagógica concreta de una u otra escuela famosa y reconocida. Más bien hay que decir que se han probado muchas líneas pedagógicas. Se han ido cambiando y actualmente nadie sigue algo concreto. La programación es un poco de aquí, otro poco de allá más el propio saber y experiencia del profesor. Es ecléctica y se prueban nuevas concepciones y programaciones educativas, respetando los principios básicos. Es un tipo de educación en búsqueda.

2.3.2. Aspectos Concretos

2.3.2.1. Objetivos

Sí, hay objetivos de comprensión oral (lenguaje funcional, órdenes sencillas, cuentos, etc.), lo mismo que hay también objetivos de comprensión y observación visual (con murales, etc.) así como de expresión oral y fonética,

con la mímica, psicomotricidad, etc. que también ayudan para el dominio de la lateralidad... que, al final, posibilitan el objetivo de la prelectura y prees-tritura.

Unas y otras ikastolas, unos y otros profesores valoran o priorizan más unos objetivos u otros, pero todos trabajan el conjunto de lo visual, oral, fonético, psicomotriz, etc. Unos toman el mimo como actividad fundamental, otros acuden a los juegos... pero la gran mayoría mezcla y se apoya en gran variedad de actividades que potencian el desarrollo lingüístico y educativo.

Desde el punto de vista afectivo-lingüístico el orden de los objetivos a conseguir sería precisamente:

- valorar el euskera,
- apreciar las costumbres del pueblo que habla esa lengua,
- sentirse miembro de una comunidad sociolingüística concreta (pertenencia a un grupo),
- sentirse amigos y hermanos de otros pueblos.

En cuanto a los objetivos político-ideológicos como crear conciencia del pueblo vasco, inculcar determinados valores y formas de pensar, etc., el profesorado es alérgico, en principio y teóricamente, a conseguir esos objetivos. No se quiere ser vehículo de transmisión ideológica. La realidad, sin embargo, es otra. En Vizcaya, incluso, se da más que en otros sitios esa tendencia política y, en consecuencia, esa inculcación indirecta y de contagio a los alumnos.

2.3.2.2. *Contenidos*

Las unidades más importantes que se trabajan están sacadas de las áreas de experiencia más directa, normalmente relacionadas con los ciclos anuales y cronológicos, navidad, otoño, carnaval, etc., lo mismo que con la casa, clase, familia, alimentos, etc.

En relación con lo anterior, normalmente no se establece ni se programa con rigidez la adquisición de un número de palabras concreto que constituya el vocabulario básico. Lo natural es ir adquiriéndolo poco a poco con el ritmo y la riqueza que permita cada clase y cada circunstancia.

Las estructuras lingüísticas que más se trabajan, sobre todo en el modelo intensivo, son aquellas en las que se cometen más errores (k, nago, ari, naitz, etc.).

2.3.2.3. *Métodos y Medios*

La metodología específica es claramente la de un programa de inmersión. En el modelo B se comienza con ambas lenguas para pasar ya en el tercer

trimestre o antes al mismo programa de inmersión del modelo D. En algunas ikastolas se usa además el modelo intensivo, que consiste en hacer trabajar con más intensidad, incluso echando mano del método de aprendizaje tradicional con mucha repetición, mucha explicación, mucho énfasis, etc. para que queden grabadas más conscientemente aquellas expresiones, estructuras o vocabulario importantes. Se llega a hacer cuatro veces al día con una duración de unos 15 minutos.

En realidad, no se cuenta con suficiente asesoramiento de personas entendidas u organismos para el aprendizaje de la lengua. Precisamente, por ello, cada profesor hace un poco lo que puede, se cambia de metodología con bastante frecuencia... no se han fijado los ejes principales sobre los que trabajar.

Las actividades que se realizan a la hora de enseñar y aprender la lengua, depende de las zonas y de los modelos B o D. En cualquier caso, la comprensión auditiva visual se basa en murales, cuentos, diapositivas, video, etc. Para la expresión oral se cuenta con el sistema de impregnación en base a la comunicación entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos. Es como un baño lingüístico programado en líneas generales.

Para la expresión escrita el área plástica insiste en los trazos y en la psicomotricidad llegándose a los 5 años a trabajar en preescritura.

El teatro, el guiñol (hoy, de moda), la expresión libre, etc. también ayudan y potencian todo el desarrollo del aprendizaje lingüístico.

Las aulas de educación especial, que están integradas, ayudan sobremanera a la corrección de deficiencias notorias, sobre todo a través del trabajo psicomotor.

Por último, no se ha llegado a inventar algún método particular o innovación pedagógica. Más bien el profesorado está metido de lleno de la práctica diaria. Eso sí, se hacen cambios constantes y de un modo intuitivo se analizan y se valoran tales cambios.

2.3.2.4. *Tiempos*

En el modelo D, el 100 % del tiempo se dedica al aprendizaje del euskera y en euskera, tanto en actividades escolares como en el recreo y en las actividades extraescolares.

En el modelo B existe un período de aclimatación con 50 % en castellano y 50 % en euskera que dura un tiempo flexible hasta que se pasa a trabajar todo en euskera.

El método intensivo, un cuarto de hora, cuatro veces al día, también es utilizado por algunas ikastolas, que se parece al método tradicional por cuanto se aprenden de memoria frases, declinaciones, etc. y se realiza con esfuerzo, dedicación... de una forma distinta al procedimiento del baño lingüístico.

2.3.2.5. *Evaluación*

El rendimiento que se obtiene en el alumnado al finalizar preescolar no se ha evaluado. Por tanto, no se sabe bien. Se trabaja pero no de una forma sistemática. Sin embargo, sí puede decirse que se obtienen frutos, que se ha obtenido bastante.

Habría que determinar con investigaciones pertinentes lo conseguido respecto a estructuras lingüísticas, respecto al vocabulario, respecto a prelectura y preescritura, respecto al cierre gramatical o exactitud fonética y sintáctica.

Es claro que este rendimiento es variable respecto de una ikastola a otra e incluso en la misma ikastola de un año a otro.

2.3.2.6. *Problemas más serios en los niños*

En orden de más importante a menos, los problemas detectados son:

- Los de conflicto lingüístico centro escolar-ámbito familiar, sobre todo por cuanto en casa no se habla ni se domina la lengua escolar. En algunos pocos casos llegan a darse problemas emocionales y hasta rechazo de la lengua que no es la materna.
- Los de interferencia lingüística tanto fonética como fonológica y gramatical.
- Los de motivación para el aprendizaje, a veces, porque lo intuyen como un aprendizaje sin sentido y lo hacen sólo porque los padres los obligan.

Las dislalias, dislexias, disgrafías, etc. no son un problema a destacar. Únicamente en aquellos que no interiorizan el euskera los sufren y son los menos. Por otra parte, los padecen por igual, tanto los de lengua materna castellana como los propios euskaldunes.

2.4. LA ORGANIZACION DEL CENTRO

Los centros están organizados de forma que sí existen planes integrales para la enseñanza del euskera y sí trabaja el profesorado en común, sobre todo en preescolar y ciclo inicial.

Obviamente, el clima del centro incide en los resultados. No siempre tal clima es positivo aunque hay muy pocas ikastolas con enfrentamientos abiertos y clima de desunión.

Los problemas laborales existen y en los convenios se sigue discutiendo por lo económico y por los horarios.

Los sindicatos más fuertes son Stee-Eilas, Ela y Lab., éste último con tendencia ascendente.

La dirección es un problema porque ¿hay dirección? Este es un punto fuerte y de conflicto.

El claustro es el órgano comúnmente más eficaz, pero las asambleas son las que tratan los problemas más conflictivos y suele suceder que en la mayoría de las ikastolas los padres tienen representación mayoritaria. La comisión pedagógica, caso de existir, funciona, pero no es infrecuente la tensión entre padres-profesores sea latente o manifiesta. El padre representante de aula también es una figura a tener en cuenta como órgano pedagógico positivo, pero a veces enfrentado al profesorado.

2.5. LOS PADRES DE LOS ALUMNOS

En general, el grado de participación en el centro es alto no sólo por la presencia en los distintos órganos formales de dirección y gestión, sino por las ayudas incondicionales y desinteresadas que a veces se presta para labores informáticas, económicas, de asesoramiento legal y administrativo, etc. y para actividades extraescolares, fiestas, etc.

No se puede negar que en algunas ikastolas el grado de ingerencia de los padres es excesiva probablemente por culpa de la indefinición de funciones entre los padres y los profesores. Los órganos de dirección (con presencia de padres) no deberían inmiscuirse en los órganos de funcionamiento. Sólo deberían controlar su marcha.

Salvo casos muy aislados, la satisfacción de los padres con la marcha del centro y con la enseñanza que ahí se da es positiva. Se considera la enseñanza como buena.

2.6. UBICACION TERRITORIAL DEL CENTRO

En Vizcaya la diferencia entre las zonas es muy considerable: Margen Izquierda, Encartaciones, Marquina-Ondárroa, Bilbao, etc. No todas ofrecen por igual un entorno favorable a la transmisión escolar y extraescolar de la lengua y de la cultura euskaldun. No es lo mismo ser un «quiste» que estar en su ámbito natural, por lo que la influencia en el aprendizaje de la lengua y aún en la marcha de la propia ikastola es muy notable.

A modo de «observación» final, este experto tiene la creencia, según su opinión, de que se están creando dos tipos de alumnos: los del modelo B y los del modelo D puesto que se trata de modelos paralelos.

A su juicio, sería necesario desde Preescolar repensar los programas e integrarlos de forma que tuvieran una misma base de contenidos. Su diferenciación vendría tan sólo a nivel de planificación del idioma. Al finalizar preescolar deberían saber lo mismo y tener el mismo nivel. Luego se apuntalaría en el ciclo inicial.

Para lograrlo, hay que echar mano del modelo intensivo y sobre todo de toda una programación bien estructurada que dé los frutos apetecidos. En tal programación y con resultados positivos está trabajando él personalmente desde hace ya tiempo, aunque todavía no puede darse por finalizada y acabada.

3. ENTREVISTA A EXPERTO NUMERO 3

3.1. PROFESORADO

Es mayoritariamente joven abarcando entre los 20-35 años.

Casi todo el profesorado es femenino en razón a que en tiempos pasados las normales privadas no admitían a los hombres pensando que elegían la carrera como «evasión» o incluso porque no valían para otras carreras.

En su opinión no tienen muchos años de experiencia docente en preescolar dado que este nivel es relativamente nuevo. En cambio, en otros niveles sí llevan más años (unos 7) de experiencia docente.

Prácticamente todos ellos están titulados aunque todavía hay algunos sin terminar Magisterio. Muchos de ellos tienen la titulación que dio el Instituto de Idiomas, un Diploma de conocimiento del euskera.

La lengua en que recibieron su formación fue en castellano. Los actuales que la han recibido en euskera no están colocados en su gran mayoría.

La lengua en que se expresan ordinariamente los profesores fuera del aula suele ser en castellano. Aunque esto depende de zonas. En algunas se da la presión social, los amigos, las distintas situaciones donde predomina el castellano, etc.

La lengua, no obstante, en que más cómodamente enseñan es el euskera. Casi todos son de lengua materna euskaldun.

La preparación profesional de los profesores es un problema complicado. En su opinión, no están suficientemente bien preparados en ese campo específico de preescolar. Por ejemplo, no dominan ciertas técnicas de psicomotricidad ni tampoco ciertos aspectos psicológicos directamente relacionados con el aprendizaje para así entender mejor y saber dirigir bien al niño. Esto no obsta para que estos profesores traten a los niños de una forma «maternal», con buena acogida y buen trato caluroso y de cariño. Hay que tener en cuenta que, sobre todo, el modelo D, es un modelo «total», como define la UNESCO a los tipos de programas de inmersión completa y esto obliga a echar mano de todos los resortes físico-motórico-psicológicos que guardan los niños para conseguir una educación integrada tanto lingüística como humana. En esta base es en la que fallan los profesores, quizás por la simple razón de que no han sido formados en ello.

Sí nota un gran deseo de perfeccionarse, pero no igual en todos. A veces sucede que se apuntan a cursos donde el esfuerzo físico no esté presente. Van a los de oír, a los que se está más bien pasivo. En su opinión, esto tiene una gran importancia por cuanto luego en las clases a lo mejor tan sólo cuentan cuentos pero no saben desarrollar otros aspectos más dinámicos, más de juegos, más de música, ritmo, etc.

El profesorado de preescolar es probablemente el más satisfecho. Y es que el niño a ese nivel satisface plenamente. Es gratificante incluso por las «gracias», la imaginación, son «investigadores», cariñosos, etc. Luego la educación cambia y el profesor actúa de otro modo.

El dominio que tienen del batua y del vizcaino es suficiente, aunque a veces se presenta el problema de que si se les enseña a los niños en batua los que vienen con euskera vizcaíno como lengua materna presentan algunos problemas de tipo metodológico, por lo menos relativamente.

La relación que tienen con el resto del profesorado es muy escasa. Es un ciclo tan separado que sí hay relación humana entre los profesores, pero no en cuanto a programaciones, interrelación de ciclos, etc.

3.2. LOS ALUMNOS

La procedencia social de los alumnos es de la clase pudiente. Al ser las ikastolas de pago, la clase baja no ha podido acceder, o si lo ha hecho ha sido con muchos esfuerzos.

El número de alumnos por aula está entre 20-25.

Los niños hablan euskera tanto en los recreos como en ambientes extraescolares dado que no tienen vergüenza y además sus andereños les han dicho que hablen.

La relación entre profesor-alumno en el nivel de preescolar es una relación maternal. En el sentido pedagógico y técnico quizás no lo hagan tan bien por falta de preparación o por falta de materiales o porque hay que hacer mucho esfuerzo para preparar bien las clases... aunque hay ya publicaciones, material, etc.

La tendencia de la matrícula de alumnos es bajar un poco a nivel general. En muchas se mantiene y en algunas pocas aumenta.

El porcentaje de alumnos euskaldunes-elderdunes que entran a la ikastola depende de zonas. Las de zona euskaldun llegan a tener 90 % de alumnos con lengua materna euskaldun, frente a sólo un 10 % de niños castellanoparlantes.

El nivel de interés de los niños se manifiesta a través del de los padres. Ocurre a veces que éstos no les motivan porque hablan en castellano incluso en familias euskaldunes. Habría que motivar también a los padres.

Las relaciones entre los niños es buena. No existe separación o grupos distintos entre ellos. Lo que reflejan es lo que ven en su casa y si no ven ese enfrentamiento entre euskera-castellano pues no lo reflejan.

3.3. LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

3.3.1. Aspectos Generales

La elaboración de una programación larga o corta, vertical u horizontal depende de la formación de cada profesor. De todas formas lo más normal es que actúe a una semana o 15 días vista. Sí, es verdad que está habiendo una tendencia cada vez mayor a programar anualmente en el ciclo de preescolar porque se le están dando mucha importancia. Depende también de la cohesión del grupo de profesores de ese preescolar.

Normalmente, tampoco el centro obliga a la programación anual en preescolar. Hay más preocupación por la marcha de los otros ciclos.

No se siguen al pie de la letra las orientaciones del Gobierno Vasco. En algunas ikastolas tienen su método propio que intenta ser globalizante, de lenguaje «total»... Ya hay 6 o 7 métodos de euskera batua publicados por varias editoriales.

La importancia dada a la enseñanza del euskera es total, sobre todo cuando los materiales, actividades, técnicas, etc. buscan integradamente el mismo fin.

La enseñanza del castellano sí tiene una cierta programación especial o, al menos, hay obligación de enseñar algo de castellano.

No suele ser frecuente encontrar ikastolas que tengan o sigan una línea pedagógica definida. En preescolar cada profesor tiene su experiencia y se basa en ella aunque busca nuevas cosas a través del teatro, audiovisuales, etc.

3.3.2. Aspectos Concretos

3.3.2.1. Objetivos

Objetivos de comprensión oral: entender lo que se dice.

Sobre si hay objetivos de observación y comprensión visual no sabe decir, aunque piensa que los hará. Lo que es verdad es que deberían lograrse porque muchas incorrecciones son fruto de esto: lateralidad, equilibrio, percepción, espacio temporal, etc. Hace falta más atención personalizada.

Los objetivos de expresión oral no cree que se consigan porque luego aparecen muchas deficiencias. Quizás la masificación entorpece porque 10 o 12 alumnos sí son habladores pero el resto no.

Sí, hay objetivos de expresión escrita en el sentido de prescritura. Lo que pasa es que los padres obligan y exigen mucho a que escriban cuanto antes. De todas formas no es escritura demasiado dirigida.

Todo el resto de objetivos lingüísticos complementarios se consiguen, pero dependiendo del profesor.

Los objetivos tanto afectivos como políticos unidos a lo lingüístico no los ve o por lo menos no aparecen claramente. De estar, están pero de forma subliminal. En la primera etapa de las ikastolas se daba mucho más, tanto la creación de conciencia de pueblo como la inculcación de cierto tipo de valores y de formas de pensar. Hoy quizás estén, pero no explicitados. En algún caso sí pero no es lo normal.

Los objetivos éticos sí aparecen, más porque están ligados a la forma maternal de comportarse el profesor. Esto depende de cada uno y, en todo caso, es una ética civil, no tanto religiosa.

3.3.2.2. *Contenidos*

Las unidades temáticas que más se trabajan parten de lo conocido: casa, calle, escuela... lo que se llama el centro de interés de Décroly.

En relación con esos centros de interés sí suele haber o, por lo menos, se suele aconsejar un número de palabras mínimo que constituya el vocabulario básico. Son unas 100-120 palabras. Esto está en algunos métodos, aunque puede que no todos los profesores lo cumplan.

Con respecto a las estructuras lingüísticas se trabaja mucho el verbo. Sería conveniente, a su juicio, oír más y trabajar más el método «total», el método global, el lenguaje concebido como una totalidad rítmica, musical, expresiva, fonética... y también gramatical.

3.3.2.3. *Métodos y Medios*

Los profesores suelen elegir de las muchas metodologías y métodos de aprendizaje que hay, aquél que más les convence y se adecúa a sus características. Le da unos pequeños retoques, lo transforma según su experiencia y saber y esa es la metodología que sigue. Se puede decir eso de «cada maestro tiene su librito».

No suelen contar con asesoramiento de personas o instituciones dedicadas a la enseñanza de la lengua. En ese aspecto están abandonados.

En cuanto a las actividades concretas que realizan para la enseñanza de la lengua, en su opinión habrá de todo: ritmo, mimo, teatro. Pero no cree que se explote lo suficiente ni que de verdad se utilice mucho. Lo más normal son las canciones, cuentos y la actividad de prelectura.

A pesar de tanto libro y tanto material publicado,, es decir, en teoría los profesores sí cuentan con medios de enseñanza, pero aun así se ven obligados a preparar cuadernitos, hojas, murales, etc. Por ejemplo, el método de las fichas lleva mucho trabajo.

Sí se llevan a cabo actividades de corrección de deficiencias, aunque no se sabe con qué intensidad, ni con qué resultados. Estas deficiencias suelen ser las de tx, ts, tz, s, z, las consonantes dobles y en la construcción de las frases con el verbo al principio, etc.

3.3.2.4. *Tiempo*

El porcentaje real de tiempo dedicado a la enseñanza del euskera esta a expensas de la programación. Dependerá de la globalización, pero normalmente suele ser total, el 100 %.

Para el castellano depende. Legalmente debe dedicarse algo pero no se le suele dedicar nada.

3.3.2.5. *Evaluación*

Sinceramente cree que la mayoría de los alumnos tienen que estar capacitados al finalizar preescolar y lo están. Aunque esto no se pudo saber con certeza. Las evaluaciones no son correctas. Son evaluaciones experimentales. Falta un maestro evaluador.

En la evaluación entran muchos factores. Sobre todo depende del profesor, pero muchas veces también de los padres, de la política de la ikastola... de todo.

La evaluación de la capacidad, los intereses, el nivel alcanzado, etc. por cada alumno no cree que se realice sobre todo en la enseñanza masificada aunque está de acuerdo que debería hacerse.

La aportación que él haría para mejorar el rendimiento de los alumnos tendría dos vertientes: atender al mejoramiento económico y salarial del profesorado junto a la preocupación por elevar su preparación pedagógica y profesional y también motivar a los padres e incluso educarlos en lo que es y significa la enseñanza.

3.3.2.6. *Problemas más serios entre los niños*

Generalmente no hay problemas de interferencias lingüísticas entre euskera y castellano. Todo depende de cada centro y de cada ikastola. A veces hablan euskera batúa en la ikastola y luego en casa hablan vizcaino o castellano. Lo más importante es que les atiendan en casa, que se preocupen por ellos, etc. Que no se dé ese conflicto lingüístico entre centro escolar y familia.

Tampoco se da excesivamente otro tipo de problemas como de motivación, armonía, falta de preparación al pasar de nivel, etc. Tampoco se da el problema del retraso escolar por ser castellano parlante.

3.4. ORGANIZACION DEL CENTRO

En algunas ikastolas está por clarificarse la organización y el organigrama. En otras sí existe y de ella nace el Proyecto Educativo Anual. Pero falta saber el funcionamiento real. Es decir, una cosa es que esté todo claro en los organigramas y otra cosa es llevarlo a cabo.

También suele estar reglamentado que los profesores trabajen en común, especialmente los de preescolar y ciclo inicial, pero lo mismo que antes, la realidad a veces es muy distinta.

En su opinión, el profesorado está poco sindicalizado pero bastante radicalizado. Esto es un poco difícil de definir pero se puede entender como si fuera el espejo de la sociedad, mitad políticos, mitad emotivos, mitad profesionales, etc.

Preescolar no está integrado. Está un poco solo, sin conexión. La dirección técnica del centro que la eligen los propios profesores olvidan ese nivel aunque están dispuestos a ayudar en los problemas que surjan. En preescolar no haría falta tanto un director pedagógico, sino quizás más un gesto coordinador.

3.5. LOS PADRES

No puede responder exactamente sobre el grado de participación de los padres en las ikastolas.

Lo que es cierto es que hay muchos grados de participación. Los órganos más importantes deberían ser en ese orden:

- Comisión Pedagógica.
- Junta Directiva.
- Asamblea.

En cuestión de rango está el orden al revés pero pedagógicamente debería ser así.

Sí, ha leído y conoce el hecho de que los padres se metan indebidamente en los asuntos pertenecientes a lo pedagógico y al aula. En general, sin embargo, y hablando de los padres de preescolar, se limitan a pagar y son pocos los que toman parte de esas comisiones. Cuando no hay notas no se meten mucho. Luego ya la la cosa varía.

A juzgar por la demanda existente, que es importante, la satisfacción de los padres es completa.

3.6. UBICACION TERRITORIAL DEL CENTRO

En la ikastola donde él está, la zona juega un papel mínimo. Vienen de mucho sitios, pero casi todos euskaldunes desde su casa.

Además, la propia zona sí favorece el aprendizaje del euskera por la composición y porcentaje de euskaldunes que existe en la población.

Su ikastola tiene fama alta y es de gran volumen.

4. ENTREVISTA A EXPERTO NUMERO 4

4.1. PROFESORADO

Los profesores de preescolar son los de mayor número de años de experiencia docente y, en este sentido, son los más antiguos.

Su titulación corresponde a la de Diplomado. Todos ellos tienen Magisterio aunque algunos todavía sin finalizar.

La lengua que usan fueran de la escuela es el euskera siendo su lengua materna el euskera vizcaino.

Enseñan en euskera y su grado de dominio de la lengua es bueno no sólo del batúa literario, sino en un 90 % del euskera vizcaino.

A su juicio, la preparación del profesorado ha cambiado con el tiempo. Antiguamente había más entusiasmo que conocimientos. Hoy en día se ha ganado bastante con los cursos y cursillos, pero todavía esa preparación es «más o menos».

Sí que hay un alto grado de relación entre el profesorado. Sobre todo, no puede decirse que trabajan aisladamente.

4.2. ALUMNADO

La procedencia social del alumnado depende de zonas. En general son de clase media, pero eso sí «currelas». Quizás en alguna ikastola predomina la clase media alta y la alta.

El número de alumnos por aula es aproximadamente de 25.

La lengua que utilizan los alumnos en los recreos y en los ambientes extraescolares es el castellano, pero de nuevo con diferencia entre zonas. En su opinión, ocurren a veces hechos curiosos como el que en zonas euskaldunes como Ondárroa, etc. hablen más el castellano y, sin embargo, en Muskiz, por ejemplo, se hable más en euskera.

La relación del profesor con los alumnos, sin duda, es buena y satisfactoria.

La tendencia del número de alumnos es a subir.

El porcentaje de alumnos según su lengua materna al entrar a la ikastola depende de las zonas. Desde mayoritariamente castellanos hasta mayoritariamente euskaldunes.

El interés de los niños por aprender euskera no puede saberse. Van a gusto y la asistencia es muy buena. Las relaciones de los niños entre sí y el grado de cohesión grupal es bueno. Se hacen «clanes» cuando son mayores y ya no están en la ikastola sino en el instituto.

4.3. LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

4.3.1. Aspectos Generales

Según su opinión sí se elabora una programación propia de cada año así como también se siguen las orientaciones del Gobierno Vasco para la enseñanza del euskera en preescolar.

Cada centro obliga a reprogramar cada año la labor del preescolar y se experimenta mucho. Los profesores hacen cambios mirando a ver cómo resulta.

El valor que se otorga en la programación al euskera es prioritario. La pedagogía que se utiliza es fundamentalmente oral, muy hablada.

Los centros no siguen una línea pedagógica establecida, tipo Freinet u otra parecida. Se trata más bien de algo global: usan la psicomotricidad, el teatro, la danza, etc.

4.3.2. Aspectos Concretos

4.3.2.1. Objetivos

Con respecto a objetivos concretos en las áreas de comprensión visual, oral, auditiva, lingüística, etc. explica que no está a la altura y que no domina pedagógicamente ese campo. No puede opinar.

La lectura y la escritura, eso sí, se dejan para primero de EGB porque las ikastolas no se obsesionan por la cuestión de que aprendan a leer y escribir cuanto antes. Hay que hacerlo en su momento.

Sobre los objetivos afectivo-lingüísticos recalca que lo primordial es la valoración del euskera como lengua, así como la vivencia de canciones, folklores, etc. que potencian el aprecio hacia las costumbres y usos del pueblo que habla esa lengua. Más atrás aparece tanto el objetivo de sentirse miembro de una comunidad global y el de sentirse amigos y hermanos de otros pueblos.

Hay que reconocer, dice, que existe un objetivo político-ideológico como es el de crear conciencia de pueblo y de nación vasca. Pero no en el sentido estrictamente político como si se inculcara el afán de independencia. Más bien se trata de ir creando y haciendo cultura vasca, identificación, rescate y siembra de vivencias propiamente culturales del pueblo vasco. Sobre si los profesores «hacen» política en su clases no lo sabe decir, aunque inclinándose al no. Sobre otros objetivos deportivos, religiosos, éticos, etc. opina que hay de todo dependiendo de cada ikastola. Concretamente en cuanto a lo religioso destaca que las ikastolas dejan libertad de religión, incluso la asignatura suele ser optativa.

4.3.2.2. *Métodos y Medios*

Cada ikastola tiene su metodología específica para la enseñanza del euskera que normalmente es diferente según las zonas.

El asesoramiento hacia los profesores en cuestiones pedagógicas existe y, en concreto, la propia Federación apoya con psicólogos, pedagogos, diccionarios, versolaris, etc.

Las actividades más usuales a la hora de enseñar euskera en preescolar suelen ser juegos, teatro, expresión corporal, etc. No es el método tradicional.

En algunas ikastolas y en base a la experiencia y el lugar donde están ubicadas sí han inventado o, al menos, sí han encontrado métodos particulares novedosos o algunas innovaciones para el aprendizaje del euskera. Se puede citar el caso de Ondárroa, el Carmelo y Deusto, entre otras.

4.3.2.3. *Tiempo*

Al ser un método de inmersión, el 100 % del tiempo se dedica a la enseñanza del euskera. En castellano, por tanto, nada o casi nada. En el modelo B, al comienzo, es distinto. Pero cuando se llega a un cierto nivel todo es en euskera.

4.3.2.4. *Evaluación y Rendimiento*

Según el test de Sierra, pasado en algunas ocasiones, los alumnos al finalizar preescolar presentan un rendimiento bueno. Están capacitados para expresarse en euskera, pero les falta un poco de vocabulario, así como mejorar en el cierre gramatical y la exactitud fonética.

La manera de medir el rendimiento en los alumnos no se basa en otra cosa que en su capacidad. Eso no significa que no hay otras circunstancias que determinen si los alumnos son buenos o no. Es más, cada vez adquiere

mayor importancia medir y puntuar en base al interés, al nivel alcanzado, la propia capacidad, etc. y así ubicar a los alumnos en un tipo de clase u otro, además de saber qué rendimiento se ha alcanzado.

En este punto sugiere que el que los alumnos salgan fuera de vacaciones, que hagan estancias en caseríos los fines de semana y fiestas, etc. mejoraría mucho el dominio de la lengua. Esto se da ya y va a más.

4.3.2.5. Problemas más serios en los niños

No está muy al tanto de este tema pero cree que no hay problemas generalizados ni tan siquiera de interferencias lingüísticas. Quizás sí hay algo, en su opinión, sobre retrasos, dislexias, etc. Pero poco, no excesivo.

4.4. ORGANIZACION DEL CENTRO

En cada ikastola hay un plan integral de enseñanza, es decir, la línea que está aprobada.

También hay coordinación de profesores y un delegado o representante de aula (un padre) que sigue la marcha de la clase.

Problemas sindicales no hay. El clima de los centros es bueno. Ahora hay más organización sindical: están ELA, LABA y STEEEILAS. Si hay pertenencia política en el profesorado pero no incide en su profesionalismo. En algunas ikastolas sí se sabe su política concreta. Pero en otras hay dos y hasta tres tendencias.

La dirección del centro es colegiada y se ayuda a los profesores en los problemas pedagógicos particulares. Hay el «talde» psicopedagógico (padres y profesores) que hablan de la dinámica docente. En algunas ikastolas se hace también por niveles o ciclos según el tamaño de la ikastola.

Actualmente está procediéndose a la revisión del estudio sobre la organización y gestión de las ikastolas realizado por el jesuita P. Uriarte. Se están recibiendo enmiendas de abajo a arriba. Todavía el proceso no está terminado.

Lo más importante es terminar con la cuestión de la inserción de las ikastolas en la red pública. Mayoritariamente se quiere la inserción pero guardando el tipo de gestión y el estilo de las ikastolas. A eso no se quiere renunciar por nada.

4.5. LOS PADRES DE ALUMNOS

Antiguamente la participación de los padres fue mucha. Hoy ha bajado pero se está intentando subir.

Los órganos donde más participan los padres es en la junta rectora o de gestión (profesores y padres) y en la Asamblea. También en las comisiones de actividades y en la comisión económica.

Sí ha habido ingerencia de los padres en algún caso. En una ikastola sí ha habido y fuerte. Normalmente, no.

La satisfacción de los padres es positiva. Pero se quiere mejorar y acabar con el problema institucional y económico.

4.6. UBICACION TERRITORIAL DEL CENTRO

Sí influye la zona donde está la ikastola en el proceso de aprendizaje del euskera. En zonas más castellanoparlantes el profesor tiende a poner más entusiasmo y a superar las dificultades.

A la ikastola no se le hace la contra. Pero está lo del barrio de S. Ignacio (en otros sitios también), y es obvio que hay dos comunidades con distintas ganas de aprender euskera.

De todas maneras, el status del centro en la zona, en comparación con otros centros escolares, es aceptable.

5. ENTREVISTA A EXPERTO NUMERO 5

5.1. PROFESORADO

La edad media de los profesores suele rondar los 30 años. En general suelen ser mujeres y ha habido incluso prejuicios para que entraran varones.

La experiencia docente depende de casos. En su opinión, no tienen demasiada en preescolar. En la margen izquierda, además, son nuevos al haber crecido mucho las ikastolas.

La titulación más normal ha sido Magisterio y Euskera. Históricamente en preescolar es donde menor grado de titulación ha habido debido a que ese nivel no tenía fama social.

La lengua en que recibieron su formación fue el castellano y la lengua en que se expresan ordinariamente fuera del aula depende... si hablan entre los profesores utilizan el euskera, pero en su medio social, barrio y hasta en casa se utiliza el castellano.

Normalmente se sienten más cómodos dando las clases en euskera.

La preparación específica para ser profesor en preescolar no ha existido. Ahora, los nuevos vienen algo mejor preparados, pero de todas maneras es casi nula.

Suele haber bastante reciclaje. Se busca sobre todo lo práctico, las recetas, la aplicabilidad. A su juicio, falta formación teórica global.

La satisfacción del profesorado por estar en preescolar es diversa. Antes estaban peor tratados económicamente, ahora no. En la actualidad siguen teniendo una consideración social baja. Algunos se quejan también de la falta de equipamientos adecuados, a veces de los horarios, etc.

Su grado de dominio del euskera no es siempre el más adecuado. En batúa el nivel es regular y en vizcaino es bueno para los que lo tuvieron como lengua materna. De todas formas, la altura lingüística es baja pero por falta de formación.

En cuanto a la procedencia hay de todo. Euskaldunes nativos y euskaldumberris.

La relación con el resto del profesorado es poca. Cuanto mayor es la ikastola menor relación, y si hay distancia geográfica entre los edificios de preescolar y el resto, todavía menos.

5.2. LOS ALUMNOS

En su ikastola, la clase social del alumnado es media. Obrero cualificado, tenderos, etc. Muy pocas profesiones liberales. Porcentaje muy alto de inmigración reciente. Tienen muchas raíces culturales: mi pueblo, veraneo en mi pueblo, etc.

El promedio de alumnos por aula es de unos 20.

La lengua que utilizan los niños a la hora del recreo y en ambientes extraescolares es en su caso el castellano siempre. En otras ikastolas no es así.

La relación entre el profesor y los alumnos es maternal en preescolar. Son bien acogidos, aunque siempre pasa que algún profesor no es todo lo adecuado que debería ser para esas edades.

El número de alumnos, a su juicio, se mantiene pero ya se vislumbran problemas para la matrícula.

La lengua de estos alumnos al entrar en el centro es, en su caso, el castellano prácticamente en un 100 %.

El nivel de interés por aprender euskera depende de la familia y aquí hay muchos casos: los que muestran gran interés por el euskera, los que lo quieren, pero tienen miedo de que el euskera perjudique al niño y, más bien buscan calidad, comedor, buen trato, etc. Los más abundantes son los que quieren aprender euskera pero con equilibrio.

No hay problemas entre los niños.

5.3. LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA

5.3.1. En General

El centro sí elabora una programación propia para cada año.

Se tienen en cuenta las orientaciones del Gobierno Vasco pero con aplicación propia.

Se suele reprogramar cada año la labor de preescolar. En las áreas más hechas hay continuidad. En los demás hay evolución, dudas, cambios, etc.

La valoración de la lengua en la programación en principio es alta. pero depende de los modelos y de las estrategias. En el modelo B no existe ese cliché de ikastola igual a sólo euskera. En su ikastola también se desarrolla el castellano.

Suele haber una programación específica para el euskera y para el castellano evitando las posibles interferencia y buscando los centros de interés del chaval.

Su centro no sigue una línea de programación pedagógica particular. Se toma de aquí y de allá. Es ecléctica. Falta, a veces, fundamentación teórica. Después de muchos cambios ya se tiene algo estable pero aún así los profesores buscan salidas por el guiñol, otros por el teatro, etc.

5.3.2. En concreto

5.3.2.1. Los objetivos

En cuanto a la comprensión oral sí se establecen objetivos tanto en euskera como en castellano. Se cumplen mejor los de castellano. Las dificultades conceptuales se explican en castellano y luego se ejercitan otros temas en euskera.

También hay de expresión oral pero con distinto nivel en euskera que en castellano. El cuento en castellano es para soñar, divertirse, etc. pero en euskera es didáctica, lingüística (será un cuento más pobre, estudiado, al servicio de la programación lingüística) porque se necesitan vivencias, sicología, resonancias, etc. De todas maneras, las familias de su ikastola adolecen muchísimo de bagaje cultural, literario, ritual, etc. Y eso no favorece al niño y la ikastola se resiente y tiene que saber atacarlo.

Los objetivos de expresión escrita no existen. De la preescritura sí: trazos, etc. Lo demás se deja para el Ciclo Inicial.

También se consiguen otros objetivos lingüísticos complementarios pero depende mucho de las capacidades de los profesores y de su formación. A veces no se hacen sonidos, ritmo, música, 'etc. A veces la propia programación

lo impide y otras veces los profesores no tienen oído o no les va tal tipo de actividad, etc.

En su ikastola está claro que los objetivos afectivos unidos a lo lingüístico se traducen en inculcar que las dos lenguas son vehículos de comunicación. Se busca el equilibrio porque la realidad es así. De todas formas, hay un proyecto que prima lo euskaldun y esto significa que hay un cierto desgarró.

Con respecto a los objetivos político-ideológicos, muchas veces se oye a los padres: ojo con la política en la ikastola. Históricamente ha habido más política. Hoy vienen con ciertas ganas de incorporación al país. Pero puede haber sustos y hay que tener cuidado con lo político. El profesorado más joven es alegre y combativo pero con la edad parece que sea actúa más moderadamente.

En su ikastola, respecto a otros objetivos particulares, hay una especie de neutralismo, de «orden». Pero hay muchos temas que deberían ser pactados entre padres y profesores: cristianismo, política, familia, cuestiones sociales...

5.3.2.2. *Contenidos*

Las unidades que suelen trabajarse son mezcla de situaciones standar: casa, fiestas, estaciones, etc.

El vocabulario exigido es más rico en castellano que en euskera, porque aquí se pretende primero comprender y luego saber decir, o sea, lo funcional.

En esa misma línea, las estructuras también son distintas en euskera que en castellano. En euskera se trabajan estructuras simples: entrar, salir, ir al water, órdenes, preguntas, etc. En castellano hay más ampliación.

5.3.2.3. *Métodos y procedimientos*

El método que se sigue en el aula suele ser ecléctico, procurando que haya actividad, que la plástica, etc. se centre en ese tema. Se utilizan audiovisuales, salidas, material que traen de casa... con diferencia entre unos profesores y otros.

En su caso, no hay asesoramiento para la enseñanza de la lengua.

Las actividades más normales a la hora de enseñar la lengua suele ser sobre unos gráficos o murales, etc. iniciar un cuento entendible para hacer preguntas, etc. según la programación. También hay actividades motrices alrededor de ese tema. En castellano se hace lo mismo pero con más actividades que el solo cuento. Todo ello siempre con un espíritu lúdico, de entretenimiento.

En su opinión, falta más didáctica de la comunicación: guiñol, teatro, mímica, etc. Sería muy interesante así crear situaciones válidas para aprender euskera. Pero todo esto se complica porque hay que enseñar una lengua.

En cuanto a la corrección de deficiencias, en su ikastola han empezado a programar la recuperación. Para ello: se prefijan unos mímicos, se conoce quién no llega y se programa la recuperación. A veces la clase se rompe en dos para ayudar al grupo de los más atrasados, y particularmente a los niños con ciertas dificultades auditivas, fonéticas o de estructuración.

5.3.2.4. *Recursos*

En general hay deficiencias en los locales. Por otra parte, «cacharros» hay pero suelen faltar ideas y tiempo. A veces los profesores buenos no llegan por falta de tiempo. Otras veces esos materiales hay que esforzarse para adecuarlos a sus niños, a su situación, etc.

En este sentido, se pide a veces mejores profesores pero también es verdad que tienen que ser mejor tratados, sin tanta presión social (unos piden resultados, otros que aprendan mucho, otros que no tanto, etc.).

5.3.2.5. *Tiempo*

En su ikastola, por la mañana dan euskera y el resto castellano.

5.3.2.6. *Evaluación y rendimiento*

La forma más usual de evaluar, hablando de su ikastola, es hacer informes anuales de los niños de 3, 4 y 5 años y enviarlos a los padres. A partir de esos informes se evalúa. Se hace por observación como método más usual. En el tema del euskera hay evaluación según las directrices de la programación y son pruebas nacidas del propio centro.

A los cinco años cuando terminan el preescolar, hay otra prueba pasada por personal de fuera, precisamente para mayor objetividad. También hay otra serie de pruebas: de psicomotricidad y de madurez general. Todo esto viene de hace muchos años y hasta llegar a lo actual se ha discutido mucho.

Hay un tema clave y es la explotación de los datos: qué se dice y cómo se dice. Se suele decir a los órganos importantes (padres, profesores...) y aún así hay comparaciones entre clases, un profesor es mejor que otro, etc.

Respecto a los datos concretos del rendimiento suele ser en todo satisfactorio aunque en la expresión oral un 20 % de niños no lo alcanza satisfactoriamente en euskera y otro 10 % es muy problemático más que nada por

problemas emocionales. En cuanto a la fonética se nota la persistencia de problemas porque incluso en castellano los alumnos no la dominan.

La evaluación es global teniendo en cuenta los datos de las pruebas más los datos de los informes.

A veces sí hay ingerencias sobre todo de los padres, pero nunca se cambian los resultados. En todos ellos incide mucho la clase social y cultural de los padres.

5.3.2.7. Problemas más serios entre los niños

No se nota excesivamente la cuestión de la interferencia lingüística. Más normal suelen ser los problemas de índole emocional sobre todo por causas familiares, afectivas, separaciones, etc., no por causa del bilingüismo. Simplemente que no son atendidos en sus casas como deberían serlo.

En el resto de problemas, se dan los normales en cualquier tipo de enseñanza.

5.4. ORGANIZACION DEL CENTRO

El problema más serio es el de encontrar coordinadores sobre todo por la cuestión del control.

Cuesta encontrar medidas de cambio en razón a los resultados de las evaluaciones sobre todo por parte de los profesores.

También los profesores son reticentes para aceptar un seguimiento y un cierto control sobre el programa establecido con rigor, disciplina, etc.

En el tema de la didáctica del euskera, sobre todo en el tratamiento intensivo, faltan profesores cualificados.

En general, no hay un lío gordo en cuanto a la definición del papel, objetivos, etc. de las ikastolas y su propia situación política.

Un aspecto también muy importante es que la propia organización sea aceptada. Hay poca gente preparada en gestión propiamente técnica: jefatura de estudios, jefes de departamento, etc.

Por último, también se nota cierta presencia de problemas políticos y sindicales aunque no de una manera manifiesta.

5.5. LOS PADRES DE ALUMNOS

Participan, en su ikastola, a varios niveles: Asamblea y junta rectora compuesta por titulares de la ikastola. Junta de Gestión o Consejo Escolar

elegidos entre la Comisión de Representantes. Representantes de aula, que tiene mucha importancia de donde sale la Comisión de Representantes. Comisiones diversas: deporte, tiempo libre, etc.

Según dice, están insatisfechos: que no pintan nada, que no se les informa, que su hijo esto y lo otro... Pero no es así. Hacen propaganda y se sabe que hablan bien.

5.6. UBICACION TERRITORIAL DEL CENTRO

Tiene buena imagen y una presencia importante en el entorno. Los padres hacen propaganda diciendo lo que es la ikastola aunque eso sea lioso y poco claro.

Curiosamente la ikastola da más al entorno que lo que recibe de él.

En cualquier caso, sí se deja notar el ambiente sociolingüístico y cultural del entorno, fundamentalmente castellanoparlante.

III

INVESTIGACION DE CAMPO

1. OBJETIVOS

La presente investigación parte del convencimiento de que el subsistema educativo de Preescolar y, más en concreto, el bilingüe ha aparecido muy tardíamente en condiciones de discusión no sólo propiamente pedagógica y educativa sino política y social, lo cual lo convierte en especialmente problemático.

Si además se añade la escasez real de investigaciones en este tema se comprende que el marco genérico de interés se centre en iniciar un proceso de seguimiento, un análisis de sus características y una evaluación seria que trace las líneas maestras de un diagnóstico válido a partir del cual sea posible emprender acciones con vistas a su mayor y mejor productividad humana, educativa y social.

EUSKO IKASKUNTZA, promotora y financiadora de este trabajo, antes de lanzar otras investigaciones más particulares y concretas que determinen con claridad los resultados que en la actualidad está produciendo Preescolar no sólo en el aspecto escolar, lingüístico, cognitivo, didáctico, etc. de los alumnos, sino en el humano, afectivo, personal y social de los mismos, ha decidido conocer la situación actual de Preescolar tanto desde el ámbito estadístico como del pedagógico, didáctico, organizacional y, también, aunque de manera más bien general, el de la evaluación de sus resultados.

Este es, pues, el objetivo específico de la presente investigación que puede traducirse como de «Análisis Situacional» o, en otras palabras, como

un diagnóstico exhaustivo del momento, características y calidad de las distintas variables y factores que, como se verá en el desarrollo del trabajo, entran en juego en la actividad educativa del Preescolar.

En forma desagregada, tal objetivo abarca los siguientes aspectos:

1. DESCRIPCION de la Ecología del Bilingüismo Preescolar.
 - a) Oferta Educativa: centros, alumnos, ubicación, etc.
 - b) Academicismo: profesorado, cualificación, experiencia, etc.
 - c) Densificación: alumnos/aula, integración en centros de orden superior, etc.
 - d) Entorno Social: rural-urbano, euskaldun-erdaldun, etc.
2. EXPLORACION de las características socio-pedagógicas de la implantación del Bilingüismo Preescolar.
 - a) Realidad Pedagógica
 - Fines y Objetivos
 - grado de comprensión oral, visual, escrita, etc.
 - otros objetivos educativos no pedagógicos
 - Contenidos: unidades, vocabulario, etc.
 - Métodos Pedagógicos
 - planteamientos
 - actividades concretas
 - métodos experimentales
 - Estilo Docente
 - horarios y distribución
 - relación docente-alumno
 - Organización Escolar
 - órganos de dirección y participación
 - coordinación y planificación
 - sindicalismo y posicionamiento político
 - b) Realidad de Conflicto
 - Entre centro y zona sociolingüística
 - Entre centro y ámbito familiar: lengua materna-lengua escolar.
 - c) Realidad de Rendimiento
 - Sistemas de evaluación

- Rendimiento bilingüe y rendimiento integral
 - Niveles de rendimiento
 - nivel de eficiencia: logros obtenidos/logros ideales.
 - nivel de eficacia: logros obtenidos/logros y objetivos programados.
 - nivel de rendimiento temporal: grado de adición de logros tras los sucesivos cursos.
3. CONCLUSION y formulación no sólo de tesis sobre la situación y problemática del bilingüismo en Preescolar sino de líneas de actuación para mejorar el nivel de implantación, funcionamiento y eficacia.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACION

La investigación está concebida en base a tres puntos fundamentales:

a) Revisión Teórica y Crítica

- Obtención de aportaciones de la bibliografía genérica.
- Análisis de las aportaciones teóricas afectivo-sicológicas con aplicación a la aceptación, dominio y uso del euskera en edad preescolar.
- Descripción de la experimentación educativa y los logros obtenidos en este campo tanto a nivel nacional como internacional.
- Recopilación y estudio de las tesis verificadas por los diversos trabajos referidos concretamente al bilingüismo en edad preescolar dentro de la Comunidad Autónoma.

b) Metodología: dados los objetivos de la investigación se hace necesario acudir, por una parte, al análisis de los datos empíricos sobre la realidad numérica de la implantación del bilingüismo preescolar en las Ikastolas y, por otra, captar la auténtica situación estructural, pedagógica y didáctica del mismo. Para ello, se establecen dos actividades:

- Llevar a cabo el Análisis Estadístico de archivos, bancos de datos, etc.
- Desarrollar el «Análisis Situacional»

2.1. SUJETOS DE OPINION

El enfoque de la investigación es ante todo interpretativo y directo. Se pretende conocer cuál es la situación real de todos aquellos factores que componen y sustentan directamente el entramado de la enseñanza preescolar bilingüe en las Ikastolas.

Los alumnos, por su edad, no son obviamente consultables por lo que los mejores y más directos concedores de la cuestión son los profesores. De ellos, pues, se va a obtener información y son, por tanto, los sujetos de opinión.

Esta decisión admite que, en algunos apartados, las contestaciones no sean del todo veraces o absolutamente fidedignas por cuanto hay que contar con el síndrome de la «crítica exógena», es decir, con la posibilidad de que los entrevistados, los profesores, no realicen autocrítica o no admitan la parte de responsabilidad que les pueda tocar en algunos aspectos que se reconoce que no funcionan adecuadamente. Algo así como la autoexculpación o «la culpa para los demás».

Este tipo de dificultades se resuelve de alguna forma con la ayuda de otros sujetos de opinión externos, fríos y con conocimientos de causa que suelen aportar luz sobre aquellos aspectos de los que se duda que se haya obtenido la información objetiva y cierta.

Justamente esto es lo que aquí se ha hecho y, por tanto, los sujetos de opinión son:

- Profesores de Preescolar de Ikastolas en Vizcaya.
- Expertos en la materia.

2.2. MUESTRA

En principio, la muestra de profesores a entrevistar fue la totalidad del colectivo que imparte enseñanza a niños de 4 y 5 años. No obstante, conforme avanzaba la investigación de campo, se comprobó que las entrevistas individuales, en algunos casos, pasaban a ser colectivas o del grupo de profesores de Preescolar por lo que se entendía que esa ikastola ya estaba analizada y obtenida la entrevista.

El total de entrevistas realizadas ha sido 83 con una duración media de 1 hora y 1/2 cada una que no sólo estadística, sino metodológicamente son más que suficientes como muestra representativa del total de unos 140 profesores de niños de 4-5 años. Estas entrevistas han sido realizadas en euskera y están grabadas en cintas magnetofónicas constituyendo un material al menos de consulta, que se ofrece junto a los resultados de la investigación.

El total de las ikastolas investigadas ha sido, todas menos tres, por lo que el colectivo de centros sí ha sido consultado prácticamente en su totalidad.

Los «expertos», por otra parte, han sido 5, de los que puede decirse que no solamente conocen desde hace tiempo el mundo de la enseñanza en las ikastolas, sino que incluso están trabajando en otros niveles que no sean el de preescolar u ostentan cargo directivo e incluso son especialistas en materia pedagógica, didáctica u organizativa.

2.3. METODO: ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Se ha considerado mucho más oportuno y adecuado este método de investigación que no otros por cuanto el tema requiere más un tratamiento de hondura, seriedad y profundidad que no tratarlo mediante preguntas de opinión tipo encuesta o incluso test o mediante el método de observación directa participando o no u otros métodos.

El método de entrevista en profundidad se ha llevado a cabo de forma semidirigida y, por tanto, no ha sido ni por una parte, una entrevista abierta y libre para decir y exponer ideas de todo tipo ni tampoco una entrevista cerrada, dirigida y escueta. Simplemente, se podía exponer todo el pensamiento, las ideas y los análisis pero se limitaba o centraba hacia el punto en cuestión que se preguntaba o sugería.

2.4. INSTRUMENTO DE MEDIDA: PROTOCOLO DE CUESTIONES

Las ideas matrices o «puntos calientes» que han sido sugeridos para la obtención de las distintas respuestas, apreciaciones y valoraciones, han sido los siguientes, divididos en seis grandes apartados:

1. Los profesores.
2. Los alumnos.
3. Los programas de enseñanza (teniendo en cuenta que aunque el lenguaje en Preescolar es un factor que satura prácticamente toda la actividad escolar, no obstante importa aquí principalmente el aspecto del tratamiento directo de la lengua).
 - 3.1. Los objetivos expresos y no expresos que los centros pretenden en esta etapa; objetivos particulares del profesor dentro de su aula. (Currículum expreso y currículum oculto).
 - 3.2. Contenidos lingüísticos estructurales.
 - 3.3. Métodos y procedimientos particulares (actividades que vehiculan los contenidos para conseguir los objetivos de aprendizaje lingüístico).
 - 3.4. Recursos disponibles a mano del profesorado y de los alumnos para trabajar los contenidos lingüísticos.
 - 3.5. Distribución del tiempo dedicado al aprendizaje de cada lengua (euskera-castellano, castellano-euskera).
 - 3.6. Formas de evaluar los contenidos.
 - 3.7. Realidad del rendimiento (apreciación aproximadamente real del aprendizaje del euskera y castellano).

- 3.8. Problemas más serios entre los niños (efectos secundarios o colaterales) conectados con la enseñanza-aprendizaje de la lengua.
 - 3.8.1. Problemas de bloqueo lingüístico emocional.
 - 3.8.2. Problemas de conflicto centro-ámbito familiar.
 - 3.8.3. Problemas de motivación para el aprendizaje lingüístico del euskera-castellano.
- 3.9. Experiencias o experimentos particulares (sin publicar: privados) especialmente destinados a la búsqueda de mejores y más eficaces formas de enseñanza lingüística (euskera-castellano y viceversa).
4. Organización del Centro.
5. Los padres de los alumnos.
6. La ubicación territorial del centro.

La descripción más específica de cada factor (variable) es:

1. Los profesores (al estar la entrevista destinada al profesorado toda ella, aquí únicamente se hace referencia a los aspectos generales).

- 1) Edad.
- 2) Sexo.
- 3) Curso que imparte.
- 4) Años de experiencia docente.
- 5) Modelo lingüístico.
- 6) Titulación o estudios cursados.
- 7) Lengua en que recibieron su formación.
- 8) Lengua en que se expresan ordinariamente fuera del aula.
- 9) Lengua en que enseña más cómodamente.
- 10) Grado de preparación percibida para estar en preescolar y principalmente para enseñar euskera-castellano.
- 11) Su perfeccionamiento: ofertas y realizaciones (cursos, escuelas de verano, experiencias, etc.).
- 12) Grado de satisfacción de estar en Preescolar.
- 13) Si enseña en y las dos lenguas (euskera-castellano).
- 14) Grado de dominio del euskera: batua, vizcaino, otros.
- 15) Lengua materna.
- 16) Relación que tiene con el resto del profesorado (ayuda, colaboración, apoyo profesional, etc.).

2. Los alumnos

- 1) Procedencia social del alumnado.
- 2) Número de alumnos que tiene en el aula.
- 3) Lengua que usan los niños en el recreo y en ambientes extraescolares.
- 4) Relación (cómo se llevan) entre el profesor y los alumnos.
- 5) Tendencia del número de alumnos en los últimos años. Tendencia según Modelos.
- 6) % de alumnos según su lengua materna al entrar al centro.
- 7) Nivel de interés de los alumnos para aprender euskera-castellano (anécdotas o juicios de los alumnos).
- 8) Relaciones de los niños entre sí: grado de cohesión del grupo.

3. Los programas de enseñanza

a) *En general:*

- 1) Si elabora una programación (larga y/o corta, horizontal y/o vertical) propia de cada año.
- 2) Si sigue, más bien, al pie de la letra las orientaciones del Gobierno Vasco para la enseñanza del euskera-castellano.
- 3) Si el centro obliga cada año a reprogramar la labor de preescolar.
- 4) Valor que se otorga en esta programación a la enseñanza de la lengua (euskera-castellano).
- 5) Si hay una programación específica y distinta para el euskera y para el castellano.
- 6) Si personalmente, o en el centro, sigue una línea de programación pedagógica particular (Montessori, Freinet, etc.). Especificar el tratamiento de la enseñanza lingüística).

b) *En concreto:*

3.1. **Los Objetivos.** (Aunque en la etapa de preescolar es muy difícil hacer abstracción de la globalización, no obstante, los puntos que vienen a continuación se van a referir directamente a la enseñanza-aprendizaje lingüístico: euskera-castellano y viceversa. Se pide que los comentarios se centren sobre este tema y que no intenten abarcar toda la actividad de preescolar).

- 1) Objetivos de comprensión oral (recepción auditiva y asociación auditiva): entender cuentos, seguir instrucciones verbales, identificación de frases sin sentido, descripción verbal, identificación

de sonidos familiares, agrupaciones de objetos, búsqueda de semejanzas y diferencias, categorizaciones , etc.

- 2) Objetivos de observación y comprensión visual (recepción y asociación visuales): identificación de objetos, seriación de objetos, agrupaciones, relaciones visuales, incongruencias en dibujos, secuencias , etc.
- 3) Objetivos de expresión oral (enriquecimiento progresivo del vocabulario): Fonética y pronunciación de sonidos, frases habladas, contar cuentos, recitación, elocución, etc.
- 4) Objetivos de expresión escrita (desarrollo de hábitos y destrezas para la lectura y la escritura).
- 5) Otros objetivos lingüísticos complementarios (expresión manual, actividades de cierre gramatical: secuencias de palabras, secuencias de órdenes, reconocimiento de formas concretas de palabras, mimo, etc.).
- 6) Objetivos afectivos unidos a lo lingüístico:
 - a) Valorar el euskera y el castellano.
 - b) Apreciar las costumbres del pueblo que habla esa lengua.
 - c) Sentirse amigos y hermanos de otros pueblos.
- 7) Objetivos políticos-ideológicos que se propone conseguir con sus alumnos:
 - a) Crear conciencia de pueblo y de nación vasca.
 - b) Inculcar tipos de valores y de formas de pensar.
 - c) Otros objetivos particulares que se propone conseguir con sus alumnos: religiosos, éticos, físicos, deportivos, musicales, etc.

3.2. Los Contenidos

- 1) Unidades más importantes que se trabajan (ej. la casa, la clase, los alimentos, los animales, los transportes, etc.).
- 2) Vocabulario (euskera-castellano) más usual en que se insiste (si existe un número aproximado de palabras).
- 3) Estructuras lingüísticas que se trabajan para ser comprendidas, asociadas y expresadas oralmente.

3.3. Métodos y procedimientos particulares

- 1) Si cuentan con una metodología específica para la enseñanza del euskera y castellano. Qué tipo de método sigue en el aula (p. ej. el directo, etc.).

- 2) Si cuenta con asesoramiento (personas, organismos, instituciones) para la enseñanza de la lengua.
- 3) Qué tipo de actividades realizan (profesores y/o alumnos) más comúnmente a la hora de enseñar o aprender la lengua (dentro o fuera del aula):
 - a) De comprensión auditiva.
 - b) De comprensión visual.
 - c) De expresión oral.
 - d) De expresión escrita.
 - e) De preparación para la lecto-escritura.
 - f) De comprensión-expresión no estrictamente lingüística.
 - g) De corrección de deficiencias.
- 4) Si con su experiencia ha inventado algún método particular para la enseñanza del euskera o castellano. Algo que, a su juicio, le esté dando buenos resultados.

3.4. Recursos disponibles

- 1) Grado de satisfacción con los recursos de que dispone en el centro y en el aula:
 - a) Materiales impresos (cuentos, libros, etc.)
 - b) Materiales manipulativos.
 - c) Medios audiovisuales (TV, vídeo, cassette, filminas, etc.).
- 2) Recursos no disponibles que desearía tener para mejorar la enseñanza del euskera-castellano.

3.5. Tiempo dedicado al aprendizaje lingüístico

- 1) Porcentaje de tiempo real dedicado a la enseñanza del euskera (puede o no coincidir con el tiempo asignado en la programación).
- 2) Porcentaje de tiempo dedicado al castellano.
- 3) Distribución horaria de ese tiempo (euskera a tal hora, castellano a tal hora. Se entiende las actividades directamente lingüísticas).

3.6. Evaluación y rendimiento

- 1) Qué rendimiento se ha obtenido en el alumnado respecto al aprendizaje real del euskera y castellano al terminar el Preescolar.
 - a) Respecto a estructuras lingüísticas (comprendidas-expresadas oralmente).
 - b) Respecto al vocabulario (riqueza/pobreza).

- c) Respecto a la iniciación de la lectura y de la escritura.
- d) Respecto al cierre gramatical o exactitud fonética y sintáctica de la expresión oral.
- 2) Presencia-ausencia de circunstancias exógenas que condicionan la forma de evaluar y los propios resultados sobre todo al finalizar Preescolar (ir al modelo B o D).
- 3) ¿Se evalúa de alguna forma la capacidad, los intereses, el nivel alcanzado, etc. por cada alumno? ¿Qué importancia tiene?
- 4) ¿Qué aportaciones o sugerencias haría para mejorar el rendimiento de sus alumnos?

3.7. **Problemas más serios entre los niños relacionados con la enseñanza-aprendizaje del euskera y/o castellano.**

- 1) Problemas de interferencia lingüística. Influencias mutuas fonéticas, fonológicas y gramaticales (expresión oral y escrita).
- 2) Problemas emocionales (tener que hacer el aprendizaje preescolar en una lengua no materna) que produzcan bloqueo en el rendimiento (fracaso, retraso en la maduración).
- 3) Problemas de conflicto lingüístico centro-ámbito familiar;
 - a) Conflicto emocional (por mayor o menor importancia dada por el centro a una u otra lengua).
 - b) Conflicto sociolingüístico (el centro enseña una lengua y en casa o en el barrio se habla otra).
- 4) Problemas particulares planteados al cambiar los niños de nivel (paso de Preescolar a primer ciclo):
 - a) Relativos al nivel de preparación que llevan los alumnos en el aspecto lingüístico.
 - b) Relativos al método de lectoescritura.
 - c) Relativos al nivel de entendimiento o unidad de los profesores de ambos niveles.
- 5) Problemas de motivación de los alumnos para aprender euskera o castellano (los niños ven este aprendizaje sin sentido y lo hacen porque sus padres los obligan o lo hacen, por el contrario, de buen grado).
- 6) Problemas de armonía o integración entre los subgrupos lingüísticos dentro del aula (hay o no problemas entre los alumnos cuya lengua materna es el euskera o el castellano).
- 7) Problemas referentes a dislalias (en comparación con niños monolingües si se conoce el campo).

- 3.8 **Experiencias o experimentos** hechos o en curso (a título privado) destinados a buscar nuevas y más eficaces formas de enseñar euskera y/o castellano.

4. **Organización del Centro**

- 1) El centro está organizado de tal forma que hay un plan integral para la enseñanza del euskera-castellano, desde preescolar hasta la EGB y todos los profesores lo conocen.
- 2) Los profesores trabajan en común (departamentos, seminarios, programaciones, etc.) especialmente los de preescolar y ciclo inicial.
- 3) Los problemas sindicales, laborales, políticos, no/sí impiden la labor conjunta. El clima del centro es bueno-no tan bueno.
- 4) La dirección del centro es colegiada y está presta a ayudar en los problemas particulares de los profesores.

5. **Los padres de los alumnos**

- 1) Grado de participación en el centro (dirección, actividades de apoyo, etc.).
- 2) Organos de participación de los padres (Consejos escolares, APAS, etc.).
- 3) Valoración del grado de ingerencia indebida de los padres en asuntos pertenecientes al aula.
- 4) Valoración del grado de satisfacción con la forma de llevar el centro y con la enseñanza que ahí se da.

6. **La ubicación territorial del centro**

- 1) Cómo percibe el profesor si la zona favorece sociolingüísticamente el aprendizaje del euskera más que el del castellano o viceversa.
- 2) Si la zona ofrece o no oportunidades o recursos para realizar la enseñanza-aprendizaje del euskera o del castellano.
- 3) Status del centro en la zona (en comparación con otros centros escolares circundantes).

2.5. **TECNICAS DE ANALISIS**

Las técnicas utilizadas para evaluar los resultados (respuestas) son fundamentales cualitativas, tanto en su vertiente descriptiva como tipológica o relacional y siempre en contexto de interpretación, aunque salvaguardando la literalidad de lo dicho y el contexto, valoración y hasta tono con el que se ha dicho.

En alguna ocasión, no obstante, se acudirá a las técnicas cuantitativas, pero de forma simple (% y promedios, etc.) con el fin de clarificar algún punto en concreto.

3. HIPOTESIS DE TRABAJO

De la teoría expuesta en la Parte I del estudio se pueden deducir dos importantes conclusiones que sirven de ejes centrales orientadores y de macrohipótesis globales.

La primera se refiere a la labor educativa que han realizado las ikastolas desde sus inicios hasta la actualidad en el plano de la potenciación y el logro del bilingüismo. Quizás todavía no pueda hablarse de los frutos y el beneficio que realmente han aportado puesto que no se ha analizado la eficacia y utilidad en aquellos alumnos que, después de pasar por la ikastola, han seguido estudios universitarios. Obviamente, no es sólo el beneficio educativo el único que habría que estudiar sino que también sería objeto de análisis el impacto producido en la personalidad, el cúmulo de valores, pautas de comportamiento e ideología que se han transmitido, el grado de ganancia-pérdida social por el hecho de ser bilingüe, etc., e incluso, las mejoras económicas que ha reportado a los alumnos el hecho de ser bilingüe.

Tal análisis así concebido, sin duda complejo y difícil de llevarlo a cabo porque sin duda tiene connotaciones valorativas de talante político y de opciones previas por construir una sociedad y un pueblo con características determinadas, además de no poder hablar de los resultados para un presente cercano sino que debe aceptarse la variable tiempo como explicativa de los efectos que pueden derivarse, aportaría algunas ideas y hechos significativos sobre los cambios socioeducativos que las ikastolas han aportado al país. En cualquier caso, no puede ponerse en entredicho que, específicamente en el campo de la consecución del bilingüismo, las ikastolas han sido los principales agentes institucionales motores y motivadores realizándolo, además, a partir de una organización, estructura y hasta entusiasmo que es no sólo reconocido sino que se convierte en el emblema y estandarte de su quehacer educativo.

La segunda hipótesis hace referencia al propio tema del bilingüismo, cuestión que sobre todo internacionalmente y según los expertos y las deducciones que se han podido obtener de los experimentos realizados presenta una enorme multiplicidad de facetas, abarca muy distintos campos, se han ocupado de él numerosas disciplinas y presenta en su seno numerosas realidades y aspectos incluso contradictorios entre sí.

Partiendo de la definición de lenguaje hecha por TITONE como «un sistema jerárquico de actitudes, motivaciones, decisiones, experiencias existenciales y lingüísticas del YO hablante y dinamisismos propios de la personalidad como totalidad estructurada, operantes interiormente y manifestándose al exterior según particulares situaciones de comunicación» (1975, pág. 4),

parece obvio reconocer que el hecho bilingüe es un fenómeno no sólo propiamente lingüístico sino psicológico, ideológico, social, político y pedagógico. No es de extrañar que la política se preocupe de él y en su caso lo haya asumido en sus análisis, programas y reivindicaciones, que existan dos comunidades si no enfrentadas sí por lo menos siendo una superior a la otra, que lingüísticamente una lengua supere e incluso aparque a la otra, etc. estableciéndose un proceso diglósico con connotaciones de diferenciación social, etc. pero, sobre todo, que la propia enseñanza bilingüe no haya adquirido los parámetros y la metodología más adecuada que se haya probado útil, exitosa y válida en todos los casos.

Debe notarse, en efecto, que, al menos en teoría, existen muchos métodos y programas de aprendizaje bilingüe: el de «inmersión», «submersión», «bilingüismo de mantenimiento», «silent way», «transicional», etc., distintos objetivos a perseguir: sustitución de la lengua materna por la dominante en la sociedad, mantenimiento de la lengua materna, bilingüismo como medio de biculturalismo, distintos entornos sociales y políticos, (el caso de Euzkadi sería particularmente específico y diferente del caso de Toronto, Ottawa, Filipinas, México, etc. tanto en la motivación de los alumnos y sus familias por aprender euskera, como en el significado social y político de ser bilingüe, así como en el proceso institucional de recuperación de una lengua ancestral y dominada por el castellano, lo mismo que en las diferentes visiones y enfoques sobre el hecho bilingüe de los distintos partidos políticos, las propias ikastolas como instituciones educativas diferentes al resto de las vías o redes de educación existentes, etc.); diferencias muy notorias en la comprensión de los factores sico-educativos que entran en juego en el aprendizaje de una segunda lengua, distintas concepciones sobre la evaluación o rendimiento de un programa bilingüe: puede definirse como un buen programa de aprendizaje aquél que ofrece muy buenos conocimientos propiamente lingüísticos, o aquél que ofrece sobre todo rendimientos sociales como p. ej. identificación con un grupo étnico o pueblo, o aquél que desarrolla las capacidades psicológicas e intelectivas del alumno, o aquél que pedagógicamente ofrece buenos resultados en lectura y escritura, etc.

El bilingüismo es, pues, un hecho socio-sico-pedagógico muy complejo y rico frente al que caben dar no pocas definiciones y, por lo tanto, pueden confeccionarse diferentes análisis teóricos de partida.

En esta segunda hipótesis se quiere recoger la situación tal y como realmente se presenta sin cerrarse a ninguna definición previa que oscurezca la visión amplia del tema o que limite la investigación a algún aspecto excesivamente concreto o particular.

Las hipótesis más concretas son las siguientes:

Hip. 1: La enseñanza de dos lenguas en una comunidad lingüística es consecuencia directa de planteamientos valorativos en el orden económico, social, cultural, ideológico, político, lingüístico, psicológico y pedagógico.

- Hip. 2: El objetivo final, pedagógicamente hablando, no es tan sólo la adquisición y dominio de una lengua sino la formación integral del niño.
- Hip. 3: En Preescolar no existe en la práctica totalidad de las ikastolas (unas desde el mismo inicio, otras un tanto más tardíamente, dependiendo del tipo de alumnos) otro método de aprendizaje que el de «inmersión» de PAULSTON, es decir, el llamado Modelo D. Estrictamente, pues, no puede hablarse de bilingüismo pedagógico sino de monolingüismo. En este sentido, habrá de ser comprobado si realmente se consigue una reclasificación lingüística de L2 sobre L1 así como una reclasificación cultural: la euskaldun sobre la eldardun.
- Hip. 4: El programa de aprendizaje se basa en la aceptación del «bilingüismo precoz» como el mejor sistema para lograr con el paso escolar sujetos bilingües.
- Hip. 5: Este «bilingüismo precoz» no se fundamenta ni se lleva a cabo en base al método clásico o tradicional ni al directo o a otros, sino al ecléctico. Se potencia claramente el tratamiento oral sin dejar de trabajarse la parte de lectoescritura siquiera como prelectura y preescritura fundándose y utilizando metodologías y técnicas lúdicas, de psicomotricidad, murales, vídeo, música... y, quizás más que de otra cosa, ayudándose de narraciones y cuentos.
- Hip. 6: Es indudable la relación entre el entorno familiar (lengua materna) y la adquisición del euskera. En los casos en que el euskera no es la lengua materna los resultados del aprendizaje no son tan sobresalientes e incluso pueden darse casos de ciertos problemas de retrasos, dislexias, dislalias, etc.
- Hip. 7: Los programas de enseñanza bilingüe y sus propios resultados varían en función, además del entorno familiar, de los contextos directos e indirectos de barrio, zona, comunidad, pertenencia política, clase social, nivel lingüístico, etc.
- Hip. 8: Existe alta motivación para el aprendizaje de L2 sobre todo en el Modelo D, lo cual fundamental el éxito del programa de «inmersión» y garantiza en principio la aceptación armónica de las culturas subyacentes a L1 y L2.
- Hip. 9: Los alumnos de ikastolas son fundamentalmente de clase media y no baja, por lo que hay garantía de un cierto dominio de L1 o L2 y, en consecuencia, una base sólida para iniciar un uso y dominio más elevado y correcto de L2.
- Hip. 10: Entendiendo el acto educativo como una totalidad y en base a un modelo sistémico-cibernético ninguno de los factores pre-

sentos en la enseñanza-aprendizaje bilingüe en el Preescolar de las ikastolas presentan desadecuaciones, problemas o disfunciones que incidan negativamente en el proceso y en la consecución de resultados y objetivos.

- Hip. 11: La organización y gestión de las ikastolas favorece sobre todo la coordinación entre los profesores y entre profesores y padres de alumnos no sólo intraciclos, sino incluso, aunque en menor medida, interciclos, lo cual favorece la clarificación de criterios y actividades pedagógicas redundando todo ello en una estabilidad educativa que, a su vez, influye positivamente en los fines y objetivos a alcanzar. Esto no obsta para que se esté dando una evolución en la concepción de gestión y dirección en las ikastolas con el fin de mejorar, clarificar y estructurar puestos, personas y funciones.
- Hip. 12: El profesorado de Preescolar en las ikastolas suele ser el de mayor número de años de experiencia docente lo cual aporta una mayor abundancia de conocimientos, reciclajes, experiencias, etc. sin que, sin embargo, deje de comprobarse una cierta falta de mejor preparación en terrenos psicológicos, pedagógicos, tecnológicos y didácticos.
- Hip. 13: La evaluación de los resultados académicos así como del producto humano conseguido tras el paso por Preescolar es, en su conjunto, claramente satisfactorio. No obstante, existen ciertas incógnitas cuya respuesta es motivo de preocupación y que deberían ser fruto de investigaciones específicas tales como:
- Hasta qué punto el dominio del euskera, por parte de los alumnos, afecta a la competencia en la lengua castellana, sobre todo en cuanto a la riqueza de vocabulario y a la seguridad en la expresión oral y escrita.
 - Qué relación existe entre el dominio del euskera y el rendimiento académico en los alumnos de ikastolas cuando cambian de centro por cualquier razón o cuando entran en la Universidad donde prácticamente todas las enseñanzas y evaluaciones son en castellano. El hecho de ser bilingües, en esta situación sociolingüística, ¿es favorable o desfavorable para el desarrollo cognitivo y para el rendimiento académico?
 - Atendiendo a la condición individual del niño, ¿merece la pena, está justificando el esfuerzo de transculturación que se impone al niño castellanoparlante al obligarlo a educarse en un programa de inmersión en euskera sobre todo si su ambiente familiar sigue siendo erdaldún? ¿Qué consecuencias personales, familiares y sociales es posible que se deriven?

4. RESULTADOS

4.1. Oferta educativa de las Ikastolas

Si se toma como base el año 1976-1977, la evolución del número de aulas, alumnos y profesores en las Ikastolas de Vizcaya para cada nivel educativo es la siguiente:(*)

PREESCOLAR (2-5 Años)

	Aulas	Alumnos	Profesores
1976-1977	62	1.704	57
1977-1978	202	5.655	197
1978-1979	267	7.216	292
1979-1980	285	7.537	298
1980-1981	271	6.791	285
1981-1982	260	6.715	277
1982-1983	284	6.859	287
1983-1984	272	6.556	276
1984-1985	260	6.220	269
1985-1986	-	6.192	-
1986-1987	255	6.136	256

(*) Datos tomados de la Federación de Ikastolas de Vizcaya.

E.G.B.

	Aulas	Alumnos	Profesores
1976-1977	92	2.422	98
1977-1978	202	5.465	209
1978-1979	265	7.373	284
1979-1980	302	8.073	336
1980-1981	322	8.629	347
1981-1982	359	9.511	395
1982-1983	410	10.903	446
1983-1984	450	11.982	512
1984-1985	486	12.793	542
1985-1986	-	13.384	-
1986-1987	477	13.708	546

B.U.P. y C.O.U. (*)

	Aulas	Alumnos	Profesores
1976-1977	2	40	6
1977-1978	7	156	27
1978-1979	10	282	32
1979-1980	22	718	29
1980-1981	27	919	59
1981-1982	33	1.052	66
1982-1983	27	801	68
1983-1984	36	1.050	72
1984-1985	53	1.202	89
1985-1986	-	1.363	-
1986-1987	45	1.538	65

(*) Comienza a impartirse C.O.U. en el curso 1978-1979

En el curso 1986-1987 se educan en las 54 Ikastolas de Vizcaya un total de 21.382 alumnos repartidos en:

Preescolar (2-5 Años)	6.136
E.G.B.	13.708
B.U.P. y C.O.U.	1.538

El coeficiente de aumento proporcional del número de alumnos en estos 11 años académicos (considerando 1986-1987 con respecto a 1976-1977) ha sido respectivamente:

Preescolar	360.09 %
E.G.B.	565.98 %
B.U.P y C.O.U.	3.845.00 %

Las cifras anteriores denotan efectivamente un aumento meteórico, fruto, sin duda, de la incorporación y creación no sólo de algunas ikastolas sino sobre todo de ampliación de aulas, cursos y niveles en las ya existentes.

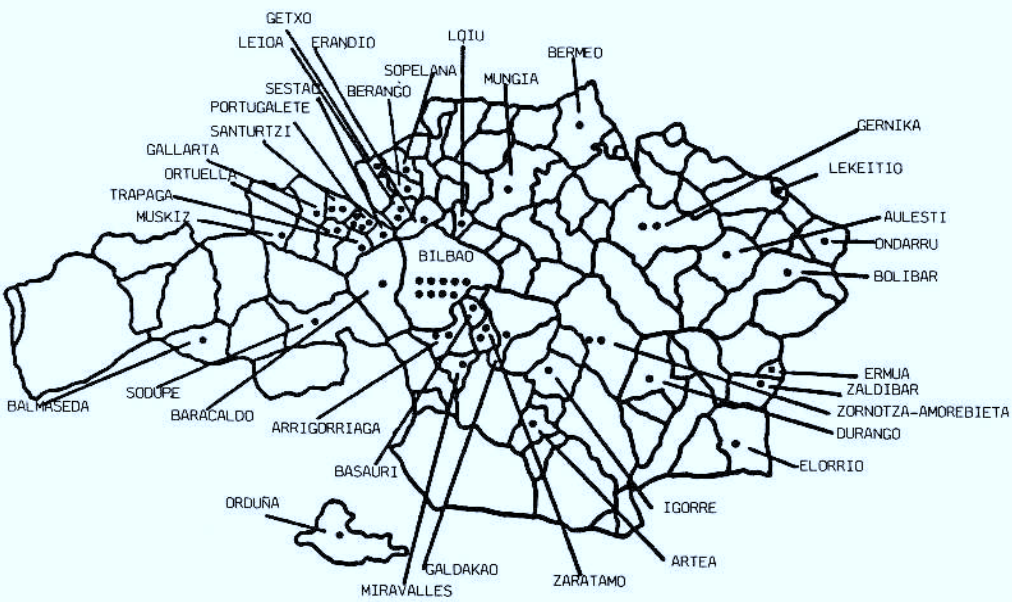
Más interesante, quizás, es notar que en los últimos 3 años la matriculación en Preescolar sigue prácticamente constante, lo cual es un indicio claro de que su oferta educativa sigue siendo solicitada y no decae visiblemente como está ya sucediendo tanto en el conjunto de la red pública como en el resto de la red privada. Es decir, el mantenerse es un éxito puesto que el número de alumnos que se deben incorporar al sistema educativo ha decrecido notablemente.

Conviene prevenir que, fruto de ese descenso tan brusco de población a escolarizar, es posible que en el futuro y aunque sea muy poco a poco el número de alumnos escolarizados en Ikastolas pueda decrecer hasta niveles en los que sea necesario plantearse la situación laboral de los profesores sobre todo de Preescolar. Nótese que en el curso 1986-1987 los alumnos matriculados de 4 y 5 años eran 3.828 y, sin embargo, en el curso académico 1985-1986 eran 3.974. En realidad no es un dato alarmante pero sí indicativo sobre todo si se va repitiendo tal descenso en cursos sucesivos.

Por otra parte, y como dato que se añade a la consideración anterior, el número de alumnos por aula es bajo. En conjunto, el promedio es de 25 alumnos por aula con muy poca variación en los tres niveles de Preescolar, E.G.B. y B.U.P.-C.O.U. (24, 26 y 23 respectivamente). Pedagógicamente, sin embargo, es una realidad que en principio favorece notablemente la dedicación del profesor a cada alumno, su seguimiento, el propio quehacer educativo y hasta los resultados. Evidentemente, hay que tener en cuenta que existen grandes variaciones de estos datos según tipos de ikastolas. Algunas casi llegan a los 40 alumnos por aula en EGB y otras tienen muy pocos alumnos en BUP-COU.

La distribución geográfica de las 54 ikastolas según su ubicación es la siguiente dividiendo Vizcaya en 6 zonas:

DISTRIBUCION GEOGRAFICA DE LAS IKASTOLAS POR MUNICIPIOS EN EL TERRITORIO HISTORICO DE VIZCAYA



(•) 1 Ikastola

4.2. ANALISIS SITUACIONAL DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN EL PREESCOLAR DE LAS IKASTOLAS DE VIZCAYA

4.2.1. El profesorado

La primera y más obvia constatación que puede hacerse del profesorado de preescolar de las ikastolas es que está compuesto casi exclusivamente por mujeres (de hecho, ninguno de los 83 profesores entrevistados era hombre).

Es, además, un profesorado joven pero de suficientes experiencias docente. De esas 83 personas, se conoce la edad de 56 que queda reflejada en el siguiente cuadro:

EDAD	Número de Profesores	Experiencia Media
Hasta 30 años	21	5
31-35 años	20	7
36-40 años	7	12.5
41-50 años	7	19
Más de 50 años	1	18

Como se ve, el 85 % de los profesores tienen menos de 41 años e incluso casi el 75 % tienen menos de 36 años. Es un profesorado, por lo tanto, muy joven. Se podría decir que profesores mayores de 50 años prácticamente no hay o hay muy pocos.

Sin embargo, posee una experiencia docente importante, puesto que como promedio son 8.63 los años que llevan como profesores, cumpliéndose, obviamente, que a más edad, más experiencia. Nótese que a partir de los 31 años de edad la experiencia media llega casi a los 11 años con lo que, en definitiva, además de afirmar que el profesorado de preescolar es joven ofrece garantías de un conocimiento del mundo educativo que redundan no sólo en no ser-inexperto o principiante sino en la acumulación de un saber, de unas experiencias, de unas relaciones, etc. que sin duda benefician y, hasta habría que pensar, que enriquecen su labor docente.

Normalmente este profesorado comienza su actividad laboral nada más terminar sus estudios, por lo que no posee experiencia docente en otro idioma que no sea el euskera, lo cual todavía abunda más en las ventajas, al menos a priori, que ofrecen como profesores que desarrollan su labor íntegramente en euskera salvando los tiempos iniciales de castellano en el modelo B.

Es, por lo demás, un profesorado mayoritariamente euskaldunzaharra (el 73 % de los profesores entrevistados tienen el euskera como lengua materna). Este porcentaje varía mucho según las zonas en las que se ubique la ikastola. Así, mientras que en zonas como Ondárroa, Lekeitio, etc. son todos euskaldunzaharras y en Gernika el porcentaje también es elevado (el 93 %), en el área del Gran Bilbao esta proporción cae hasta un 61 %.

Todos los profesores confiesan tener una titulación suficiente a nivel de idioma E.G.A., Labayru, etc.). En concreto, esta titulación es muy heterogénea en preescolar. Se puede encontrar desde puericultoras hasta licenciadas en Pedagogía o en Historias, pasando por todas las especializaciones posibles de las Escuelas de Magisterio.

TITULACION

- Magisterio	
* Preescolar	21
* Humanas	6
* Ciencias	4
* Filología Vasca	5
* Filología Inglesa	1
* Filología Francesa	1
* Sin especificar	31
- Diplomada en Preescolar. 3 (Título del Gob. Vasco).	
- Puericultura	4
- A.T.S.	1
- Licenciados	
* Pedagogía	2
* Geog.-Historia	1
* Filología Vasca	1
Sin título	2

Teniendo en cuenta que la especialidad de preescolar en las Escuelas de Magisterio es relativamente nueva, cabe pensar que la mayoría de los andereños sin especificar sean especialistas en ciencias y en humanas.

El significado del cuadro anterior de algún modo justifica la necesidad de los Cursos de Especialización en Preescolar como los que está organizando el Gobierno Vasco con el fin de preparar para ejercer la docencia en este nivel educativo a profesores que ya están en él y provienen de otras especialidades.

La gran mayoría de estos profesores recibieron una formación en castellano, exactamente un 83 % pero para interpretar este dato debe tenerse en cuenta que las ramas en euskera de las carreras de magisterio son muy recientes.

Por otra parte, los profesores son sinceros a este respecto: casi nadie (salvo una proporción de alrededor del 5 %) se autodefine como bien preparado

para ejercer en preescolar o en la enseñanza euskera-castellano. Se habla naturalmente de preparación intelectual y de conocimientos, es decir, de algo que vaya más allá de la experiencia. Las respuestas casi unánimes sobre su preparación son todas del estilo:

«No, no tengo ninguna preparación especial, sólo la de la carrera».

U otras que inciden en que, efectivamente, su mejor maestra ha sido la experiencia:

«No, no tengo preparación. Sólo la que te da la experiencia».

Sin embargo, el número de cursos y cursillos recibidos cada verano y en vistas a una formación permanente es elevado. Pero se constata y es de destacar que no tienen relación directa con el tema de la enseñanza del euskera-castellano salvo en un punto: la lectoescritura.

De hecho, los cursillos más solicitados son:

- Euskara (obtención del título).
- Pre-lectura.
- Grafomotricidad.
- Pre-escritura.
- Psicomotricidad.
- Música.

Esta aparente contradicción quizás se entienda mejor si se acepta el que existe una «cursillitis» generalizada en el mundo de la enseñanza, enfermedad a la que no permanece ajeno este profesorado. Esto significa que, aunque los cursos siempre ayudan de una u otra manera, directa o indirectamente, a la mejor capacitación docente no puede decirse que se haya encontrado en esta investigación una actitud hacia la mejor preparación y cualificación más adecuada, hacia la reconversión y el reciclaje en aquellos puntos más débiles o que causan mayor problema. Como si la reconocida falta de preparación no fuese una necesidad urgente o como si su labor como profesores realmente fuera satisfactoria. Esta labor docente ciertamente positiva sí se detecta en la investigación.

Quizás lo que más llama la atención en todo este tema de la preparación y cualificación del profesorado es la falta, al menos en cuanto a su formación en las escuelas de magisterio, de lo que pudiera llamarse la «formación docente integral», es decir, esa formación de tipo moderno, con conocimiento de las técnicas pedagógicas últimas pero contrastadas y en las que el aprendizaje echa mano tanto de la música, como del ritmo, de la psicomotricidad, del juego, del grupo, de los audiovisuales, etc., y, más aún, cuando se trata del aprendizaje de una segunda lengua.

Por las respuestas de unos y otros profesores esto sí suele llevarse a cabo pero de forma aislada y en algún aspecto concreto: guiñol, teatro, música,

etc. pero no de forma global, consolidada, estructurada y programada. Esta falta de «esteticismo» docente para muchos es lo que debería rellenarse porque en el fondo es eliminar la concepción tradicional de la enseñanza sustituyéndola por otras premisas más congruentes con lo que en realidad es la totalidad del niño como persona y sujeto físico, psíquico, estético, móvil, investigador, imaginativo, dúctil, imitador, etc.

Respecto a la satisfacción personal de este profesorado se encuentran dos extremos en las respuestas. De una parte, un abanico que va de satisfecho a muy satisfecho, que es la tónica mayoritaria general, y unas pocas respuestas que expresan un deseo de cambiar de ciclo en razón a:

- «Estoy quemado, me gustaría pasar a E.G.B.».
- «Estar siempre con niños pequeños limita mucho».
- «Me gustaría cambiar...».

Desde el punto de vista organizacional y de gestión parece claro que de la satisfacción existente se puede deducir una motivación considerable por ejercer la labor docente, aunque no son obviamente términos sinónimos. Motivación que ayuda a trabar con empeño, a buscar resultados positivos, a estar comprometido con la tarea educativa, etc.

Indirectamente esto se ha comprobado y es real en el profesorado de preescolar de las ikastolas. No obstante, aunque tan sólo como indicios, parece dejarse notar algo que en el mundo de la enseñanza se ha encontrado en otras investigaciones de la red «pública» y no tanto en la privada, cual es la tendencia a dejarse vencer por la rutina, a un cierto cansancio, a la disminución de la motivación y, en el extremo, casi se pudiera decir, al cumplimiento de lo «mínimo». El salario sigue siendo igual con una actitud u otra y el patrón no está «encima» controlando y espoleando. Aunque ni mucho menos el ser «funcionario» conlleva críticas negativas, estos aspectos sí parecen darse cada vez más en la red pública, lo que supone que la privada y también las ikastolas actuales imponen un cierto control y unas ciertas mayores cotas de responsabilidad en el trabajo.

Por supuesto que estas apreciaciones no pueden ser generalizadas sin más y ni tan siquiera en la red pública se pueden atribuir al conjunto de los profesores. Se trata, en todo caso, de ciertos indicios que, a veces se cumplen más en un sitio que en otro, de lo que puede llamarse la «rutinización» o con frase ya acuñada «ser obrero de la enseñanza».

Puede explicar algo de esto, ciertas frases de algunos pocos profesores en las que se dice dentro de este contexto que les alegraría pasar ya definitivamente a depender del Gobierno Vasco de igual forma que están los maestros en las escuelas públicas. Quizás la presión de los padres fundamenta también esta visión ya que la sienten los profesores como excesiva y hasta problemática en algunos casos.

4.2.2. Los alumnos

El porcentaje de alumnos vasco-parlantes que acude a las ikastolas, tomando los datos tanto por zonas como generalizándolos, es mayor que el porcentaje de vasco-parlantes que existe en la población global de la zona. Es decir, que si en una zona determinada el % de vasco-parlantes en la población es del 10 % se encuentra de hecho que en la ikastola allí situada el porcentaje de vasco-parlantes puede llegar al 25 % o más.

Debe esto entenderse como una señal de confianza que tiene la sociedad vasca en unos centros educativos que considera como «muy cercanos» a ella no sólo ya desde el punto de vista ideológico, de mentalidad, de «su mundo»... sino incluso por su constitución legal en forma de cooperativa, su organización, etc. y el papel importante que desempeñan los padres desde su nacimiento y en cuyo fortalecimiento posterior han participado.

Obviamente, la distribución de estos porcentajes por las diferentes zonas de Vizcaya es muy variable. Sintéticamente:

- Zona Durango, Berriz, Amorebieta > 80-85 %
- Zona Gernika, Bermeo > 80 %
- Zona Markina, Ondarru, Lekeitio > 95 %
- Zona Mungia > 80 %
- Zona Gran Bilbao > Muy Variable

Dentro de la zona que aquí se denomina «Gran Bilbao» habría que distinguir a su vez entre ambos márgenes, Bilbao capital y Galdakano, puesto que los datos son muy heterogéneos.

La mayoría de los alumnos de las ikastolas, a juicio de los profesores, están catalogados como de clase media para arriba. Hay, sin embargo, un hecho a tener en cuenta. Se ha dicho más arriba que hay un vínculo o compromiso especial entre la sociedad vasca y las ikastolas. Esto indica que determinadas familias opten por este tipo de centros (relativamente caros) aun cuando sus medios económicos sean escaso (caso de familias de pescadores de Bermeo, Ondarru y Lekeitio o de «obreros» que aun siendo castellanoparlantes y en zonas no euskaldunes) deciden ingresar a sus hijos en la ikastola para que aprendan euskera.

No parece que pueda generalizarse a la hora de determinar qué lengua utilizan los niños en ambientes extraescolares. Los datos que se poseen no lo permiten. Más bien habría que hacer un examen minucioso, no ya por zona, sino incluso centro por centro y, hasta aula por aula. Se puede adelantar, sintetizando, que la lengua que utilizan los escolares fuera del aula está en función de:

- el porcentaje de vascoparlantes en el centro.
- el porcentaje de vascoparlantes en cada grupo.

Sí se ha encontrado que en las zonas más euskaldunes, Gernika, Bermeo, etc., cuando el porcentaje de vascoparlantes en el aula es menor del 80 %, los profesores indican que sus alumnos tienen tendencia a utilizar el castellano.

En alguna ocasión, sin embargo, se nos indica que en el último curso de preescolar estos grupos ya comienzan a utilizar el euskera como medio de comunicación en ambientes fuera del aula.

Muy distinta es la situación en el Gran Bilbao, donde todos los niños (incluidos vascoparlantes) utilizan el castellano en sus relaciones.

A la pregunta de si la distinta lengua materna de los niños impide o dificulta la cohesión del grupo, los profesores responden que no influye. Son niños muy pequeños, que más bien se rigen por dos factores fundamentales como son: sexo y grado de amistad. Por otra parte, un objetivo primario de todos los profesores es precisamente el de integrar en el aula a todos los niños procedan de donde procedan y parece que esto lo consiguen.

Tanto el nivel de interés de los alumnos por aprender euskera como las relaciones entre ellos están muy condicionados por la edad. Además, el interés a esta edad es percibido por los profesores como un reflejo real de los padres, y éste falla en bastantes ocasiones. Aquí ya comienza a aparecer un hecho que deberá ser tenido en cuenta, puesto que para los profesores es de enorme influencia. En efecto, esa falta de interés de los padres por el desarrollo escolar de sus hijos explica, entre otras cosas, el que ciertos alumnos no llegan a alcanzar los objetivos propuestos con las consecuencias consiguientes no sólo para el propio alumno que se retrasa sino para el conjunto del grupo.

Prácticamente todos los niños con 4-5 años están ya sujetos al programa de inmersión total o en algún caso momentáneamente parcial (con algo de castellano) hasta lograr un cierto nivel en el que ya todo es euskera. Para la gran mayoría esto es el modelo «D». Tan sólo en un caso se le llamó modelo «B».

Todos los profesores están de acuerdo en que a pesar del descenso del índice de natalidad parece que el problema de la matriculación no afecta demasiado, de momento, a las ikastolas. Según ellos, la mayoría de las ikastolas tienen una tendencia clara a aumentar aunque no excesivamente el número de alumnos, algunas otras se mantienen y sólo en un pequeño número de ellas se nota una cierta disminución del alumnado.

Sin embargo, no hay acuerdo sobre qué tipo de alumnos tienen tendencia a entrar. Frases tales como:

- «cada día entran más castellanoparlantes»,
- «tiende a aumentar (número de alumnos) aunque hay menos gente que hace unos años»,
- «aumenta el número de euskaldunes»,

permiten reargumentar desde otra perspectiva la tesis del compromiso entre sociedad vasca y las ikastolas, con independencia de que también indiquen un desconocimiento del tipo exacto de clientela que en la actualidad se recibe. Si se analiza más hondamente esta tesis lo que puede descubrirse es la posibilidad de discutir cuál es la auténtica escuela vasca, si la transferida o la ikastola.

Bien es verdad que este tema es inagotable no sólo por las posturas políticas existentes que son enfrentadas según sea la tendencia del partido político que las defienda (PNV y PSOE, por ejemplo) sino porque incluso puede pensarse en un consenso al respecto de forma que las ikastolas pasasen a ser «públicas» y la pública potenciase la educación lingüística euskaldun. En el fondo, es reconocible que la lucha y la falta de entendimiento no sólo viene de la problemática económica, de gestión, de planificación, etc. sino de la definición y concepción del tipo de país que se quiere construir.

4.2.3. Los programas de enseñanza

Cuando el profesorado de preescolar habla de programación o, tal vez inducido por la forma de hacer la pregunta («si se elabora una programación larga y/o corta, horizontal y/o vertical propia de cada año»), se refiere a la programación anual, y ningún andereño hacer referencia a la idea de Ciclo. Parecería como si esta idea estuviera demasiado asentada.

Cuando se habla de programación de Ciclo, de una programación que abarque los tres cursos del preescolar parece que se deja en manos de la dirección del centro. Respuestas como «No sé si existe» reflejan una cierta desconexión con el resto y una ausencia de directrices claras para el conjunto de preescolar.

Lo que sí se elabora en todos los casos es una programación propia de cada año. Esta programación se subdivide en períodos de duración variable:

- «La revisamos cada tres meses».
- «La programación se elabora día tras día».
- «Se subdivide en temas».
- «Se divide en espacios de 15 días».

No existe de todos modos, y de una manera general una obligación por parte del Centro de reprogramar la labor de preescolar cada año. Esta exigencia sí se encuentra vigente en las ikastolas más poderosas y de mayor prestigio, o, también, con cierta frecuencia, en las ikastolas situadas en el área del Gran Bilbao.

Las orientaciones del Gobierno Vasco tienen muy buena acogida. Si bien no se puede afirmar que se sigan al pie de la letra, todas las programaciones examinadas tienen en cuenta sus objetivos y, con frecuencia, su misma graduación.

Las páginas que siguen intentan reflexionar sobre estas programaciones examinándolas más en detalle e intentando responder a cuestiones problemáticas, tal como:

- ¿Cuál es el objetivo final de las ikastolas? Tensión entre enseñar el euskera y educar en euskera.
- ¿Qué distinción hacen entre objetivos y actividades?
- Si está suficientemente sistematizado, ¿qué objetivos y qué contenidos deben exigirse a cada nivel?
- ¿Cuál es el modelo pedagógico?
- ¿Euskera intensivo-euskera extensivo?
- ¿Cómo se determina el tiempo para cada objetivo?
- ¿Son adecuados los modelos B y D de enseñanza para reflejar la realidad de las ikastolas?
- La organización del centro.

4.2.3.1. *Objetivos*

Antes de entrar a los objetivos particulares que los profesores pretenden en su aula, se pueden definir las dos grandes aspiraciones, en algún momento contrapuestas, que parecen dirigir estos objetivos:

1. Educar al niño en euskera, atendiendo a su edad y a sus necesidades:
 - «el lenguaje no es toda la enseñanza. Hay que tener en cuenta otros ámbitos»,
 - «el objetivo principal es ayudar al desarrollo del niño»,
 - «lo más importante es “formar una persona” y enseñar el euskera».
2. Dominar el euskera como idioma.

Este es, sin duda, el objetivo mayoritario. En muchos casos se identifica ikastola y preescolar con enseñanza del euskera:

- «que el niño entienda todo lo que se habla en clase»,
- «que sea capaz de expresarse en euskera dentro de sus posibilidades».

3. Conseguir que los niños sean bilingües al terminar octavo de EGB.

Esto se cumple sobre todo en el modelo «B».

Los objetivos concretos que se intentan conseguir en el aula tienen mucho que ver con la programación del Gobierno Vasco.

Esta programación se adecúa siempre a los condicionantes de cada Centro:

- situación geográfica,
- número de niños vascoparlantes.
- tamaño de la ikastola.

De hecho hay situaciones muy diferentes entre las ikastolas, tantas y tan diversas que hablar de los modelos B y D no es operativo.

Parece mucho más real emplear la clasificación que I. Etxezarreta, X. Garagorri e I. Osoro proponen en su trabajo «Elebitasuna ikastoletan: egoera eta intenbideak» (Jakín n. 32, julio 1984).

«¿En qué modelo situaríamos el siguiente comportamiento?: grupo castellano-parlantes, nivel de contenidos propio del modelo B; a nivel de comunicación, sin embargo, solamente el euskera. ¿Es real introducirlo en el modelo B? ¿Es real introducirlo en el modelo D?... A menudo se utilizan criterios de los dos modelos».

Los referidos autores proponen la siguiente clasificación:

A. En el mismo grupo (aula) castellano-parlantes y vasco-parlantes mezclados.

Subdividen este apartado en otros tres:

A.1. El grupo de castellano-parlantes es menor que el 10 %.

El subgrupo mayoritario es de lo vasco-parlantes.

A.2. A pesar de que el grupo de castellano-parlantes es superior al 10 %, no tienen el número de alumnos necesario para dividirlos en grupos.

A.3. A pesar de tener suficiente número de alumnos como para poder dividirlos en grupos según su idioma, castellano-parlantes y vasco-parlantes se encuentran mezclados y aprenden solamente en euskera.

B. Se encuentran los vasco-parlantes y los castellano-parlantes en grupos (aulas) diferenciados.

Este apartado se subdivide en otros dos:

B.1. La introducción de la segunda lengua se realiza de manera progresiva.

B.2. La introducción de esta segunda lengua (euskera) se realiza desde el comienzo o en un plazo muy breve.

Esta organización no está tanto en función de la zona, sino que más bien parece una opción propia de cada ikastola. Así, se encuentran grupos separados en Bermeo (zona vasco-parlante) y en Algorta (zona castellano-parlante).

De la misma manera están mezclados los niños castellano-parlantes y vasco-parlantes también en zonas euskaldunes.

Se pudiera decir que esto es lo más habitual. Por otra parte, además, la tendencia a hacer grupos separados subsiste solamente en las ikastolas grandes

(con 3 o más grupos por nivel) que juntan a los vasco-parlantes en una clase. Estas ikastolas suelen estar situadas en ambientes castellano-parlantes.

En ambientes vasco-parlantes la tendencia es más bien la contraria: se trata de integrar a lo castellano-parlantes en las clases euskaldunes.

Cabe, sin embargo, recordar una frase que Mackey pronunció en las jornadas realizadas en Donostia en 1980, a modo de sentencia y de gran tesis predictoria: «Si el 10 % o más de una clase es "erdaldun", los niños castellano-parlantes no aprenderán euskera, pero los euskaldunes aprenderán castellano».

Quizás la afirmación es exagerada pero pone en la pista de toda la compleja problemática de la «inmersión». En el fondo, los objetivos propuestos y también los que de hecho se logran dependen de variables exógenas tales como la ubicación de la ikastola, la lengua materna de la clientela educativa y la propia forma organizacional de crear los diversos grupos de alumnos.

Volviendo de nuevo a los objetivos, ya se ha mencionado que consisten generalmente en una adecuación a cada caso concreto y particular de los propuestos por el Gobierno Vasco en sus «Orientaciones de Preescolar».

En todo caso, los objetivos concretos principales son los siguientes:

1. Comprensión oral:

- «entender lo que se dice en el aula» es el primer objetivo que marcan los profesores.

Frecuentemente se encuentra unido a la «comprensión visual» de manera que ayudados de ciertos recursos (murales, txotxoncillos, etc.) se facilite la comprensión oral.

2. Expresión oral:

- «capacidad de comunicar a los demás experiencias, situaciones e intereses»,
- «capacidad para expresar lo que ha visto u oído»,
- «integrar escenas y murales»,
- «pronunciar correctamente».

Los objetivos de expresión escrita (desarrollo de hábitos y destrezas para la lectura y la escritura) es otro de los objetivos que goza de gran aceptación.

La mayoría de las ikastolas introducen en preescolar prelectura y prees-
critura, sobre todo aquellas que cuentan con un mayor número de vasco-
parlantes.

No obstante, también en zonas castellano-parlantes se introducen estos aprendizajes mediante métodos basados fundamentalmente en la psicomotricidad.

Como más adelante se reseñará esta «obligatoriedad» del centro para iniciar este aprendizaje puede generar alguna «tensión» dentro del profesorado.

Se puede decir, sin ningún género de dudas, que el profesorado de las ikastolas tiene un fuerte compromiso con el euskera. Obviamente este compromiso está orientado en un terreno afectivo, y esto se traduce en un interés absolutamente consciente de valorar el idioma y todo lo relacionado con él:

- «que ame el euskera»,
- «que valore el euskera y aprecie las costumbres vascas»,
- «que aprendan euskera, que nuestra tierra es euskaldun»,
- «valorar el euskera como la lengua que se habla en Euskal-herria»,
- «valorar el euskera por medio de personajes como el Olentxero..., motivarles diciendo que somos euskaldunes y por ello sólo hay que hablar euskera»,
- «crear niños euskaldunes»,
- «valorar el euskera, apreciarlo, según las costumbres...».

El paso de esta valoración afectiva y subjetiva del idioma a perseguir objetivos político-ideológicos no se da de una forma explícita. Es decir, mayoritariamente se rechaza el planteamiento de este tipo de objetivos dejándose traslucir solamente uno: crear conciencia de pueblo, de comunidad vasca:

- «Euskadi es nuestra tierra y el euskera nuestro idioma»,
- «Somos euskaldunes y hablamos euskera».

Este objetivo, ciertamente, aunque de forma latente o subterránea, es uno de los objetivos no escritos en la programación.

Quizás sea aventurado decir que existe un «militarismo» en este profesorado. Sin duda existió, pero hoy se encuentra en cierta forma mitigado por el proceso de «institucionalización» de este tipo de centros.

En cualquier caso, sí parece que trabajar en una ikastola y no en otro tipo de centro sí es por parte del profesorado una «opción» que lleva implícito un modelo de escuela (vasca) que responde a una serie de premisas:

- «valoración total del euskera, a todos los niveles»,
- «euskera como lengua “nacional” (con matizaciones varias)»,
- «ikastola como escuela “pública” vasca. (Con discusión y diferencias sobre su exacto significado).

Al examinar las diferentes respuestas dadas por el profesorado en este apartado da la impresión de que no existe una distinción satisfactoria entre objetivos y actividades.

Cuando se pregunta por un objetivo los profesores responden con frecuencia de una manera descriptiva:

- «trabajamos fundamentalmente con cuentos...»,
- «vemos murales...», etc.

No se explicitan, pues, objetivos concretos a conseguir ni, en algún caso, teniendo delante la programación elaborada por el centro.

Esto no quiere decir que en alguna ikastola no tengan perfectamente claro y expresado en la programación qué tipo de objetivos se pretenden conseguir y cuáles dentro de cada apartado. Es más, después de examinar estas programaciones se puede decir que estos objetivos son adecuados, están perfectamente graduados por cursos y van acompañados de sus contenidos concretos y de actividades tipo a realizar.

Esta sistematización, sin embargo, no es la tónica general.

Con respecto a los dialectos cabe decir que hay alguna ikastola que tiene entre sus objetivos potenciar y desarrollar el euskera vizcaino. Es abrumadoramente mayoritaria, no obstante, la postura de aceptar el batúa como lengua de enseñanza, y no sólo se acepta sino que se recomienda que los profesores de preescolar dominen el habla de los niños.

Las ikastolas que apoyan el vizcaino parte de la premisa de entroncar más fácilmente a la ikastola con la sociedad si los alumnos de aquélla hablan el euskera (alfabetizado) que emplean sus mayores. Aquí entraría toda la polémica de los «euskalki»-s- (que no se contempla ni se analiza en esta investigación). Lo que sí propone algún profesor es la revisión a fondo del hecho de enseñar batúa y no vizcaino cuando la lengua de los alumnos es ésta.

4.2.3.2. *Contenidos lingüísticos*

Los tres grandes apartados en que se divide esta pregunta pueden perfectamente responderse de forma simple y concreta de la siguiente forma:

- Unidades que se trabajan: mucha dispersión.
- Vocabulario: indefinición. Unos más cantidad y otros menos.
- Estructuras lingüísticas: las propuestas por el Gobierno Vasco.

Las unidades temáticas o centros de interés que se trabajan son muchas y muy variadas. En este caso no se siguen las unidades que aparecen trabajadas como modelo en los libros del Gobierno Vasco. Unos toman lo más directo y a manos como la clase, la familia, la calle, etc. Otros toman el hilo cronológico: el otoño, la primavera, el carnaval, las fiestas, etc. Otros desarrollan aspectos funcionales: la casa, el vestido, la conversación, etc.

Como ocurre con el tema de los objetivos, los contenidos no siempre están estructurados. Al preguntar por el vocabulario más usual en que se insiste, o qué número aproximado de palabras por unidad se trabajan, las respuestas suelen ser vagas e incorrectas. La más frecuente es la siguiente:

- «el vocabulario referido a la unidad»,
- «el vocabulario relacionado con el Centro de Interés».

No hay, pues, un planteamiento que establezca el caudal de palabras mínimo que debe aprenderse. Por una parte, es comprensible dados los distintos temas que se tratan, pero, por otra parte, sería muy beneficioso poder tener la seguridad de que se ha alcanzado un cierto nivel o techo mínimo. Esto, cumplido en todos los cursos de preescolar, posibilitaría sin duda un mejor seguimiento de lo realizado, un escalonamiento de lo que debería aprenderse y, en definitiva, una estructuración que, aunque flexible, indicaría el camino a seguir.

También en este caso se han encontrado ikastolas, sin embargo, en las que este vocabulario fundamental sí está marcado y estructurado por unidad y nivel, distinguiéndose además entre nombres, adjetivos, verbos, etc... El conocimiento por parte de otras ikastolas de este trabajo útil ya realizado serviría, por lo menos, para obtener de él lo que más convenga y, en su caso, para aceptarlo en su totalidad.

Parece unánime la aceptación tanto de las estructuras lingüísticas como de la graduación de las mismas que propone el Gobierno Vasco. Estas estructuras, al igual que los objetivos, son adaptadas a la realidad de cada centro.

Aquí vuelve a incidir la colocación de la ikastola en uno u otro de los modelos que más arriba se han mencionado. Numerosos centros, sobre todo en las zonas castellano-parlantes, a nivel de contenidos, se sitúan en el modelo B, aunque toda la enseñanza se realice en euskera. En otros centros, a pesar de todo, se comienza con la programación propia del modelo D, aunque en ocasiones no llegue a completarse.

4.2.3.3. *Métodos y procedimientos*

Las ikastolas se han caracterizado desde su fundación por ser un foco importante en la renovación de la enseñanza a todos los niveles, tanto de metodología como de organización. No caben dudas sobre su influjo en la introducción y aceptación por parte de la sociedad de los métodos activos, por ejemplo.

Hacia los años 70 tuvieron que afrontar un importante cambio: a partir de esta fecha se produjo una avalancha de niños castellano-parlantes. Desde entonces están buscando la solución del problema pedagógico planteado por la euskaldunización.

Hoy en día se siguen ensayando fórmulas de organización del alumnado (en clases separadas, mediante proporciones...), nuevas metodologías (las propias federaciones de ikastolas han traducido y adaptado al método JEAN-NOT de prelectura y prescritura, también se puede citar BAGA BIGA como

método para las matemáticas), métodos activos, psicomotricidad y música están a la orden del día en estos preescolares en detrimento de las fichas.

Esto significa que la ikastola sigue siendo un foco de renovación pedagógica o, por lo menos, de positiva experimentación,

Otro problema es la coordinación y evaluación de estas experiencias, pero ésto se reserva para el capítulo correspondiente.

Hay una constante preocupación por conseguir un ambiente «lúdico» de enseñanza que facilite superar la dificultad inicial de realizar los aprendizajes en una lengua distinta a la materna.

Habitualmente giran todas las actividades alrededor del cuento. El cuento persigue estos objetivos:

- a) favorecer la ambientación al tema,
- b) trabajar la comprensión oral.

Es frecuente apoyarse en soportes visuales para hacerse entender más fácilmente, es decir, existe obviamente asociación entre comprensión oral y asociación visual.

Posteriormente se organiza una «conversación dirigida» en tomo a este cuento. Según la edad (3-4 ó 5 años) los contenidos que aquí se persigan serán más numerosos y se trabajarán más sistemáticamente.

- c) favorecer la expresión verbal:

- * atención especial a la pronunciación y a la fonética,
- * trabajar ciertas estructuras lingüísticas,
- * utilizar adecuadamente la declinación,
- * tiempos y estructuras verbales.

La mímica y la psicomotricidad son las grandes orientaciones que rigen la labor en preescolar. Es muy frecuente, por lo tanto, que este aprendizaje del idioma centrado en un relato lúdico termine con una dramatización/representación del cuento trabajado y con una serie de canciones que persiguen unos objetivos muy concretos:

- desarrollar el esquema corporal,
- trabajar sistemáticamente ciertos fonemas «difíciles»: P/K -T/D -P/B y los propios del euskera: TS -TZ, etc.,
- adquisición de conceptos básicos.

Todo el trabajo de prelectura y preescritura se basa en el control de los músculos físico-motores y reconocimiento de fonemas a través de métodos muy activos e intuitivos que tienen a la psicomotricidad como base de su desarrollo.

Los métodos y procedimientos más usuales según los profesores son:

- Xixupika (Imanol Urbieto),
- María Martínez,
- Jeannot,
- Behin batean.

Lo descrito anteriormente puede dar la impresión de que cada ikastola está llevando a cabo una perfecta metodología pedagógica en la que todos los factores de aprendizaje, incluso las técnicas más modernas, no sólo son utilizadas sino que están perfectamente conjuntadas formando un todo nuclear, formando un método complejo y ensamblado, formando un estilo docente acoplado y lleno de sentido. Nada va por su lado sino que todo está relacionado y enfocado hacia un mismo fin.

Se ha detectado, sin embargo, que no es así. Los profesores mismos reconocen que están en fase experimental, que aun siguiendo un modelo concreto donde la psicomotricidad, la música, el teatro, el desarrollo y tono muscular, etc., se tienen en cuenta, cada uno lo lleva a cabo según sus propios conocimientos, según su experiencia y según la fe que tenga en las ventajas de cada uno de ellos. La propia insistencia generalizada en la utilización sobre todo de los cuentos, para algunos profesores, demuestra que es lo que se hace más comúnmente, entre otras cosas porque es la técnica más fácil y la que da menos trabajo. El uso proporcional y adecuado de las distintas metodologías de aprendizaje, es decir, ese método completo, múltiple y bien estructurado, no suele ser, a su juicio, lo más común. Entre otras cosas, también porque no se ha desarrollado esa conjunción de todas ellas. Por otra parte, las circunstancias de cada clase según sean y cuantos sean los alumnos también inciden en no poder llevar a cabo todo lo que cada profesor quisiera realizar. Los murales, cartulinas, video, etc. dan ciertamente mucho trabajo extra al profesor.

Estas consideraciones, procedentes de un análisis en cierto modo crítico acerca de lo que debería ser la mejor metodología para el aprendizaje de una segunda lengua en preescolar, pero que no lo es, en la realidad no elimina de ningún modo la afirmación general de que sigue existiendo en las ikastolas y, no sólo en este nivel, sino en otros ciclos y niveles, la tendencia de búsqueda, la tendencia a la innovación, la tendencia a la superación de los obstáculos pedagógicos que, inevitablemente y más en nuestro entorno conlleva el aprendizaje bilingüe; en resumidas cuentas, se va haciendo un camino, parece que acertado, hasta llegar a dar con lo más operativo y fructífero. Este camino, de algún modo es similar, pero obviamente diferente entre las ikastolas, dependiendo entre otras cosas de la composición de su alumnado.

La distribución, por otra parte, del alumnado en dos tendencias principales debe ser tenida en cuenta para distinguir una serie de procedimientos característicos:

A. Castellano y vasco-parlantes en la misma aula:

- a modo de refuerzo, se trabaja el euskera de manera intensiva con grupos pequeños. De ésto se ocupa otra andereño.
- Es también frecuente la separación de ambos grupos a la hora de trabajar el euskera sistemáticamente.

B. Castellano y vasco-parlantes en aulas separadas.

Aquí no es frecuente encontrar una andereño que trabaja el euskera en grupos pequeños y de manera intensiva. En todo caso cabe distinguir:

- Zona vasco-parlante: se trabaja el idioma de manera extensiva. En ningún caso con otro andereño de refuerzo.
- Zona castellano-parlante: encontramos esta figura de la andereño de refuerzo en las ikastolas más estructuradas.

Normalmente se tiende a que los grupos de castellano-parlantes no sean demasiado numerosos.

4.2.3.4. *Tiempo para el aprendizaje lingüístico*

Las programaciones que realizan los profesores de preescolar, incluso la que realizan los centros docentes, no reflejan la riqueza, variedad y complejidad de las diferentes situaciones que de hecho se dan y que han quedado reflejadas en diferentes apartados anteriores.

Ninguna de las programaciones que se adjuntan delimita el tiempo (no ya por sesión, ni tan siquiera el número total de horas, curso o ciclo) de ninguno de los aprendizajes que deben realizarse.

Sería lógico pensar que este número de horas destinadas al aprendizaje del euskera variaría en función de la zona en que estuviese situada la ikastola y del porcentaje de alumnos castellano-parlantes. Sin embargo, no se han podido conseguir datos sobre ésto, ni en las diferentes programaciones ni en las entrevistas efectuadas.

Solamente en aquellas ikastolas que hacen uso de sesiones intensivas de aprendizaje del euskera reconocen los profesores que dedican un tiempo específico al aprendizaje del euskera. Estas sesiones oscilan entre los 20 y 40 minutos diarios. En ocasiones se subdivide este tiempo en sesiones más pequeñas (de 10 a 20 minutos) de mañana y tarde.

Según cálculos estimativos se podría decir que en los centros en que el aprendizaje se realiza de manera extensiva, se dedica del orden de 45 minutos a una hora y cuarto a ejercicios propios y específicos de lenguaje con los procedimientos que se han citado anteriormente.

En estos casos lo más frecuente es encontrar estas sesiones a primera hora de la mañana inmediatamente después de la primera media hora que se dedica al juego libre como período de adaptación.

La distribución horaria en que actúan las profesoras de euskera en grupos pequeños es aleatoria. Normalmente hay una profesora por centro, por lo que su distribución con los diferentes subgrupos que se forman abarca toda la jornada.

Salvo en las ikastolas con modelo B (en este caso la clasificación corresponde al Gobierno Vasco) no se dedica ningún tiempo en preescolar al aprendizaje del castellano. Sin embargo, conviene hacer una matización.

En las ikastolas situadas bien en zonas castellano-parlantes bien en zonas vasco-parlantes organizadas en grupos diferentes según la lengua del alumnado es frecuente en maternal la utilización del castellano:

- primero, exclusivamente,
- después, se introduce el euskera en cortos períodos de tiempo,
- al terminar el curso, toda la actividad se realiza en euskera.

De lo que se trata, pues, es de introducir a los niños castellano-parlantes en un ambiente de enseñanza euskaldun, y no tanto una estrategia para el aprendizaje del castellano.

4.2.35. *Evaluación y rendimiento*

En uno y otro lugar de este informe se han encontrado situaciones tales como que, por parte del profesorado, no existe una buena distribución entre objetivos y actividades, que el tiempo que se dedica a cada aprendizaje no está marcado, que las programaciones no recogen la riqueza y variedad de situaciones de aprendizaje que se ofertan, etc. y, naturalmente, todo ello influye negativamente en la evaluación.

Frases dispares y hasta contradictorias sobre este asunto indican ciertamente la ausencia de evaluación, o, al menos, la ausencia de criterios evaluadores:

- «No se evalúa».
- «Edad muy temprana para hablar de resultados».
- «Se evalúa sobre lectura y escritura».
- «Alcanzan un nivel “bonito”, “completo”, etc.».
- «No se evalúa de una forma precisa ni periódica».
- «Bastante buen vocabulario».
- «A veces tienen dificultades en expresarse».
- «Llegan a niveles muy distintos y es muy difícil hacer una evaluación general».
- «El rendimiento es bueno en general».

- «El vocabulario es cada día más pobre».

No obstante, en algún caso, se llevan a cabo acciones que parecen indicar la existencia de un cierto modo de evaluación:

- «La evaluación se hace globalmente y por observación».
- «Pruebas por medio de fichas y juguetes».
- «Pruebas orales».
- «Evaluación continua».
- «Observación continua».
- «Evaluación individual a cada niño concreto al terminar el mes».

Existen dos problemas en estas afirmaciones:

1. No se nombran las condiciones en que se realiza la observación, ni qué técnicas se utilizan, ni qué es lo que observa.
2. No son capaces de identificar/cuantificar qué resultados obtienen.

En algunas ikastolas sí está perfectamente claro qué es lo que se evalúa y qué nivel se pide en cada apartado. Obviamente, éstas coinciden con aquellas que más estructurado tienen su currículum.

En general, y a modo de segunda crítica, se puede decir que la falta de conocimiento de técnicas de evaluación limita también las posibilidades de cuantificar resultados.

Hay que reseñar y aclarar, sin embargo, que dentro de las ikastolas existe un ambiente optimista sobre la consecución de sus objetivos. Hasta ahora y, por lo escrito y analizado anteriormente en otros apartados, quizás pueda parecer que no se pinta un panorama demasiado bueno pedagógicamente hablando, como que, vistas desde fuera, las ikastolas no pudieran conseguir buenos resultados puesto que ni los objetivos, ni los contenidos ni las pruebas de evaluación están sistematizadas. Sin embargo, y esto es importante, desde el interior se vive esta situación de manera optimista, lo cual también define indirectamente la forma de ser y hasta el clima de las ikastolas.

¿Cuáles son las causas que más a menudo se citan para explicar sus fracasos?

1. La influencia del medio social castellano.
2. La falta de motivación de los padres.
3. El elevado número de alumnos/aula.

Las aportaciones para mejorar el rendimiento van por la misma línea:

- disminuir el número de alumnos/aula,
- poder separar en grupos diferentes a los castellanos y vasco-parlantes,

- contar con más ayuda,
- utilización del video,
- implicar más a los padres en la educación.

A modo de conclusión se puede reflexionar sobre dos aspectos situados en distinto plano:

1. En el plano escolar:

- Cada ikastola, en función de la zona donde se encuentra situada y de su porcentaje de alumnos vasco y castellano-parlantes, debería responder al problema del bilingüismo de forma diferente: estableciendo su propia organización, adecuando la complejidad de los contenidos (euskera) y su división en niveles a su propio centro (utilizando acaso como modelo la programación del Gobierno Vasco) y, sobre todo, fijar claramente sus objetivos en una planificación general del euskera.
- Remarcando la reflexión anterior, sería positivo trabajar en el hallazgo de la organización más operativa que haga factible la consecución de estos objetivos.

2. En el plano administrativo:

- Establecer una programación general del euskera.
- Potenciar, desarrollar y defender las instituciones y organismos que trabajan en temas de euskaldunización.
- Potenciar y animar las diferentes experiencias que se realicen en las ikastolas.
- Darles publicidad y buscar fórmulas para optimizarlas.
- Contribuir a que sean evaluadas de forma sistemática de manera que sus resultados sean provechosos.

4.2.3.6. *Problemas en el aprendizaje*

Hay que partir de un hecho objetivo sumamente importante: no existe una tipología única de niños que acuden a las ikastolas. Tal heterogeneidad del alumnado puede ser dividida en tres grupos diferentes:

1. Niños únicamente castellano-parlantes,
2. niños bilingües con predominancia castellana (caso de los niños cuyo padres o madre sean euskaldun),
3. niños bilingües equilibrados y euskaldunes puros.

El modelo que actual y tradicionalmente han venido ofreciendo las ikastolas se adapta fundamentalmente a la tercera tipología (la escuela monolin-

güe). Pero parece obvio que hoy la primera lengua de la relativa mayoría de los niños de las ikastolas de Vizcaya es el castellano.

Esto supone que la consideración de una escolaridad temprana y la «inmersión» en la segunda lengua, basándose en la gran facilidad del niño para su aprendizaje como solución definitiva y válida, quizás deba cuestionarse en tanto en cuanto puede conducir a planteamientos demasiado espontáneos y quizás ingenuos y a la satisfacción de haber encontrado un modelo que da resultados, si no los mejores, al menos los suficientes.

Y es que, efectivamente, dentro de las ikastolas se vive un ambiente optimista respecto a los objetivos alcanzados, pero razonablemente cabe dudar de los resultados de las ikastolas en los grupos de niños castellanos monolingües o bilingües con predominancia castellana.

Aparte del problema de los resultados e íntimamente unido a él, debe tenerse en cuenta el problema de las interferencias, que en la mayoría de los casos se producen en perjuicio del euskera y del castellano.

De las respuestas recibidas se distinguen tres tipos de interferencias:

a) Interferencias fonológicas:

1. El «acento feo» con que hablan los euskaldunberris.
2. El problema de la «k»:
 - * en los ergativos,
 - * en los plurales.
3. Los fonemas «ts», «tz» y «tx» a menudo se mezclan y se pronuncian los tes como «tx».

Otros fonemas problemáticos: «s» o «z» no se distinguen. Quizás porque a menudo tampoco lo distinguen claramente los profesores.
4. El yeísmo.

b) Interferencias gramaticales:

1. El orden de las frases como el castellano.
2. Problemas con los verbos:
 - * en vez de NOR-NORI utilizan NOR,
 - * en vez de NOR-NORK utilizan NOR,
 - * en vez de ZER-NORI-NORK utilizan NOR-NORK.

c) Interferencias lexicales.

El problema de hacer traducciones directas del castellano al euskera. A este respecto se indica por parte de algunos que las ikastolas deberían hacerse dos preguntas fundamentales:

1. ¿Es posible superar este euskera lleno de interferencia de la lengua dominante y que va en perjuicio del euskera?
2. ¿No estaremos haciendo una lengua mixta, de «laboratorio» en las ikastolas?

A estas preguntas parece no darse respuestas o planteamientos didácticos explicativos y solucionadores.

Este punto conduce a los problemas que se plantean al cambiar de ciclo.

En varias ikastolas se realiza una prueba de dominio del euskera para pasar de preescolar a ciclo inicial. Sin embargo, estas pruebas se prestan a gran controversia o, cuando menos, se prestaban no hace mucho. Las razones son:

- No se puede pedir lo mismo ni de la misma manera a los tres tipos de alumnos descritos.
- En pocas ikastolas hay establecido qué dominio se debe exigir por curso y de manera clara.
- Está por determinar qué nivel de euskera es el mínimo para comenzar a leer y escribir con garantías en este idioma.

Este problema está resuelto en parte porque en las ikastolas desde el año pasado (1985) se aplica el test E.A.B.H.E.M. (J. SIERRA, G. AJURIA y J. IBARRA. Publicado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco) cuyo objetivo es el de medir el nivel de euskera de los alumnos.

Pero en parte, no está solucionado porque las premisas 1 y 2 no se solucionan con el test. Lo que suele suceder es que cuando estas pruebas no son satisfactorias para algún alumno (lo cual ocurre en muy pocas ocasiones según se desprende de los informes y entrevistas analizadas) se plantea a los padres la posibilidad de un cambio de centro, decisión que en último término deben decidir los propios padres.

La coordinación entre preescolar y ciclo inicial es otro tema que genera tensiones. Se puede decir que se detecta entre los profesores de preescolar un cierto sentimiento de «marginación» respecto al resto de los niveles. Es, por otra parte, patente la escasa importancia que se le concede al preescolar por parte de muchos padres.

Respuestas de los profesores como las siguientes confirman este asunto:

- «No puede haber problemas porque nosotros hacemos lo más difícil».
- «Van muy bien preparados».
- «No sé de qué se quejan...».

Son, como se ve, respuestas defensivas que indican cierta desconexión entre unos y otros.

Pero los alumnos tiene que dar ese salto y los profesores reconocen sinceramente que:

- «Es un salto grande. Ahora van a tener más contenidos».
- «Es un cambio que tiene que ver sobre todo con la metodología».
- «El horario es más amplio y los contenidos son mayores. Se les exige demasiado».
- «Sí, hay cambio porque hasta ahora hemos trabajado sobre todo con juegos, cuentos, etc. y ahora tienen mucho contenido».

Es decir, las cuestiones como horario, contenido, etc., se ven en cierta forma como problemáticas, pero lo que no se ve es el idioma. A este respecto:

- «Hay veces en que en segundo o en otros cursos quedan colgados (algunos niños) porque no manejan bien el euskera».
- «A veces se sienten limitados a expresarse, pero en general, no hay problema».
- «Sí, hay problemas de integración en primero. Algunos siempre andan con retraso».
- «El que es torpe en preescolar seguirá siendo torpe en EGB».

Parece desprenderse que la dirección y el conjunto de componentes de las ikastolas en general son conscientes de esta falta de coordinación entre ciclos y que se esfuerzan en mejorarla poniendo a punto o llevando a cabo experiencias diversas para superar ese problema.

El tema de la lectoescritura es otro asunto problemático. Como se sabe, en las orientaciones del Gobierno Vasco, estos aprendizajes son «optativos» y quedan a discreción de los centros. En la mayoría de los centros analizados se contemplan estos aprendizajes en el currículum, y esto, genera tensiones entre cierta parte del profesorado. Es lógico pensar que las razones pedagógicas de este sector crítico se centran en la conveniencia de dar prioridad al uro oral del lenguaje en preescolar sobre el lenguaje formal y escrito.

En cuanto a los problemas emocionales que pueden surgir se desprecian por inexistentes en el sentido de que se considera que realizar el aprendizaje en una lengua distinta de la materno no tiene porqué producir un rechazo sentimental o un bloqueo en el rendimiento:

- «Quizá en un primer momento, pero se supera fácilmente».
- «Puede haber un rechazo inicial que luego se supera».
- «Los primeros lloros son normales».

A) Los castellano-parlantes) les cuesta más seguir la clase. Normalmente no son atrasos graves.

Es cierto también que los profesores comentan de algún caso aislado de inadaptación, etc., pero siempre referido como una excepción.

Tanto este aspecto de la introducción del niño en la ikastola como el de la motivación están en todo caso muy cuidados. En todos los programas examinados figura, dentro de los objetivos conseguir que los niños se integren, conseguir que vayan contentos a la ikastola, etc. A este respecto no parece haber ningún problema. Bien es cierto que se trata de niños comprendidos entre los 3 y los 6 años y que su «manejo» es relativamente asequible para un profesional, no tanto reprimiendo actitudes cuanto convenciendo y sabiéndolos llevar.

4.4. LA ORGANIZACION DEL CENTRO

Son muchas y muy variadas las tipologías organizativas que encontramos en las ikastolas. Y esto no sólo en cuanto a la organización de los alumnos, sino también en lo que hace referencia específicamente a la organización del profesorado y sus labores (deshaces en preescolar, liberados para facilitar el paso de preescolar a C. Inicial, etc.).

Esta cierta flexibilidad y capacidad de cambio es una característica muy significativa y representa una nota de esperanza en las ikastolas en cuanto que demuestran que son unos organismos vivos que procuran adaptarse a las diferentes realidades en que se encuentran inmersas. Hay, sin duda, muchas cosas que corregir, ya que, como se ha dicho, se han nombrado que estas experiencias que se realizan raramente se evalúan de una manera seria, pero no parecer que este movimiento esté totalmente inmerso en la inercia y la rutina.

Con respecto a la titularidad de estos centros se presentan dos formas: Cooperativa de enseñanza (la más frecuente y arraigada) y Centro Privado, normalmente religioso, que suele gozar de gran prestigio.

El tipo de organización en Cooperativas de Enseñanza proporciona un marco jurídico de actuación para las ikastolas y, al mismo tiempo, ofrece grandes posibilidades de organización dentro de este marco:

- en cuanto a la participación de los padres,
- en cuanto al funcionamiento de la dirección,
- variedad en cuanto al número, denominación y funciones de los órganos de participación.

A su vez, está claro que también los Centros Privados tienen capacidad de actuación en este sentido pero no tan abierta y múltiple.

En general, se puede decir que existe un plan para la enseñanza del euskera en todas las ikastolas, y que este plan abarca desde los tres años hasta octavo

de EGB o COU según centros. También se puede decir que la base de este plan son las orientaciones del Gobierno Vasco.

La principal labor que a este respecto debería hacer cada ikastola es adecuar este plan que propone el Gobierno a la situación real en que cada ikastola se desenvuelve, atendiendo fundamentalmente a la gradación de los contenidos y a la selección de estrategias docentes adecuadas. El determinar este «qué» y «cómo» del euskera y de la euskaldunización está por hacerse en la mayoría de los centros.

La elaboración de este plan integral y de su conocimiento no es, obviamente, labor solamente de la dirección, sino que los profesores como tales tienen en ello una especial responsabilidad. Cada profesor debe conocer ese plan, saber cómo se estructura en los diferentes niveles de la enseñanza y saber también qué incidencia tiene su labor docente dentro de ese plan general. Incluso debería poder hablarse de la participación de los profesores en la confección del propio plan.

Ciertas respuestas de los profesores como las siguientes indican, sin embargo, que tal coordinación y participación no es todo lo usual y funcional que se desearía:

- «Hay un plan general, pero sólo conozco el dedicado a preescolar» (respuesta muy frecuente).
- «No sé si existe».
- «Sí hay, pero por áreas: sociales, matemáticas... ; no programación específica para el euskera».

Los profesores de preescolar, como se ve, manifiestan esa cierta separación del resto de niveles y ciclos. Como si el preescolar tuviese conocimientos de mundo aparte, de educación previa a la verdadera, a la que sí tiene importancia.

Los departamentos no son una fórmula organizativa de trabajo admitida en preescolar. La misma palabra departamento indica una atomización del saber en parcelas significativas, mientras que la característica más importante del preescolar consiste en globalizar una serie de saberes en una actuación docente realizada a través de una sola persona, a través de varios cursos.

La fórmula de organización más común es la siguiente:

- Normalmente existe un responsable de preescolar; a veces se le denomina «coordinador». Su labor es igual a la que desarrollan los coordinadores de C. Inicial, C. Medio o C. Superior.
- Este «coordinador» es un profesor en servicio de preescolar, que normalmente recibe un pequeño suplemento económico por su labor.
- Habitualmente las programaciones de comienzo de curso (generales) se realizan en común abarcando la problemática de ciclo.

- Es labor del «coordinador» procurar que se adecúen las programaciones entre los diferentes cursos.
- A lo largo del año, lo más frecuente es que los profesores «paralelos» trabajen entre sí, perdiéndose la perspectiva de ciclo.
- Es habitual, como ya se ha visto, la queja de falta de coordinación entre preescolar y C. Inicial.

Tres tipos diferentes, sin embargo, se detectan con el fin de superar esta falta de coordinación:

1. Programación muy trabajada donde se delimita perfectamente la función de cada profesor en cada nivel.
2. No cambiar de profesor al cambiar de ciclo; esto es, que la misma andereño sigue un grupo de niños desde preescolar hasta segundo de C. Inicial.
3. Tener en preescolar una persona liberada que se encarga de unir los programas de preescolar y C. Inicial.

El éxito y la funcionalidad de cada solución depende no sólo de cada ikastola, sino de los grupos concretos de profesores y hasta de la propia persona liberada.

La organización del alumnado ha sido descrita en el punto dedicado a los Objetivos. Puede añadirse que hay dos tipos fundamentales de organización:

- mezclar castellano y vasco-parlantes,
- distribuir en grupos separados y, por lo tanto, más homogéneos lingüísticamente.

Se observa también en varias ikastolas que en maternal, cuando entran los alumnos por primera vez al centro, se organizan los niños en grupos muy pequeños. En Primero de Preescolar, estos pequeños grupos se refunden en aulas del tamaño medio.

Este tipo de ikastolas suele estar enclavado en zonas castellano-parlantes y tiene un elevado número de niños castellanos. Obviamente persiguen facilitar o superar el problema que pueda suponer introducirse en un ambiente de aprendizaje que utiliza una lengua no materna.

En las ikastolas pequeñas y medianas suele existir un responsable de preescolar, que no alcanza la categoría de director. El director suele ser siempre un profesor de la E.G.B., lo cual en cierta medida vuelve a reforzar el sentimiento de marginación de los profesores de preescolar:

- «El director es muy majo, pero no tiene tiempo».
- «Ni se enteran de lo que hacemos».

Sin embargo, la respuesta «natural» a estas preguntas suele ser siempre que sí, que ayuda a los profesores, etc.

Unicamente en las ikastolas grandes existe un director para preescolar.

A la pregunta de si existen problemas de tipo sindical o político, la respuesta es que «no», lo cual deja traslucir claramente un nivel apreciable de estabilidad no corroído gravemente por enfrentamientos grupales de tipo ideológico bien de carácter político o sindical. Esto no significa ausencia de militancia o simpatía tanto política como sindicalmente.

Conviene señalar aquí una serie de puntos que han aparecido de forma indicativa o indirecta, dado que no se preguntaba directamente por ellos, que se refieren al clima, al estilo, a la idiosincrasia de las ikastolas como centro escolar, relacionados además con el futuro a corto plazo con las decisiones político-legales del gobierno y con el papel que han desempeñado y siguen desempeñando.

IV

CONCLUSIONES

1. GENERALES

1. En general se confirma que el planteamiento de programas de enseñanza bilingüe, en base a una política concreta y eficaz, en los estados del mundo y en concreto aquí, en el País Vasco, es todavía una asignatura pendiente. Hablando en términos muy generales, se constata que el profesorado está indebidamente preparado y lo está mucho más, si se atiende al nivel de preescolar; los materiales o recursos didácticos no son adecuados y apropiados para la enseñanza de manera que se observa un desfase entre programas, materiales o recursos y preparación del profesorado. Se observa también una deficiencia general en tomo al problema de la evaluación.
2. Existe una escasez real de investigaciones serias en el campo de la enseñanza bilingüe en preescolar; las investigaciones existentes se refieren a niveles superiores; el preescolar sigue sin ser valorado en toda su dimensión educativa y principalmente en su importancia lingüística por la sociedad e incluso por muchos profesores de las ikastolas.
3. Se constata la importantísima labor de las ikastolas y su protagonismo en la educación bilingüe, en la recuperación, conservación y cultivo del euskera y de la conciencia de ser vasco, de tener cultura diferente.
4. En todo el estudio se pone de manifiesto, cómo el hecho de de la educación bilingüe es un hecho psicopedagógico muy complejo y se

comprueba cómo la enseñanza de dos lenguas y en dos lenguas se deriva directamente de planteamientos valorativos, económicos, sociales, culturales, ideológicos, políticos, psicológicos y pedagógicos. Por consiguiente, las hipótesis iniciales quedan plenamente confirmadas.

5. La preocupación por el niño es otra constante más en todas las ikastolas, de manera que los aspectos formativos y educativos están probablemente más en el fondo de todo el entramado de preescolar que el simple hecho del bilingüismo, aunque este hecho, como se ha dicho en el párrafo anterior, va a depender de muchos factores y, por tanto, tendrá obligadamente diferencias de unas ikastolas a otras. Algunas ikastolas pueden dar la impresión que aquello por lo que más luchan es por la euskaldunización como objetivo prioritario.
6. El programa fundamentalmente utilizado en las ikastolas es el de «inmersión» aunque con unas connotaciones diversas a la «inmersión» canadiense. La diferente situación sociolingüística del País Vasco y sobre todo de Vizcaya, conduce a comprobar cómo en lugar de hablar de bilingüismo se tiene que hablar de «monolingüismo» en las ikastolas, al menos desde el punto de vista de la enseñanza.
7. El punto de partida para la euskaldunización se ha buscado en la infancia y, por ello, se ha depositado una confianza casi ciega en el poder de la ikastola, sobre todo en preescolar y ciclo inicial. De aquí se deduce que todas las ikastolas propugnan una enseñanza precoz del euskera y en esto coinciden con las tendencias internacionales más generalizadas.

Esta enseñanza y aprendizaje precoz del euskera van dirigidos a la potenciación de la comunicación oral (expresión comprensión) aunque sin descuidar, claro está, la comunicación escrita (lectoescritura) pero ésta ocupa un segundo lugar.

8. Al igual que sucede en otros países, la labor de las ikastolas, en cuanto centros escolares, se ve confirmada o debilitada por el entorno familiar y social, de modo que en aquellos casos en que el euskera no es la lengua materna o dominante en el medio, los resultados del aprendizaje escolar no son tan buenos como cabría esperar e incluso se potencia la aparición de problemas emocionales en los niños, aunque no de manera significativa.
9. El alumnado que asiste a las ikastolas en el nivel de preescolar procede fundamentalmente de clase media y éste hecho favorece, de alguna manera, que el aprendizaje del euskera, mediante un programa de «inmersión» no vaya en detrimento del aprendizaje del castellano aun cuando éste no se cultive dentro del aula.
10. El profesorado de las ikastolas en el nivel de preescolar se caracteriza por tener una experiencia docente larga y es precisamente en esa

experiencia en la que se apoya para impartir la enseñanza del euskera aunque el concepto experiencia se refiera de forma global a la enseñanza en general y no directamente al aspecto lingüístico ni al nivel de preescolar.

11. En general, se puede decir que el rendimiento de los alumnos de preescolar es valorado por los profesores como satisfactorio en lo referente a lo lingüístico aunque no se sepa con certeza el grado por ausencia de métodos concretos de medición y evaluación. Los juicios en torno a este rendimiento son de tipo global.
12. En las ikastolas, y ya desde el nivel de preescolar, la participación de los padres es alta, de modo que estos centros son hasta cierto punto modélicos en cuanto a la idea de una educación dada por toda la sociedad y no sólo por los maestros. El interés y la participación de los padres en la educación de los hijos se manifiesta por la aceptación de responsabilidades directivas y organizativas dentro de las ikastolas y por la confianza que siguen poniendo los padres al enviar a sus hijos a estos centros aun cuando esto suponga una carga económica mayor que si los enviaran a otros centros. También se pone de manifiesto por el hecho de que la matrícula ha subido o se mantiene en comparación con otros centros.

2. PARTICULARES

2.1. EL PROFESORADO

1. El profesorado de las ikastolas de Vizcaya, en el nivel de preescolar tiene las siguientes características: es un profesorado mayoritariamente joven y femenino, sin embargo, posee una experiencia docente importante; se siente satisfecho de estar en preescolar; el grado de dominio del euskera es bueno; sienten deseos de perfeccionarse y hacen cursillo aun que éstos no «calan» en su acción profesional.
2. Se constata que los cursos de verano más solicitados son: euskera para obtener el título, prelectura, grafomotricidad, prescritura, psicomotricidad, música. Por lo tanto, no hay demanda de cursos directamente relacionados con la enseñanza del euskera y del castellano en una situación bilingüe o para un programa de «inmersión».
3. Se detecta una insuficiente preparación apropiada para conducir un programa de «inmersión» destinado a la euskaldunización de los niños castellano-parlantes. Por otra parte, esta investigación no ha encontrado una actitud hacia una mejor preparación y cualificación más adecuada en referencia a los aspectos propiamente lingüísticos y pedagógicos de un programa de «inmersión», como si la reconocida falta de preparación no la sintiesen como una necesidad urgente o como si su labor como profesores fuera realmente satisfactoria. Este grupo de

profesores de preescolar, como también los de los niveles superiores, se ve afectado por el fenómeno del «cursillismo» tan generalizado en el mundo de la enseñanza.

4. En este estudio, si bien se ha puesto de manifiesto la satisfacción del profesorado en cuanto a la realización de su labor, sin embargo, al mismo tiempo se ha detectado indicios referentes a la tendencia a dejarse vencer por la rutina, por el cansancio, por trabajar al nivel de cumplimiento de lo «mínimo», es decir, se han convertido un poco en «obreros de la enseñanza» o sea en trabajadores a los que les vence la rutina de cada día. Hay una esperanza silenciosa de pasar a «funcionarios» porque, según estos indicios, las ikastolas ya no son lo que eran antes, la motivación y el esfuerzo han bajado y ahora se trabaja más bien con ganas de evitar los problemas y las complicaciones, que no otra cosa.
5. El profesorado actual de preescolar posee una titulación mejor que años atrás, pero esto no ha supuesto una preparación psicológica y pedagógica para desempeñar su labor en el nivel de preescolar que en la actualidad está considerado como uno de los más delicados e influyentes en el resto de los niveles evolutivos.
6. El profesorado de preescolar en las ikastolas está formado por un conjunto de profesionales que aun teniendo sus propias ideas políticas o ideologías, saben respetar al niño y no hacen «política» como muchas veces se les ha acusado sin fundamento. En general, existe entre ellos una armonía generalizada y sólo hay tensiones en momentos de huelgas o reivindicaciones debidas a la natural diversidad de enfoques políticos o ideológicos. Todo esto dejando aparte los distanciamientos esporádicos o más o menos duraderos entre algunos pocos en virtud de posiciones diversas de carácter, forma de ser, cuestiones psicológicas, etc.
7. La lengua que normalmente utilizan fuera del aula, en la vida ordinaria, depende mucho de las zonas, pero en Vizcaya se detecta una acusada utilización del castellano y este hecho, quiérase o no, puede influir negativamente en el aprendizaje del euskera puesto que existe una división acusada o manifiesta entre escuela (lugar de inmersión) y vida social. La observación de este hecho, por parte de los niños, puede conducirles inconscientemente a bajos rendimientos y quizás a minusvalorización del euskera. Quizás todo ello sea debido a la presión del ambiente social y al haber recibido muchos de ellos su formación en castellano.

2.2. LOS ALUMNOS

1. El alumnado de preescolar de las ikastolas procede de ambientes familiares con posibilidades económicas y este hecho da pie a suponer

en sus familias inquietudes culturales. No obstante, esta realidad ha ido cambiando en los últimos años y es previsible que cambiará aún más si las ikastolas entran en la red pública.

2. El número de niños por aula es por término medio de 24 alumnos, lo cual puede permitir un trabajo en condiciones buenas para desarrollar el programa de «inmersión». No obstante, en los últimos años se han presentado problemas de metodología didáctica debido al aumento de presencia de niños castellanoparlantes mezclados con niños vasco-parlantes.
3. Los niños muestran interés general por aprender euskera, pero tal interés está mediatizado por el de los padres. La postura de los padres en este aspecto ha ido cambiando, hace algunos años llevar a los niños a la ikastola era una «opción», hoy esta realidad se ha trivializado, en todo caso les interesa que sus hijos aprendan el euskera por motivos sociolaborales, etc.
4. Los niños fuera del aula y principalmente en la calle continúan usando el castellano como lengua de comunicación ordinaria.
5. Las relaciones de los niños dentro del aula o de la ikastola con los profesores son buenas y cordiales, «maternales», y lo mismo sucede con los compañeros: no hay problemas entre grupos lingüísticos diferentes. La lengua materna no impide la cohesión del grupo. Son niños muy pequeños y sus relaciones se rigen por razón del sexo y grado de amistad. Más aún, el objetivo principal del profesor es integrar a los niños, vengan de donde vengan.

2.3. LA PROGRAMACION EN GENERAL

1. Se puede afirmar que en todas, o en casi todas las ikastolas existe una programación anual e incluso, a veces, trimestral y quincenal, pero también se puede decir que en general no es operativa y en esto las ikastolas no son una excepción con el común denominador de los demás centros escolares. El profesor, en definitiva, hace lo que puede o sabe, según le dicta su experiencia de otros cursos anteriores.
2. Aunque en algunas ikastolas existe una programación que se preocupa de unir preescolar con ciclo inicial, medio y superior en cuanto a la enseñanza del euskera, ésta no es la tónica común sino que más bien preescolar trabaja por su lado, a veces en forma casi totalmente independiente, mientras que el resto de los ciclos sí se unen más.
4. A la hora de programar sí se tienen en cuenta las orientaciones del Gobierno Vasco, pero en esta afirmación hay mucha variabilidad según ikastolas. Quizás se pueda afirmar con mayor exactitud que tales orientaciones se siguen más respecto a los contenidos. En general, las

ikastolas en preescolar son organismos en búsqueda constante de una línea de enseñanza, no se sigue una línea concreta, se adopta una postura ecléctica e incluso se han ido probando varias líneas pedagógicas. Por esta razón se puede decir que las ikastolas son organismos en constante búsqueda. Quizás esto pueda correr el riesgo del experimentalismo que puede afectar negativamente la labor del profesor y el producto del aprendizaje por el discontinuismo en la acción metodológica principalmente en relación con el resto de los profesores en los ciclos siguientes.

4. La presente investigación pone también de manifiesto una laguna importante en las programaciones que consiste en el descuido del cultivo de la lengua castellana. Este hecho se justifica por la concepción de la labor de la ikastola en términos de «inmersión», es decir, porque el profesorado otorga total importancia a la enseñanza del euskera en preescolar y en el resto de los ciclos, mas este hecho provoca serias consecuencias que aún no han sido evaluadas y que es urgente que lo sean no sólo en cuanto al rendimiento futuro, sino en cuanto a la estabilidad de la misma personalidad y sus efectos secundarios en el medio sociofamiliar. En principio, la lengua castellana tiene asignados tiempos determinados, pero en la realidad no se cumplen,

2.4. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

1. Se puede afirmar, sin lugar a dudas, que el euskera es el objetivo principal y que otra clase de objetivos depende de los profesores de que se trate. Ese objetivo principal puede especificarse, durante la etapa de preescolar, en objetivos de comprensión oral (entender lo que se dice en el aula), de expresión oral (comunicar a los demás experiencias, situaciones e intereses, pronunciar correctamente), de expresión y comprensión escrita (objetivos de prelectura y preescritura siendo definitiva en este punto la exigencia de los padres, lo que ocasiona muchas veces problemas con determinados profesores que mantienen que la lectura y la escritura es una labor propia del primer ciclo y no de preescolar).
2. En cuanto a los objetivos afectivos íntimamente ligados con el aprendizaje de una lengua y aquí en concreto con el euskera, existen aunque la mayoría de las veces no formen parte propiamente de un currículum manifiesto sino oculto. Sería aventurado decir que hoy existe un «militarismo» en el profesorado de la ikastola, quizás al principio sí existió, pero hoy se encuentra mitigado por el proceso de institucionalización que han sufrido estos centros que en cierto modo han perdido sus aspectos carismáticos. No obstante, sí parece que trabajar en una ikastola supone todavía hoy en el profesorado una «opción» por un modelo de escuela vasca que responde a un número determinado de premisas.

3. Los objetivos afectivos tenidos más comúnmente en cuenta son: el amor al euskera, valorar el euskera y apreciar las costumbres vascas, aprender el euskera porque es algo valioso e indispensable para la construcción de este pueblo, valorar el euskera como la lengua de Euskalerría, valorar el convencerse a través de sus personajes reales y míticos, convencerse de que se es euskaldún y tomar este hecho como valioso, crear niños euskaldunes y crear conciencia de pueblo y de comunidad vasca.
4. Las unidades temáticas que más se trabajan son aquellas que parte de lo conocido, como la casa, la calle, la escuela, los ciclos cronológicos, los alimentos, los vestidos, etc. Que se trabajen unas u otras depende de los centros y del profesor concreto.
5. Las estructuras lingüísticas que más reclaman la atención son aquellas que ofrecen más dificultades a los niños en cuanto a construcción y pronunciación, pero también se trabajan las que recomienda el Gobierno Vasco para el nivel de preescolar.
6. En cuanto al vocabulario que se enseña a los niños, cuestión muy importante en la etapa de preescolar, no se sabe con precisión su número ni parece existir en los centros una enumeración de las palabras más importantes o mínimas que el niño ha de dominar antes de pasar al primer ciclo. Este hecho impide la existencia de una evaluación adecuada al término de preescolar.
7. Parece que el profesorado no tiene una distinción clara entre objetivos y actividades y esta confusión lleva a que no se expliciten objetivos concretos, sino que se hacen actividades. Sólo en algunos casos se encuentran programaciones con objetivos operativos, contenidos, recursos y actividades graduadas, pero no es la tónica general y este punto es síntoma de la falta de preparación del profesorado.
8. Con algunas ligeras excepciones, es abrumadoramente mayoritaria la postura de aceptar el batúa como lengua de enseñanza y los que enseñan vizcaino lo hacen para entroncar más fácilmente con la realidad social.

2.5. METODOS Y PROCEDIMIENTOS

1. Cada ikastola tiene su metodología específica para la enseñanza del euskera, no obstante, hay una tendencia generalizada a utilizar el juego, el mimo, ejercicios de psicomotricidad, de expresión corporal, teatro, cuentos, etc. Un método completo, múltiple, bien estructurado, etc. no suele ser de todas formas lo más común. Reina un poco el «todo maestrillo tiene su librillo».
2. Algunas ikastolas tienen métodos innovativos ya desde preescolar para la enseñanza del euskera. Se citan los casos de Deusto, Ondárroa, etc.

3. Una tendencia muy generalizada en todas las ikastolas es el experimentalismo metodológico en donde se encuentra una tendencia de búsqueda, de innovación, un hacer camino y deseos de superar los obstáculos pedagógicos. Esto no contradice afirmaciones anteriores sino que las complementa.
4. Se puede afirmar que el método seguido por las ikastolas en preescolar es el activo pero encarnado dentro de un programa de «inmersión» donde se potencia la impregnación en base a la comunicación intensa entre alumnos y profesor y alumnos entre sí. Por consiguiente, se potencia la metodología audioral expresiva y comprensiva. En algunas ikastolas se utiliza el modelo intensivo destinado a hacer aprender el euskera en poco tiempo sobre todo cuando en los grupos hay alumnos que tienen dificultades de comunicación.
5. Se constata que hay actividades de corrección de deficiencias aunque no se sabe con exactitud sus características ni su periodicidad.
6. En cuanto al asesoramiento metodológico para la enseñanza del euskera hay afirmaciones contradictorias: los profesores niegan su existencia mientras que los directivos afirman que hay asesoramiento por parte de organismos como la Confederación.

2.6. EVALUACION Y RENDIMIENTO

1. Se constata en general que existe un ambiente optimista sobre la consecución de los objetivos de aprendizaje en preescolar, pero, como ya se ha dicho, en muchas ikastolas hace falta saber si poseen una idea clara de cuáles son esos objetivos a conseguir al término del preescolar.
2. También en general, se detecta una ausencia de evaluación entendida en el sentido tradicional de la palabra. El profesorado se expresa ante esta cuestión con frases dispares y hasta contradictorias que indican la ausencia de evaluación o al menos la ausencia de criterios objetivos evaluadores. En algunos sitios concretos sí se habla de evaluación y hasta se nombran técnicas y test para llevarlos a cabo, pero no se suelen determinar las condiciones en que se aplican dichas técnicas ni se identifican o cuantifican los resultados obtenidos. De aquí se deduce que los resultados obtenidos en preescolar no son considerados programáticamente como esenciales en comparación con los del primer ciclo y segundo ciclo.
3. Toda esta problemática pone de manifiesto una ausencia de conocimientos, por parte de los profesores, de técnicas concretas de evaluación y de modos sistemáticos de llevarla a cabo. Sin embargo, esto no es sino una de tantas consecuencias de no tener programaciones operativas con objetivos operativos cuantificables o contenidos men-

surables en lo referente al conocimiento y dominio del euskera. Si el profesorado no conoce técnicas concretas y no se basa en una programación operativa, es difícil que pueda llegar a expresar juicios referentes al nivel de conocimiento y dominio del euskera al terminar preescolar y ante el paso al primer ciclo.

4. No obstante, todo lo anterior, en los últimos años varias ikastolas han empezado a utilizar el test de J. Sierra para comprobar el rendimiento lingüístico de los alumnos al término del preescolar y mediante esa prueba se ha podido comprobar cómo los juicios aproximativos de los profesores eran ciertos en cuanto al rendimiento ya que la mayoría de los alumnos demostraban su capacidad para expresarse en euskera. Sin embargo, les falta vocabulario así como mejorar el cierre gramatical y la exactitud fonética. Si el profesorado dispusiera de técnicas evaluadoras de aplicación continua podría ir corrigiendo y mejorando el proceso de aprendizaje de preescolar durante su realización y no quedarían los niños a expensas de un diagnóstico al final de la etapa.
5. Es obvio que si no evalúan los rendimientos lingüísticos de conocimiento por no disponer de técnicas adecuadas o por no conocerlas, mucho más difícil es que las ikastolas evalúen las capacidades madurativas, los intereses, la personalidad de sus alumnos en relación al aprendizaje del euskera como reacción a una situación de «inmersión», aspecto que sería interesantísimo principalmente en aquellos niños castellanoparlantes que no cuentan con un «feedback» lingüístico por parte de su familia o de la misma sociedad en que se desenvuelve su vida.

2.7. ORGANIZACION DEL CENTRO

1. Son muchas y muy variadas las tipologías organizativas que encontramos en las ikastolas y esto no sólo en cuanto a la organización de los alumnos sino también en lo que hace referencia específica a la organización del profesorado y a sus labores profesionales.
2. En general, se puede decir que en casi todas las ikastolas existe un plan general de enseñanza del euskera desde preescolar hasta octavo de EGB o BUP, pero el profesorado no lo conoce bien o no tiene una idea de conjunto o no ha participado en su elaboración.
3. Dentro de todo este plan, y a pesar de él, los profesores de preescolar forman un mundo aparte dentro de la organización que en esa etapa tienen las siguientes características: existe un responsable de preescolar que a veces se le denomina «coordinador» con funciones iguales a las de los «coordinadores» del ciclo inicial, medio o superior; es un profesor en servicio perteneciente a preescolar; las programaciones se

realizan habitualmente al inicio del curso abarcando las problemáticas de toda la etapa, pero a lo largo del año cada profesor trabaja independientemente perdiéndose la perspectiva general inicial; falta de coordinación entre preescolar y ciclo inicial y para superar esta descoordinación se detectan esfuerzos por parte de profesores de diferentes ikastolas.

4. Abundando sobre este tema, existe la opinión en muchos profesores de que a pesar de que la dirección técnica del centro la eligen los propios profesores, esa misma dirección olvida el nivel de preescolar (de hecho casi nunca hay un director que pertenezca al nivel de preescolar) aunque siempre está dispuesta a ayudar en los problemas que surjan.
5. El claustro en las ikastolas es el órgano más eficaz, pero son las asambleas las que tratan los problemas más conflictivos (convenios, horarios, etc.). En la mayoría de las ikastolas los padres tienen una representación mayoritaria y no es infrecuente la tensión latente o manifiesta entre padres y profesores. La figura del padre representante de aula es un figura atener en cuenta como órgano pedagógico positivo pero a veces enfrentado al profesorado. Todos estos hechos denotan cómo la organización de las ikastolas ha sido y es innovadora y dinámica aunque no exenta de conflictos y en línea con las más modernas exigencias de organización didáctica en el orden internacional.
6. Se nota una preocupación por el futuro institucional de las ikastolas en dependencia de su posible paso a la red pública. Se tiene claro que no puede desaparecer ese modelo de gestión y de participación que, aunque con fallos, se ha demostrado eficiente. La dirección pendiente a resolver lo mismo que la cuestión económica para algunas de ellas.

2.8. LOS PADRES DE LOS ALUMNOS

1. El grado de participación de los padres en el centro es alto y no sólo por la presencia en distintos órganos formales de dirección y gestión sino por las ayudas incondicionales y desinteresadas que a veces prestan para labores de información, económicas, jurídicas, administrativas, actividades extraescolares, fiestas, etc.
2. En algunas ikastolas, sin embargo, el grado de ingerencia de los padres es excesivo debido a la indefinición de funciones entre ellos, los profesores y la propia dirección.
3. La satisfacción de los padres acerca de la labor de las ikastolas es positiva y esto se demuestra bien por la presencia y cooperación dentro de la ikastola, bien por su preferencia para enviar a estos centros a sus hijos. No obstante, los padres de preescolar se limitan a pagar (siguen aún considerando el preescolar como una guardería previa al

primer ciclo, que es cuando realmente empieza la escuela para ellos, es decir, lo importante) y son pocos los que tomar parte en las comisiones. Esto se justifica porque cuando no hay calificaciones (notas) no se meten mucho, luego, al aparecer los aprobados y los suspensos la cosa varía. En este contexto, se puede decir que antiguamente la participación de los padres era muy fuerte pero actualmente ha bajado coincidiendo con el fenómeno de la «institucionalización» de las ikastolas.

2.9. PROBLEMAS SERIOS ENTRE LOS NIÑOS

1. En una situación didáctica en donde se utiliza otro idioma diferente al materno, ordinariamente es de esperar la aparición de problemas no sólo académicos de aprendizaje, sino también de tipo emocional, bloqueadores del aprendizaje como efectos secundarios del cambio de lengua. Ahora bien, la presente investigación no ha detectado problemas serios emocionales entre los niños castellanoparlantes, ni tampoco problemas de retraso escolar atribuidos al idioma nuevo. Sin embargo, se constata que los niños castellanoparlantes tienen mayor dificultad lógica para el aprendizaje del euskera debido a la falta de ayuda en casa por parte de los padres.
2. Casi todos los profesores de las ikastolas han señalado la presencia de problemas de interferencia lingüística entre el euskera y el castellano en los campos fonológicos, gramaticales y lexicales.
3. Uno de los problemas más importantes es la constatación de que no todos los niños están preparados de igual modo para la «inmersión». En Montreal la «inmersión» dio buenos resultados porque el medio social y familiar apoyaba y reforzaba el aprendizaje de L1 y L2, según el caso. Pero esto no sucede en Vizcaya, al menos en muchos sitios y de ahí se pueden derivar problemas de conflicto lingüístico o de motivación hacia el euskera y también puede explicar la poca eficacia de la acción transformadora de la ikastola en cuanto al idioma se refiere.

3. SUGERENCIAS

Muchos de los profesores de preescolar de las Ikastolas de Vizcaya se expresaron lingüísticamente en forma desiderativa y por esto se ve la conveniencia de presentar estas opiniones en forma de sugerencias:

1. Se debería intentar no crear dos tipos de alumnos: unos, los del modelo B y otros los del D. Al mismo tiempo, sería necesario repensar ya

- desde preescolar todos los programas e integrarlos de forma que tuvieran una misma base de contenidos que se extendería desde preescolar hasta octavo de EGB, BUP o COU según el caso.
2. Debería atenderse al mejoramiento de la preparación profesional y pedagógica de los profesores y esto llevaría consigo también un mejoramiento económico del profesorado.
 3. Las ikastolas deberían incluir entre sus intereses y actividades importantes, la planificación de acciones destinadas a combatir, aminorar y subsanar el conflicto lingüístico entre centro escolar y familia, puesto que como se ha puesto de manifiesto antes, ese factor es clave para la recta armonía del aprendizaje de un idioma y de esta manera no se le atribuiría a la ikastola un poder de transformación lingüística muy difícil de ser eficaz.
 4. Sería urgente determinar aproximadamente en número de vocablos y estructuras importantes a dominar por parte de los alumnos de preescolar antes de acceder al primer ciclo. La determinación aproximada, hecha con criterios científicos sobre la determinación del vocabulario básico y las estructuras básicas, funcionaría como un criterio valioso e indispensable para controlar y evaluar la calidad del aprendizaje y de la enseñanza de los profesores.
 5. Las ikastolas deberían plantearse seriamente el problema de la evaluación del preescolar, amén de otros niveles o ciclos, porque en una sociedad avanzada como la presente no es justificable el evaluar «a ojo» el aprovechamiento de los alumnos ni el progreso de su personalidad. Los profesores necesitan conocer técnicas y planificar la evaluación de sus alumnos que ciertamente en preescolar ha de tener unas características distintas a otros ciclos. Sin la evaluación, no hay criterios suficientes para juzgar de la validez de métodos en la enseñanza del euskera o de la calidad de los centros.
 6. Se debería reestudiar el plan de enseñanza del euskera, adecuarlo a cada situación y determinar el qué y el cómo del euskera y de la euskaldunización. Cada ikastola debería responder de forma diferente a la enseñanza del bilingüismo según el enclave sociolingüístico en que está situada de manera que dicho plan debería adecuar los contenidos, la organización, los niveles lingüísticos, los objetivos, etc. a las condiciones sociolingüísticas concretas de su ubicación. En la elaboración de este plan, el profesorado debería tener mayor protagonismo y cada profesor debería conocerlo y saber cómo se estructura en los diferentes niveles y ciclos y cuál es la incidencia de su labor en ese plan.
 7. Hay muchas ikastolas que hacen «experimentos» metodológicos para la enseñanza del euskera, pero la realidad constatada es que tales experiencias quedan en el reducido conocimiento de la ikastola que

las ha hecho e incluso sólo del mismo profesor que las llevó a cabo. Sería necesario potenciar tales experiencias metodológicas pero al mismo tiempo sería muy útil potenciar también su publicación.

8. El profesorado de preescolar necesitaría mucho más apoyo y atención en su labor profesional por parte de equipos multiprofesionales bien del Gobierno Vasco, bien de las Federaciones mismas.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- AFENDRAS, E.A. y PIANOROSA, A. «*Le bilingüisme chez l'enfant et l'apprentissage d'une langue seconde: Bibliographie analytique*. Quebec: PUL, 1975.
- AIERBE, P. et AL. *Investigaciones sobre educación y bilingüismo*. Manuscrito en vías de publicación, 1985.
- ALATIS, J.E. (Ed.) *Currents issues in bilingual education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980.
- ALATIS, J.E. (Ed.) *International dimensions of bilingual education* Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1978.
- ALATIS, J.E. (Ed.) *Bilingualism and language contact*. Washington. D.C.: Georgetown University Press, 1970.
- ALATIS, J.E. *Linguistic and the teaching of standard English to speakers of other languages or dialects*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1969.
- ALATIS, J. y TWADDEL, K. *English as a second language in bilingual education*. Washington. D.C.: Tesol, 1976.
- ALBERT, M.L. *The bilingual brain: Neuropsychological and neurological aspects of bilingualism*. New York: Academic Press, 1978.
- ARANBURU PUENTE, X. *Hezkuntzaren historia Euskal Herrian: Ikastola*. María Dolores Goya (Gros-eko Ikastola).
- ARNAU, J. *Ensayo experimental de educación bilingüe*. ICE Universidad de Barcelona, 1973.
- ARNAU, J. *Tipología de la educación bilingüe*. Revista de Educación, 268, 1981.
- ARNAU, J. et AL. *Estudio experimental del bilingüismo: revisión histórica*. Anuario de Psicología, 26, 1982.
- ARTEAGA IZAGUIRRE, J. *El diagnóstico y la integración ayer y hoy*.
- ATUCHA, K. *Desarrollo lingüístico, dominio lector y capacidad creativa de los niños bilingües*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad del País Vasco, 1976.
- ATUCHA, K. *Influencias del bilingüismo familiar y escolar en el desarrollo de la creatividad*. Revista de Educación, 268, 1981.
- AYO, B. *Enseñanza en lengua materna y éxito escolar en Nigeria*. Revista Perspectivas de la UNESCO, 1, 1984.
- AZURMENDI AYERBE, M.J. *Elaboración de un modelo para la descripción sociolingüística del bilingüismo y su aplicación parcial en la comarca de San Sebastián*. Caja de Ahorros Provincial de Guipúzcoa. Donostia, 1983.

- BAIN, B.C. *Toward an integration of Piaget and Vygotsky: Bilingual considerations*. Linguistics, 160, 1975.
- BALKAN, L. *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*. Marova, Madrid, 1979.
- BARIK, H.C. y SWAIN, M. *A longitudinal study of bilingual and cognitive development*. International Journal of Psychology, 4, 1976.
- BARKIN, F. et AL. *Bilingualism and language contact*. New York: Teachers College, 1982.
- BEEN SEEV, S. *The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy*. Child Development, 48, 1977.
- BERGMAN, C.R. *Problems in the developmental psycholinguistic of bilingualism language acquisition and language use*. San Diego: University of California, 1977.
- B.O.E. *El euskera incorporado al sistema de enseñanza del País Vasco*. Magisterio Español, 10494, 1979.
- BRUCK, M. et AL. *Bilingual schooling through the elementary grades: The St. Lambert Project at Grade Seven*. Language Learning, 24, 1974.
- CALVO GOMEZ, F.; PANTOJA VARGAS, L. *Estudio exploratorio de la enseñanza bilingüe en preescolar en las ikastolas del Territorio Histórico de Vizcaya*.
- CAREY, S. *Bilingualism, biculturalism and education*. Edmonton: The University of Alberta Press, 1974.
- CARDASCO, F. (Ed.) *Proceedings National Conference on bilingual education*, 1972. New York: Amo Press, 1978.
- CARRETER, L. *Informe sobre la enseñanza de las lenguas españolas y bilingüismo*. Revista Magisterio Español, 10659, 1982.
- CARROW, M.A. *Linguistic functioning of bilingual and monolingual children*. Journal of Speech and Hearing Disabilities, 1957.
- COHEN, A. D. *A sociolinguistic approach to bilingual education: Experiments in the american Southwest*. Rowley: Newbury House, 1975.
- CORBALAN, G. *Enseñanza en lengua materna y rendimiento educativo en el Paraguay*. Revista Perspectivas de la UNESCO, 1, 1984.
- CORNEJO, R. J. *A synthesis of theories and research on the effects of teaching in first and second languages: Implications for bilingual education*. Austin: National Educational Laboratory Publishers, 1974.
- CUMMINS, J. *Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües*. Revista Infancia y Aprendizaje, 21, 1983.
- CUMMINS, J. *Bilingualism and minority language children*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1981.
- CUMMINS, J. *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis*. Working Papers on Bilingualism, 9, 1976.
- CUMMINS, J. *Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language children*. En S.T. Carey (Ed.), *The canadian modern language review*, 34, 1978.
- CHADLEY, F. *Biculturalismo, bilingüismo y éxito escolar en Tunes*. Revista Perspectivas de la UNESCO, 1, 1984.
- DATO, D.P. *Developmental Psycholinguistics: Theory and applications*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1975.
- DAVIS, F.B. *Phillipine language teaching experiments*. Quezon City: Alemar Phoenix, 1967.

- DEPARTAMENTO DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION E.I.F.E. (Euskararen Irakaskuntza: Faktoren Eragina). *La enseñanza del Euskera: influencia de los factores*. Vitoria: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia, 1986.
- D.G.E.B. *El lenguaje en la educación preescolar y ciclo preparatorio Vasco-Castellano*. Serie preescolar n. 6. Ed. Servicio de Publicaciones del M.E.C., 1979.
- DIAZ, R.M. *Bilingualism and intelligence: The state of the art*. Conferencia dictada en el Congreso «minority Languages and Education» organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona, 1985.
- DORNIC, S. *Selective retention in bilingual tasks*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1977.
- DORNIC, S. *The bilingual's performance: language dominance stress and individual differences*. En D. Gerver et al. (Eds.), *Proceedings from the interdisciplinary symposium on language interpretation and communication*. New York: Plenum Press, 1978.
- DORNIC, S. *Noise and language dominance*. Reports from the Dept. of Psychology, University of Stockholm, n. 536. 1978.
- DOWNING, A. *Aspectos del bilingüismo*. En Actas Ier. Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. AESLA, Murcia. 1983.
- DOWNING, J. *Bilingualism and learning to read*. The Irish Journal of Education, 8, 1974.
- ECHEVERRIA, F. *Problemática del bilingüismo en la ikastola*. Tesina de licenciatura sin publicar. Universidad de Valencia, 1982.
- ECHEVERRIA, F. *Marco lingüístico del euskara de los niños de las diferentes situaciones sociolingüísticas en el ciclo inicial*. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad del País Vasco, 1986.
- ENGLE, P.L. *The use of vernacular languages in education: language medium in early school years for minority language groups*. (Papers in Applied Linguistics, Bilingual Education Series, n. 3). Arlington, Va. Center for Applied Linguistics, 1975.
- ERVIN, S.M. y OSGOOD, CE. *Second language learning and bilingualism*. En: C.E. Osgood y T. sebook (Eds.), *Psycholinguistics: A survey of theory and research problems*. Baltimore; Indiana University Publications in Anthropology and Linguistics, 1954.
- ESCUELAS PIAS. *Un intento de resolver en nuestra escuela un problema de bilingüismo*. Revista Comunidad Educativa, 1976.
- ESKOLA (Revista). *Eskolarekin euskalduntzen*. Ed. Servicio de Ordenación Educativa. Gasteiz. Marzo 1986.
- EUSKALTAINDIA. *Conflicto lingüístico en Euskadi*. Ed. Vascas. Bilbao, 1979.
- FELDMAN, C. y SHEN, M. *Some language-related cognitive advantages of bilingual five-years olds*. Journal of Genetic Psychology, 118, 1971.
- FERGURSON, C.A. y SLOBIN, D.I. *Studies in Child language development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- FERGURSON, CH.A. *Diglosia*. Word, 15, 1959.
- FERNANDEZ, M.A. *Aspectos lingüísticos de la educación bilingüe*. Revista de Ekhcación, 268, 1981.
- FERNANDEZ VIADER, M.P. *El lenguaje infantil en un medio bilingüe*. Revista Canguro Verde, 5, 1981.
- FERNANDEZ VIADER, et AL. *Variantes del bilingüismo infantil*. Revista Canguro Verde, 7, 1981.

- FISHMAN, J.A. *Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism*. Journal of Social Issues, 1976.
- FISHMAN, J.A. *La utilización de las lenguas maternas minoritarias en la enseñanza*. Revista Perspectivas de la UNESCO, 1, 1984.
- FISHMAN, J.A. *Advances in the study of societal multilingualism*. The Hague: Mouton, 1978.
- FISHMAN, J.A. *Bilingual education: An international sociological perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1977.
- FLICK, W.C. *A factorial analysis of adult second language acquisition*. Southern III: University Press, 1978.
- FULLER, G.W. *Dimensions of interactive space in classrooms: A sociolinguistic study in bilingual/bicultural education*. Washington: Georgetown University, 1977.
- GALISSON, R. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris Crédiff-HATIER, 1982.
- GENESSE, F. et AL. *Communication skills of bilingual children*. Child development, 46, 1975.
- GLANZER, M. y DUARTE, A. *Repetition between and within languages in free recall*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 10, 1971.
- GOBIERNO VASCO. *El euskera en la enseñanza. Modelos de enseñanza bilingüe*. Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. Vitoria.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages*. Cambridge. Mass.: Harvard University Press, 1982.
- HAUGEN, E. *Problems of bilingualism*. Lingua, 1950.
- HEREDIA-DEPREZ, CH. *Le bilingüisme chez l'enfant*. La Linguistique, 13, 1977.
- HERNANDEZ PINA, F. *Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil*. Revista Infancia y Aprendizaje, 25, 1984.
- HEZKUNTZA SAILA. *Escolareko euskararen programakuntza*. Gasteiz, 1981.
- HORNBY, P. *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, 1977.
- HULLEN, W. *Understanding bilingualism*. Bem: Peter D. Lang, 1980.
- IAMS, T.S. *Assesing the scholastic achievement and cognitive development of bilingual and monolingual children*. En A. Simoes (Ed.), *The bilingual Child*. New York: Academic Press, 1976.
- IANCO-WORRALL, A. *Bilingualism and cognitive development*. Child Development, 43, 1972.
- JANKOWSKY, K.R. *Language and international studies*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1973.
- JOHN, W.P y HORNER, V.M. *Early chilhoop bilingual education*. New York: Modern Language Association, 1971.
- KIMU (Revista). *El juego y la educación. Enseñar también es juego*. Ed. Estudios Gráficos. Bilbao. Otsaila n. 6, 1983.
- KIMU (Revista). *La escuela municipalista, ya*. Ed. Estudios Gráficos. Bilbao. oct.-nov. n. 10, 1983.
- KIMU (Revista). *Educación en Euskadi: No somos un desastre!* Ed. Estudios Gráficos. Bilbao. Mayo. n.O, 1982.
- KIMU (Revista). *Funcionario: zuk zergatik ez euskaraz?* Ed. Estudios Gráficos. Bilbao. Junio. n. 7, 1983.
- KIMU (Revista). *Ikastola: triunfo o fracaso*. Ed. Estudios Gráficos. Bilbao. Nov.-dic. 1982.

- KINSTCH, W. *Models for free recall and recognition*. En D.A. Norman (Ed.), *Models of human memory*. New York: Academy Press, 1970.
- KINTSCH, W. y KINTSCH, E. *Interlingual interferences and memory processes*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 1969.
- KOLERS, P.A. *Reading and talking bilingually*. *American Journal of Psychology*, 79, 1966.
- KOLERS, P.A. *Interlingual Word associations*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 1963.
- LADO, R. *Enculturation versus education in foreign language teaching*. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 13, 1962.
- LAMBERT, W.E. *A social psychology of bilingualism*. *Journal of Social Issues*, 2, 1967.
- LAMBERT, W.E. *Behavioral evidence for contrasting forms of bilingualism*. *Monograph Series on Languages and Linguistics*, 14, 1961.
- LAMBERT, W.E. *Cognitive and socio-cultural consequences of bilingualism*. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 1978.
- LAMBERT, W.E. *Un experimento canadiense sobre el desarrollo de competencia bilingüe: Programa de cambio de lengua escuela-hogar*. *Revista de Educación*, 268, 1981.
- LAMBERT, W.E. *Culture and language as factors in learning and education*. En F. Aboud y R.D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning*. Bellingham: Western Washington State College, 1974.
- LAMBERT, W.E. y MOORE, N. *Word association responses: comparisons of American and French monolinguals with Canadian monolinguals and bilinguals*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 1966.
- LAMBERT, W.E. y TUCKER, G.R. *Bilingual education of children*. Rowley: Newbury House, 1972.
- LASA, M. *Objetivos lingüísticos de las escuelas bilingües*. En Varios. *La problemática del bilingüismo en el Estado Español*. ICE Universidad del País Vasco. Bilbao, 1980.
- LEWIS, E.G. *Bilingualism and bilingual education*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LOPEZ, G. y YOUNG, R.K. *The linguistic interdependence of bilinguals*. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 1974.
- LOVEDAY, L. *The sociolinguistics of learning and using a nonnative language*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- MACKEY, W.F. *A typology of bilingual education*. En T. Anderson y M. Boyer (Eds.), *Bilingual schooling in the United States*. 2 Vols. Washington: Government Printing Office, 1971.
- MACKEY, W.F. *L'écologie éducationnelle du bilingüisme*. Québec: CIRB, 1974.
- MACKEY, W.F. *Lengua materna y enseñanza: Problemas y perspectivas*. *Rev. Perspectivas de la UNESCO*, 1, 1984.
- MACKEY, W.F. *Bilingüisme et contact des langues*. Paris: Editions Klincksieck, 1976.
- MACKEY, W.F. *Bibliographie Internationale sur le Bilingüisme*. Québec: Les Presses de l'université Laval, 1972.
- MANUEL, J. *La précocité*. *Rev. L'Éducation*, janvier, 1978.
- MACNAMARA, J. *Bilingualism and primary education: A study of Irish experience*. Edinburg: Edinburg University Press, 1966.
- MACNAMARA, J. *The linguistic independence of bilinguals*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15, 1976.

- MACNAMARA, J. y KUSHNIK, S.L. *The linguistic independence of bilinguals: The input switch*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 10, 1971.
- MARTIN MOLERO, F. *Bilingüismo y metodología en la enseñanza de un segundo idioma*. Revista de Ciencias de la Educación, 97, 1979.
- MARTINET, J. *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Gredos, Madrid, 1976.
- M.E.C. *Se regula la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza*. Revista Magisterio Español, 10509, 1979.
- MERINO, B. *Early bilingualism and cognition: A survey of the literature*. En T. González y S. González (Eds.), *Perspectives on chicano education*. Stanford: Chicago Fellows, 1975.
- MICHELENA, I. *Lengua e Historia*. Ed. Paraninfo, Madrid, 1985.
- MIKES, M. *La enseñanza en lenguas maternas en Yugoslavia*. Revista Perspectivas de la UNESCO, 1, 1984.
- MODIANO, N. *National or mother tongue language in beginning reading? Research in the Teaching of English*, 2, 1968.
- MODIANO, N. *Bilingual education for children of linguistic minorities*. *America Indígena*, 28, 1968.
- MODIANO, N. *Indian education in the Chiapas highlands*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.
- MOYA, G. *Bilingüismo y trastornos del lenguaje en España*. Saltés, Madrid, 1977.
- NOIA, M.C. *Descripción e medida del bilingüismo en dos grupos de escolares de zona de Vigo*. Universidad de Santiago de Compostela, 1980.
- NUNEZ, J. *Opresión y defensa del euskara*. Ed. Theorta, 1977.
- OREGI ARAUTZ, S. *El proceso de recuperación del euskara a través de la enseñanza*. 1976-1988.
- ORTEGA, L. *Introducción a la educación bilingüe*. Québec: CIRB, 1975.
- OVERBEKE, M. *Introduction au problème du bilingüisme*. Bruxelles: Labor, 1972.
- PALMER, H.E. *The scientific study and teaching of languages*. London: 1937.
- PARADIS, M. *Aspects of bilingualism*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press, 1978.
- PAULSTON, C.B. *Research viewpoint*. Bilingual education: Current perspectives. Vol. 2. linguistics. Arlington: Center for Applied linguistics, 1977.
- PLA, M. *Problemática bilingüe en escolares de Barcelona*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona, 1978.
- REY, M. *Nueva metodología en la enseñanza bilingüe*. Revista Magisterio Español, 10238, 1974.
- REY, M. *Nuevo programa de educación bilingüe*. Revista Magisterio Español, 10443, 1978.
- REY, M. *Las lenguas regionales en educación*. Revista Magisterio Español, 10428, 1978.
- REY, M. *En el País Vasco la tradición del bilingüismo es muy antigua*. Revista Magisterio Español, 10526, 1979.
- RIGO, E. *La situación diglósica y su repercusión en la adquisición del lenguaje*. Revista Limen, 16, 1981.
- RIVERA, CH. *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Inter-America Research Associates, 1984.
- RODRIGUEZ, M. *La lengua en el ámbito escolar (alumnos, padres y profesores) de L'Hospitalet de Llobregat: Una exploración sociolingüística-actitudinal*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona, 1981.

- RODRIGUEZ BORNAETXEA, A. *Las aportaciones educativas de la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País y las contradictorias posturas eclesiales que en torno a ellas surgieron.*
- ROGERS, R.S. y WRIGHT, E.N. *The school achievement of kindergartenpupils for whom English is a second language. A longitudinal study using data from the study of achievement.* Informe de investigación. Board of Education for the City of Toronto, 1969.
- ROJO, G. *Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de EGB en Galicia.* ICE de la Universidad de Santiago, 1979.
- ROS GARCIA, M. *Aspectos y problemas del bilingüismo.* INCIE. Departamento de Prospección Educativa, Madrid, 1977.
- ROSENBERG, S. y SIMMON, H.A. *Modelling semantic memory: Effects of presenting semantic information in different modalities.* Cognitive Psychology, 9, 1977.
- ROTAETXE, K. *L'acent basque. Observations et hypotheses.* La linguistique, 14, 1978.
- ROTAETXE, K. *Bilingüismo y lingüística aplicada.* En: Pasado presente y futuro dela Lingüística Aplicada en España. Actas del III Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Valencia, 1986,
- ROTBERG, I.C. *La política de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos.* Revista Perspectivas de la UNESCO, 1, 1984.
- RUIZ OLABUENAGA, J.I. y OZAMIZ, J.A. (Eds.), *Hizkuntza Minorizatuen soziologia. Sociología de lenguas minorizadas.* Ed. Tarttalo, S.A., San Sebastián, 1986.
- SAEGERT, J. et AL. *Part-whole transfer with bilinguals.* American Journal of Psychology, 86, 1973.
- SANCHEZ CARRION, J.M. *El marco sociológico y espacial de una situación bilingüe.* En varios: La problemática del bilingüismo en el Estado Español. ICE de la Universidad del País Vasco. Bilbao, 1980.
- SANCHEZ LOPEZ, P. *Diferencias en la estructura aptitudinal entre sujetos monolingües y bilingües.* Tesis Doctoral Inédita. Universidad Complutense, Madrid, 1980.
- SAVILLE, M.R. y TROIKE, R.C. *A handbook of bilingual education Washsington, D.C.: Tesol, 1971.*
- SENE; M. *Appel du CMIEB pour l'éducation bilingüe.* Rev. Les Sciences de l'Education, 4, 1976.
- SIADeco. *Estudio sociológico del euskara.* San Sebastián, 1978.
- SIGUAN, M. *Educación y pluralidad de lenguas.* ICE Universidad de Barcelona, 1978.
- SIGUAN, M. *Lengua y Educación en Cataluña.* Revista Perspectivas de la UNESCO, 1, 1984.
- SIGUAN, M. (Ed.). *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares.* Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 1985.
- SIGUAN, M. et AL. *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares.* IX Seminario sobre educación y lengua. Universidad de Barcelona, 1985.
- SIGUAN, M. y MACKEY, W.F. *Educación y bilingüismo.* Santillana. Madrid, 1986.
- SIMOES, A. *The bilingual Child... Research and analysis of existing educational themes.* New York: Academic Press, 1976.
- SKUTNABB-KANGAS, T. *Papers from the First Nordic Conference on Bilingualism.* Helsinki: Helsinfors Universitet, 1977.

- SMITH, M.E. *A study of language development in bilingual children in Hawai*. Psychological Bulletin, 30, 1933.
- SMITH, M.E. *A study of five bilingual children from the same family*. Child Development, 6, 1935.
- SMITH, M.E. *Some light on the problem of bilingualism as found from a study of the progress in mastery of English among pre-school children of non-American ancestry in Hawai*. Genetic Psychological Monograph, 21, 1939.
- SPOLSKY, B. y COOPER, R. *Frontiers of bilingual education*. Rowley, Mass: Newbury House, 1977.
- SZEPE, G. *Lengua materna, política lingüística y educación*. Revista Perspectivas de la UNESCO, 1, 1984.
- TABOURET-KELLER, A. *Le bilingüisme de l'enfant avant six ans*. Institut de Psychologie. Université de Strasbourg. Strasbourg, 1969.
- TAESCHNER, T. *Studio sull'acquisizione e lo sviluppo del linguaggio di due bambine bilingue*. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 8, 1976.
- TAN, G.L. *Bilingual education and its inherent problems with special referente to Burne*. Ph. Dissertation. University of California, 1947.
- TITONE, R. *Bilingüismo y Educación*. Fontanella, Barcelona, 1976.
- TITONE, R. *La ricerca in psicolinguistica applicata e in glottodidattica*. Roma: Bulzoni, 1981.
- TITONE, R. *Bilingües a los 3 años*. Kapelus, Buenos Aires, 1975.
- TITONE, R. *Análisis de algunos aspectos psicolingüísticos del bilingüismo infantil en edad preescolar (Bilingüismo natural)*. Revista Ciencias de la Educación, 83, 1975.
- TITONE, R. *Psicolingüística aplicada e investigaciones sobre el aprendizaje de una segunda lengua: balance de un trabajo guindencial*. Revista Ciencias de la Educación, 93, 1978.
- TORRANCE, E.P. *Understanding the fourth grade slump in creative thinking (final report cooperative research project 944, United States Office of Education)*. Athnes, Ga. Georgia Studies of Creative Thinking, University of Georgia, 1967.
- TORRANCE, E.P. et AL. *Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore*. Journal of Educational Psychology, 61, 1, 1970.
- TOVAR, A. *El bilingüismo: algunas ideas críticas*. Revista de Educación, 268, 1981.
- TRUEBA, H.T. y BARNETT-MIZRAHI, C. *Bilingual multicultural education and the professional: From theory to practice*. Rowley: Newbury House, 1979.
- TULVING, E. y COLONIA, V.A. *Free recall of trilingual list*. Cognitive Psychology, 1, 1970.
- VALLVERDU, F. *Ensayos sobre bilingüismo*. Ariel, Barcelona, 1972.
- VARIOS. *Bilingüismo y biculturalismo*. CEAC, Barcelona, 1980.
- VARIOS. *Jornadas de bilingüismo*. ICE de Valencia, 1978.
- VARIOS. *El libro blanco del euskara*. Euskaltzaindia, Bilbao, 1977.
- VARIOS. *Glottodidáctica del Euskera en Primero de EGB en un centro de enseñanza bilingüe para niños de habla familiar castellana*. ICE Universidad del País Vasco, 1980.
- VARIOS. *La problemática del bilingüismo en el Estado Español*. ICE Universidad del País Vasco, Bilbao, 1980.
- VARIOS. *Bilingüismo y educación en Cataluña*. Teide, Barcelona, 1975.
- VARIOS. *Lengua materna y rendimiento escolar*. Rev. Perspectivas de la UNESCO, 1, 1984.

- VILA, I. *Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe*. Revista Infancia y Aprendizaje, 21, 1983.
- VOLTERRA, V. y TAESCHNER, T. *La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües*. Revista Infancia y Aprendizaje, 21, 1983.
- WHEATLEY, B. et AL. (Eds.) *Current approaches to second language acquisition*. Proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium. Bloomington: Indiana University Linguistics Club, 1985.
- WOODWORTH, E.D. y DI PIETRO, R.J. *Monograph Series on Language and Linguistics*. 15, 1962.
- YOUNG, R.K. y SAEGERT, J. *Transfer with bilinguals*. Psychonomic Science, 6, 1966.