



## ***BILINGÜISMO, DESENVOLVEMENTO E APRENDIZAXE ESCOLAR: UNHA PROPOSTA DE INTERVENCIÓN NA ESCOLA***

***Manoel BAÑA CASTRO***

***María SALCINES MARTINEZ***

*Universidade da Coruña*

### ***1. INTRODUCCIÓN***

A lingua é a creación por antonomasia dunha colectividade. Por definición, é un instrumento da sociedade, albergando os usos e costumes da comunidade, as tradicións e a súa historia e os valores de toda índole (a experiencia histórica e social do grupo ou comunidade de referencia), que a sociedade foi elaborando durante séculos. A lingua, un produto socio-histórico e un instrumento cultural, é o sistema de ferramentas que o ser humano utiliza para asimilar a experiencia humana universal, os obxectos, a actividade sobre estes obxectos e a información que o desenvolvemento e os grupos sociais van realizando ó longo da súa existencia.

A linguaxe fai de intermediaria en toda percepción humana, cumpre a laboura de analizar e sintetizar a información que chega ó seu poder, ordena o mundo do percibido polos seres humanos e codifica as súas impresións. Este mundo dos obxectos e dos significados forman parte da herencia cultural das xeneracións anteriores e garante a aprendizaxe desta experiencia creando novas posibilidades e novos procesos mentais. Así é como a linguaxe convírtese nun instrumento decisivo do coñecemento humano ó facilitarlle a construción verbal e a extracción de conclusións sin achegarse ó mundo dos obxectos (Baña, 1990). A consecuencia da linguaxe, o individuo vai desenvolvendo a súa conciencia e vai configurando a súa personalidade.

Non é de estrañar que exista por parte dos grupos sociais, unha defensa das linguas que os caracterizan se non, significativamente, das linguas e variedades lingüísticas que non obteñen a categoría de “oficial”, reclamando o seu dereito a seguir existindo. Esta reivindicación plantéxase, en primeiro lugar, polas minorías lingüísticas dos grupos tradicionais, apoiándose na súa identidade e deducindo que: posuír unha lingua propia confírelle características propias e dereito á unha autoconciencia e ó uso pleno da lingua en tódolos ámbitos, entre eles, na educación. Asimesmo, a reivindicación do dereito a recibir educación na lingua propia esténdese ás variantes dialectais e ós grupos de inmigrantes, tan caracterizados nos países industrializados e ós que o ensino, exclusivamente na lingua do país de recepción, dificulta a súa integración dun xeito extremo.

Como froito da reivindicación dos grupos culturais minoritarios prodúcese un cambio nos sistemas educativos que, ata ben entrado o século XX, baseanse, casi todos, nunha soa lingua. Desde fai cincuenta anos a situación muda notablemente e hoxe son frecuentes os sistemas educativos que

teñen en conta dúas ou mais linguas e, mesmo, os que propoñen o bilingüismo como obxectivo e recurso educativo.

No Estado Español, a Constitución Española considera as distintas linguas e modalidades lingüísticas existentes, no mesmo, como unha riqueza que debe ser obxecto de especial respecto e protección. No seu artigo 3 establece que o castelán é a lingua oficial do Estado, lingua que tódolos cidadáns/ás deben coñecer, garantíndolles, así mesmo, o seu dereito a usala. As demais linguas do Estado son oficiais nas respectivas Comunidades Autónomas, segundo se recoñeza nos seus Estatutos de Autonomía.

En Galicia, dacordo cas competencias da Comunidade previstas no seu Estatuto de Autonomía, o 15 de xuño de 1983 é aprobada polo Parlamento da Comunidade a Lei 3/1985 de Normalización Lingüística. Xa que o ámbito educativo constitúe un campo de especial importancia onde desenvolver actuacións en defensa da protección, promoción e transmisión das linguas españolas, no Título III inclúense os preceptos relativos ó uso do galego no ensino. En dita Lei declárase o galego como lingua oficial en tódolos niveis educativos de ensino. Ó finaliza-lo período de escolarización obrigatoria os alumnos/as deben coñece-lo galego e o castelán, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade de condicións.

Con esta finalidade, preténdese conseguir individuos bilingües que sexan capaces de utilizar como vehículo dos seus procesos mentais e da súa comunicación verbal cos demais, dúas linguas distintas. Sin embargo, o que verdadeiramente caracteriza ó bilingüe é a capacidade para pasar dunha lingua á outra no curso dun mesmo proceso de pensamento ou nunha mesma comunicación no momento en que mudan determinadas circunstancias que fan aconsellable o cambio. O bilingüe pensa na lingua 1 cando lembra ou imaxina situacións nas que normalmente a utiliza; e pensa na lingua 2 cando pensa situacións referentes á realidade empregada.

## ***2. BILINGÜISMO, DESENVOLVEMENTO E APRENDIZAXE ESCOLAR.***

Ó bilingüe, cando fala unha lingua, só se lle ocorren palabras e formas de combinalas propias daquel sistema como se o outro estivese reprimido e, en cambio, pode mudar de sistema, ó cambiar de interlocutor, case espontaneamente e, aparentemente, sen esforzo; ademais, pode traspasar mensaxes dun a outro sendo capaz de traducir e, mesmo, de actuar como traductor entre persoas que descoñecen unha das dúas linguas.

Agora ben, na actualidade soe orixinar un conflito, en distintas situacións, os beneficios ou os perxucios que pode ter o bilingüismo no desenvolvemento cognitivo dun individuo. Ó longo do tempo e hoxe en día xorde unha discusión acerca das cuestións lingüísticas e os contextos das linguas en contacto, seu tratamento e utilización, pola costume de levar aparelladas implicacións políticas e plantexamentos ideolóxicos.

Polo que fai referencia implicacións que pode ter o bilingüismo nos suxeitos, é necesario remontarse ó 1929 para facer mención a un acto que resalta este contexto de actualidade que teñen as diferentes linguas así como a preocupación por parte dos intelectuais e políticos nas súas Reunións. Nesta data, a Oficina Internacional de Educación celebra un Congreso en Luxemburgo sobre a educación bilingüe, o que constitúe a primeira xuntanza dedicada a estudar este tema. O obxecto da mesma é discutir sobre se o bilingüismo como tal ten efectos positivos ou negativos sobre o desenvolvemento intelectual e persoal dos individuos. As conclusións deste Congreso sina-

lan que o bilingüismo é un mal que hai que evitar, posto que afecta negativamente tanto á intelixencia xeral como ó rendemento e ós aspectos afectivo-dinámicos da personalidade.

Posteriormente, comprobouse que esta conclusión está xustificada polos resultados dos estudos realizados ata ese momento, con diversos fallos metodolóxicos e á situación social e económica inferior das poboacións bilingües, véndose perxudicados pola maioría das técnicas de medida utilizadas. Asimesmo, este feito pode ser explicado en función dos asistentes a esta reunión, na súa maioría, de procedencia de zonas nas que convive unha lingua propia coa do Estado correspondente. Esta defensa do ensino monolingüe en lingua materna é provocado, se cadra inconscientemente, pola protección que uns fan da lingua ameazada por outra comunidade ou grupo social máis poderoso. Asimesmo, os representantes de Estados que teñen unha lingua e unha cultura de grande prestixio fomentan a importancia do monolingüismo por razóns similares pero opostas: para conseguilo antes posible a unificación lingüística é necesario a desaparición das linguas minoritarias.

Estudios posteriores como o de Peal e Lambert (1962) sinalan que para un individuo intelctualmente ben dotado, un bilingüismo equilibrado, con dominio similar de ambas linguas, resulta neutro con respecto ó desenvolvemento cognitivo, por non dicir vantaxoso. Non obstante, mantéñense serias dúbidas polo que respecta ós menos dotados.

Neste senso, Macnamara (1970) reforza co seu estudio a hipótese do balanceo ou contrapeso; segundo este estudio, calquera proceso nunha lingua é perxudicado na outra. Neste mesmo ano, Balkan afirma que un suxeito dotado cun bilingüismo equilibrado, a forza de pasar dunha lingua á outra, cos cambios de perspectiva que isto supón, dá mostras dunha maior plasticidade intelectual e dunha maior capacidade de reestructura-los datos dun problema ou situación cando as instrucións non obrigan explicitamente a iso. Esta flexibilidade non fai referencia á flexibilidade creativa (cantidade de ideas diferentes producidas polo mesmo suxeito).

Asimesmo, Torrance (1970) sinala a existencia dos efectos da interferencia asociativa entre as palabras de dous idiomas sobre a fluidez e a flexibilidade aínda que, en contrapartida, facilita a orixinalidade do pensamento e xoga un papel importante no rendemento científico e artístico. Os datos de Torrance que sinalan unha interferencia entre novas e vellas asociacións é explicada polo feito de que os suxeitos estudados, por Torrance, son nenos/as que aprenden a falar nun idioma distinto do que se encontran ó chegar á escola, polo que se produce unha transferencia negativa na aprendizaxe da segunda lingua. En realidade, este non é sempre o caso dun bilingüe que pode haber aprendido as dúas linguas simultaneamente.

Fronte a estes dous estudos que parecen demostrar un cambio positivo nos efectos do bilingüismo, aparecen outros que presentan unha influencia negativa do bilingüismo en aspectos concretos; entre eles, a habilidade verbal analizada nos estudos de Tsushima e Hogan (1975) e de Skutnabb-Kangas e Toukoma (1976) onde se encontra unha menor habilidade lingüística do bilingüe fronte ó monolingüe cun certo déficit no plano cognitivo.

### **3. ENSINO E APRENDIZAXE DUNHA SEGUNDA LINGUA.**

Unha nova perspectiva aparece coas análises de Lambert (1974, 1977); Lambert plantexa que a competencia dun suxeito bilingüe depende da relación de dominancia entre as dúas linguas. A educación bilingüe ocorre normalmente nun medio social no que coexisten dúas poboacións que falan

dúas linguas distintas que cumpren funcións sociais diferentes e teñen, ademais, prestixios distintos: unha aparece como superior á outra. O alumno/a que se incorpora ó sistema educativo falando a lingua débil é consciente da inferioridade social da súa lingua e do grupo que a fala e, ó mesmo tempo faise consciente da necesidade que ten de domina-la lingua forte para poder ser aceptado na escola; en definitiva, percibe a inferioridade de condicións en que se atopa para conseguilo no sistema. A conciencia desta dificultade e a frustración que dela resulta resólvese a través de sentimentos ambiguos e contradictorios fronte ás dúas linguas: admiración e, ó mesmo tempo, hostilidade fronte á lingua forte. Esta inseguridade e estes sentimentos contradictorios coartan os progresos do suxeito á vez nunha lingua e na outra, de aí o calificativo de bilingüismo sustractivo.

Cando un alumno/a que chega á escola falando a lingua forte, mesmo se o sistema educativo lle impón a necesidade de aprende-la outra e, supoñendo que estea disposto a facelo, a adquisición da segunda lingua non significa ningunha ameaza ó seu estatus lingüístico privilexiado, xa que fala a lingua prestixiosa e a segue a falar. Para el, un eventual fracaso na aprendizaxe da segunda lingua non lle produce ningunha perda de prestixio. Nestas condicións a súa actitude ante as dúas linguas pode ser positiva e as suas aprendizaxes refórzanse mútuamente. Para estes alumnos, os sistemas de educación bilingüe teñen efectos sumativos.

Este estudio pode presentar unha excesiva simplicidade; non ten en conta a complexidade das relacións de poder e de prestixio entre as linguas e a diversidade de maneiras en como estes conflitos poden estar interiorizados polos suxeitos. Ademais, aínda que pon de relevo o papel das actitudes e os factores afectivos na adquisición do bilingüismo e nos seus resultados, non aclara como estes inflúen sobre as competencias lingüísticas nas dúas linguas para producir efectos positivos ou negativos. Sobre isto Cummins (1979) realiza un estudio que presenta avances significativos.

Cummins prefere falar de interdependencia no desenvolvemento das dúas linguas; o desenvolvemento da competencia na segunda lingua está condicionado polo desenvolvemento alcanzado na primeira. O suxeito ten que conseguir na súa primeira lingua un nivel mínimo de desenvolvemento para que a introducción dunha segunda lingua sexa posible e útil. Se o suxeito non é capaz de ter este nivel mínimo na primeira lingua, á segunda fáltalle un apoio sólido, establecéndose imperfectamente, ó que obstaculiza o desenvolvemento da primeira. Por enriba do nivel mínimo, a introducción da segunda lingua xa non ten estes efectos negativos pero hai, ademais, un nivel óptimo de desenvolvemento da primeira lingua a partir do que a introducción da segunda favorece o desenvolvemento das dúas, sobre todo, en relación cos aspectos metalingüísticos e cognitivos que se apoian nelas. Do estudio de Cummins podemos deducir que canto mais baixo é o nivel de desenvolvemento da propia lingua ó comezo da escolaridade e canto menores son as posibilidades de que o ambiente familiar e o medio social reforcen o desenvolvemento da primeira lingua, mais debe demorarse a introducción da segunda.

Así, Cummins propón dúas hipóteses básicas: a do umbral e a do desenvolvemento independente. A primeira defínea da seguinte forma: “para que o bilingüismo non produza efectos negativos no suxeito é necesario que este supere un nivel mínimo de competencia (umbral mínimo) e para accelera-lo seu desenvolvemento cognitivo é preciso, á súa vez, que se supere un segundo nivel mais alto (umbral mais alto)”. A segunda hipótese relaciónaa co intento de explica-la conexión existente entre as habilidades das dúas linguas, e defínea como: “o desenvolvemento da competencia na segunda lingua é función da que teña o neno/a na primeira cando comeza a adquirir esta segunda. Este plantexamento da relación que teñen as competencias nas dúas linguas ven xustificado pola suposición de que hai unha competencia básica común ás dúas linguas. O suxeito, recorre, constantemente, a súa experiencia nunha das dúas linguas e, indirectamente á outra lingua”.

Esta explicación proposta por Cummins é mais descriptiva que explicativa, dado que permite coñecer as correlacións observables na realidade mais que o por que se producen. Para intentar explicar estas correlacións, Hammers e Blanc (1983) propoñen un novo modelo de análise; nel combinan o enfoque psicosocial de Lambert e o psicolingüístico de Cummins co obxectivo de afondar no punto crucial do desenvolvemento das estruturas lingüísticas do suxeito bilingüe en función do seu contexto social. No seu estudo establecen o principio de que o neno/a comeza a falar nun contexto familiar e, polo tanto, social e que a súa aprendizaxe non consiste, só, nunha progresiva adquisición de estruturas lingüísticas se non que, ó mesmo tempo, a linguaxe utilízase para crear novas funcións. Se nun principio a lingua cumpre, sobre todo, funcións afectivas e comunicativas, posteriormente, enlázase íntimamente co desenvolvemento cognitivo. O neno/a que pertence a unha familia e a un grupo social que desvaloriza a súa propia lingua, chega á escola cun uso cognitivo da linguaxe, aínda, débil; se alí se lle propón a utilización dunha segunda lingua para o desenvolvemento de funcións cognitivas e non se utiliza nin estimula ó alumno/a para que utilice a primeira lingua para o desenvolvemento deste tipo de funcións, prodúcese unha fractura no desenvolvemento lingüístico do neno/a, con resultados negativos para as dúas linguas. O alumno, falto de estímulo, non desenvolverá, adecuadamente, as súas estruturas lingüístico-cognitivas na súa propia lingua, polo que, falto deste apoio previo non chega a estrutura-la segunda lingua.

O caso inverso representa o neno/a que chega á escola cun desenvolvemento adecuado da linguaxe non só comunicativa se non cognitiva e que, aínda que na escola se lle propoña utilizar outra lingua, tanto na súa casa como na escola, a súa primeira lingua é valorada e utilizada, impulsándolle a usala en funcións propiamente cognitivas.

Na realidade, estes dous casos extremos atópanse con múltiples situacións intermedias polo que é tarefa da organización do ensino bilingüe e da súa pedagogía o decidir para cada situación o momento adecuado da introducción da segunda lingua e a maneira de facelo. O relevante nestes casos é que para que os membros dunha minoría lingüística poidan alcanzar un bilingüismo equilibrado na súa propia lingua e na lingua socialmente mais prestixiosa é necesario que, tanto no ambiente familiar como na escola, a lingua propia sexa apreciada e valorada e sexa utilizada ó lado da outra en tarefas intelectuais.

Non podemos esquecer que o ensino bilingüe depende dos factores lingüísticos, sociais e culturais. Pódese disentir acerca da importancia relativa de cada un deles pero non se pode prescindir de ningún. Na medida en que os grupos que falan dúas linguas e as culturas que, por medio delas, se expresan, aparézan como harmonizables ou integrables nunha unidade superior, o bilingüismo representa un claro enriquecemento e unha gran posibilidade de desenvolvemento persoal. Polo contrario, na medida en que os grupos aparezan como opostos e as culturas correspondentes como irreconciliables, o feito de ser bilingüe é atoparse con opcións enfrontadas pode resultar ameazante ou tráxico para o equilibrio e para o desenvolvemento persoal dun individuo.

Nos últimos anos, estas ideas vense reforzadas ó coincidir os estudos que non presentan beneficios non perxucios se non circunstancias baixo as que o bilingüismo é positivo e aquelas baixo as que non o é.

Estes estudos destacan as consecuencias que o bilingüismo pode ter sobre o individuo, non só a forma en como se adquire ou o equilibrio entre as competencias lingüísticas se non o medio que permite unha relación cómoda e non conflictiva entre os grupos e as culturas.

Agora ben, no proceso de aprendizaxe dunha segunda lingua prodúcese moito mais que unha simple adquisición de destrezas lingüísticas nun código novo. Directa ou indirectamente, o suxeito apren-

de características doutra comunidade e doutra cultura, polo que é necesario ter en conta este aspecto interpersonal e cultural do proceso de aprendizaxe lingüística e a súa importancia transcendental.

Nestes termos xoga un importante papel a educación democrática como a base sobre a que o bilingüismo non interfere, negativamente, no desenvolvemento cognitivo e persoal dos suxeitos. Para ilo, é necesario procurar quitarlle o máximo beneficio ó dominio de dúas linguas, non só desde un punto de vista instrumental que aumente as posibilidades de comunicación do individuo se non como un auténtico enriquecemento cultural e persoal. Esta nova concepción educativa asegura o dereito de acceso e igualdade de oportunidades para todos, garante as posibilidades de enriquecemento e de desenvolvemento do individuo, a súa promoción cultural e social e a valoración da súa propia lingua e cultura, base e elemento esencial da educación, a través da cal, establécese a apertura cara o mundo e outras culturas e civilizacións.

As indicacións mais xenéricas para conseguir este obxectivo son xa propostas pola U.N.E.S.C.O. ó comentar que a escolarización do neno/a debe facerse, sempre que sexa posible e ó menos nas súas primeiras etapas, na lingua materna ou familiar; asimismo, o proceso educativo debe incluí-la adquisición dunha segunda lingua que permita, ó alumno/a, a súa participación en comunidades lingüísticas mais amplas.

#### **4. O CONTEXTO EDUCATIVO EN GALICIA.**

En Galicia, o artigo 13 da Lei de Normalización Lingüística de 1983 recolle o dereito a recibir o primeiro ensino na súa lingua materna, cuestión que vese desenvolvida no Decreto 247/1995, de 14 de setembro, no que se establecen as condicións de emprego da lingua galega nos ensinos de réxime xeral previstas na L.O.X.S.E.

A introducción da segunda lingua establécese na etapa de Educación Infantil e primeiro ciclo de Educación Primaria na que, como se recolle no artigo 4, os profesores/as teñen que usar, na clase, a lingua materna predominante entre alumnos/as, tendo en conta a lingua ambiental, preocupándose de que adquiran, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia, dentro dos límites propios da correspondente etapa ou ciclo.

Posiblemente, non xere ningún tipo de conflito entre os mestres/as a prescrición de que a introducción dunha segunda lingua no ensino debe facerse de forma gradual, sendo a primeira do alumno/a a lingua do ensino ata que este estea en condicións de comunicarse ca segunda lingua; existe abundante constatación de que a adquisición dunha segunda lingua despois da primeira sempre se apoia, nalgunha medida, nas estruturas da primeira. Canto mais sólidas sexan estas, canto mais capaz sexa o suxeito de reflexionar sobre elas, mais fácil é apoiar sobre as mesmas a adquisición dunha segunda lingua. O problema xurde no modo de intervención mais adecuado para lograla aprendizaxe dunha segunda lingua en convivencia ca primeira; é dicir, procurar aumenta-las capacidades de utilización da linguaxe nos dous idiomas e, polo tanto, de incidir no desenvolvemento das capacidades intelectivas dos suxeitos de forma que esta aprendizaxe redunde en que os individuos posúan mais canais de comunicación e expresión e, polo tanto, mais posibilidades de desenvolverse e actuar na súa práctica educativa e social.

Ata o momento actual, en Galicia non se pode falar dun verdadeiro interese no estudio e análise da introducción da segunda lingua, o que causa unha escaseza de referencias nas que basearse. Sitúase

neste feito a imposibilidade de deseñar, implementar e avaliar un Programa con esta investigación. É necesario levar a cabo un acercamento á realidade que permita diferenciar aqueles aspectos que, na práctica, aparecen como fundamentais á hora de promover unha adecuada aprendizaxe da segunda lingua; a súa vez, isto debe permitir a análise de xeito que a aprendizaxe de dúas linguas conleve un desenvolvemento da linguaxe dos individuos, da súa capacidade cognitiva e do seu desenrolo persoal. Por estas razóns, este estudio parte da concepción de que unha intervención educativa, que promova a competencia nunha segunda lingua, necesita duns requisitos psicopedagóxicos que produzan asimilacións progresivas e diferenciadoras a nivel intelectual posibilitando, deste xeito, funcións e procesos mentais máis complexos, persoas máis capaces, autónomas e independentes á vez que adaptadas e sociables. O principal obxectivo proposto nesta investigación pretende establecer os cimentos dunha proposta que, a través de próximos proxectos, conleve o establecemento de distintas propostas de intervención educativas nas linguas e o desenvolvemento dos denominados Proxectos Lingüísticos.

## **5. OS PROGRAMAS DE ENSINO-APRENDIZAXE DE SEGUNDAS LINGUAS.**

A gran cantidade de traballos realizados non teñen unha correspondencia cos resultados obtidos, sobre todo, debido á gran disparidade e a falta de coherencia que, estes presentan, incluso, á hora de valorar aquelas experiencias que parten de premisas parecidas; isto débese, fundamentalmente, a dúas razóns: por unha banda, moitas investigacións e experiencias parten de aproximacións e marcos teóricos diferentes; por outra banda, o feito mesmo da súa implantación en realidades sociolingüísticas diferentes. Estas razóns permítenos concluir que a escolarización en máis dunha lingua non é, en sí mesma, un fenómeno bo ou malo nin ten porque representar un obstáculo para o desenvolvemento cognitivo dos alumnos. Máis ben, estes estudos sinalan que a aprendizaxe dunha segunda lingua depende das condicións e da forma en que se concreten, en cada caso, os factores socioculturais, lingüísticos e pedagóxicos.

A eficacia dun modelo de educación bilingüe non ven determinada, unicamente, polo seu deseño; o deseño dun modelo pódenos orientar acerca da planificación lingüística que se quere levar a cabo, que obxectivos se perseguen, etc.; pero, non cabe dúbida de que a eficacia real de dito modelo non virá dada unicamente polo acerto na súa elección se non que, fundamentalmente, estará determinada polas diferentes condicións que se dan na súa aplicación. Desta forma, independentemente de que se poida facer unha clasificación dos diferentes tipos de modelos de educación bilingüe, temos que partir da consideración de que existen tantas variacións sobre un mesmo modelo como escolas o levan a cabo.

### **5.1. A introducción da segunda lingua.**

Unha cuestión relacionada coa introducción dunha segunda lingua é o momento no que se comenza co seu ensino; basicamente, existen tres momentos fundamentais: cando se adquire a primeira lingua, despois de adquirila ou antes de que esta esté consolidada. Sen embargo, na realidade as cousas non suceden dun xeito tan simplista; por esta razón, cada un destes momentos pode ser subdividido, á súa vez, en diferentes etapas. O feito de aprender unha segunda lingua despois de xa ter adquirida a primeira pode darse, ben de forma precoz, introducíndoa dende as primeiras etapas de educación infantil, ou ben ó longo doutros niveis educativos (primaria, secundaria, etc.).

A elección do momento ou etapa educativa na que se vai a introduci-la segunda lingua e a intensidade coa que se vai producir están directamente relacionadas coa modalidade de programa elixida; nunha modalidade de inmersión total temperá o alumno está exposto, dende o primeiro momen-

to, á segunda lingua de forma case exclusiva, mentres que nun programa de mantemento esta exposición faise dun xeito máis gradual non chegando a ocupar a totalidade da instrucción. Sen embargo, existe unha coincidencia xeral en sinalar que a introducción da segunda lingua debe facerse de forma gradual de xeito que a primeira siga sendo a lingua do ensino ata que un esté en condicións de comunicarse ca segunda, procedéndose á aprendizaxe da lectura e escritura, nesta, a continuación da súa aprendizaxe na primeira.

Un dos argumentos que esgrimen os autores que defenden este plantexamento fai referencia a que a maioría dos nenos chegan á escola falando a lingua dos que lle rodean e coa que aprenderon a falar. Unha linguaxe como medio de comunicación cos seus é un medio de organización e descripción da realidade. A linguaxe coa que o neno chega á escola e a maneira como a utiliza, resume a súa visión da realidade e a súa actitude ante ela; por ilo, cando a escola fala unha lingua distinta á do alumnado prodúcese un corte entre as palabras, os significados escolares e as experiencias previas e externas á escola (Siguán, 1986).

Outro argumento utilizado para defender o uso da lingua materna na educación, especialmente nas primeiras etapas, refírese a que a adquisición dunha segunda lingua sempre se apoia, dalgunha maneira, nas estruturas da primeira polo que canto máis sólidas sexan, maior capacidade terá o suxeito para reflexionar e apoiar, sobre estas, as adquisicións da segunda lingua.

Os resultados dos distintos estudos sinalan a preferencia do uso da lingua materna na educación, especialmente nas primeiras etapas; nos casos nos que non sexa posible ou nos que, por outras razóns, se aconselle empregar unha segunda lingua, é aconsellable atopala maneira de reduci-los inconvenientes que se poidan presentar sendo posible, en certos casos, unha educación bilingüe precoz que ofrezca máis vantaxes que desventaxas. De feito, a linguaxe que utilizan os membros dunha comunidade, aínda que participen dunha mesma cultura, non é tan uniforme como a primeira vista pode supoñerse; pode observarse como os nenos de distintos grupos sociais chegan á escola con distintas modalidades de linguaxe, estando uns máis cerca que outros da linguaxe escolar.

## ***6. O PROXECTO LINGÜÍSTICO NO CONTEXTO EDUCATIVO.***

A programación dunha educación en diferentes linguas obriga a ter en conta moitos aspectos e pautas sobre as que desenvolver o seu deseño. O maior inconveniente reside na falla dun modelo explicativo que garanta a súa eficacia, polo que dificulta o establecemento dos principios a considerar como prescriptivos na actividade de ensino e aprendizaxe dunha segunda lingua. A existencia de moitos factores que inflúen nesta aprendizaxe fai que, algúns deles, sexan dificilmente controlables. A pesares deste gran inconveniente, si podemos facer algunha prescripción; unha destas fai referencia ó feito de axustar o modelo xeral, sexa cal sexa, ás necesidades específicas de cada centro en función da súa realidade sociolingüística e das posibilidades de realizar este programa educativo, tanto a nivel de recursos humanos como materiais.

Este principio é fundamental xa que a escola non é unha institución que deba de actuar de forma independente da sociedade; polo contrario, está inscrita nun contexto determinado polo que debe partir do mesmo adoptando un enfoque o máis natural e espontáneo no marco sociolingüístico específico.

Desta tarefa de axuste debe encargarse o propio centro a través da elaboración do Proxecto Lingüístico no que deberá constatar a forma en que se concreta e se adecúa o modelo curricular



xeral á realidade. Con ilo pretenderá que o propio alumnado poida chegar a conseguir os obxectivos lingüísticos establecidos e determinados no mesmo.

Con este obxecto, necesítase dunha certa coherencia na elaboración do Proxecto Lingüístico do centro; inicialmente, debe ter en conta a realidade á que ten que adecuarse, non restrinxíndose soamente ó contexto da aula senón que debe incluír os moitos aspectos que a compoñen. Entre estes cabe destaca-la lingua familiar dos escolares, a presenza social das linguas que se utilizan na educación bilingüe, a organización e distribución das linguas ó longo do curriculum, o coñecemento lingüístico e pedagóxico do profesorado, as motivacións sociais cara a aprendizaxe das linguas, etc. Todos estes factores deben terse en conta xa que, deles, depende o éxito dos programas de aprendizaxe das linguas; non debemos esquecer que isto conleva un esforzo considerable por integrar, no deseño do Proxecto Lingüístico, todos aqueles factores que, dentro e fóra do contexto escolar, teñen que ver co dominio e uso das linguas presentes na escola.

Unha actividade previa á elaboración do proxecto é a análise da realidade sociolingüística onde se contempla a presenza das diferentes linguas do entorno social; si se trata de comunidades onde conviven dúas linguas, necesítase saber, dunha forma clara, a diferenciación entre as dúas, acerca das súas valoracións, usos, porcentaxe de falantes, etc.

A este respecto, Lambert e Cummins distinguen entre o que denominan como lingua maioritaria e lingua minoritaria; estes termos non están relacionados co número de falantes de cada unha das linguas se non, máis ben, co status social das mesmas. Lambert sinala que nunha comunidade que ten o desexo de mante-las dúas linguas, a escola debe priorizala que ten máis probabilidades de deixarse descoidada. Entre os argumentos que esgrime Lambert para prima-la lingua minoritaria nos primeiros momentos da escolaridade podemos sinalar os seguintes: os nenos de lingua minoritaria polo feito de priorizala súa lingua supón un recoñecemento desta e, polo tanto, xenera unha actitude positiva de cara as demais aprendizaxes; asimesmo, favorécese o tipo de prácticas lingüísticas nos nenos de linguas maioritarias polo que se garantiza máis tempo de exposición á segunda lingua ó estar pouco expostos no seu medio social e familiar.

Outro aspecto que tense que considerar é o das actitudes cara cada unha das linguas, análise que debe recoller o diagnóstico sociolingüístico. En moitos casos, as diferentes linguas están asociadas cunha relación de poder e este tipo de relacións xeran unhas determinadas actitudes nos falantes que, en moitas ocasións, non son nada favorables para a aprendizaxe dunha segunda lingua. Deste xeito, no caso das minorías lingüísticas pódese sinalar como actitudes negativas asociadas a unha cultura allea, ou á propia, son un importante factor predictivo de fracaso escolar.

Un factor moi relevante na aprendizaxe da segunda lingua é a motivación que ten o alumno para aprender a mesma; esta motivación está en relación directa coa actitude cara os falantes desta lingua. Por ilo, un obxectivo prioritario nun programa lingüístico debe ser o de xerar, no aprendiz, unha identificación harmoniosa tanto coa primeira como coa segunda lingua xa que, difícilmente, se pode aprender unha lingua que non se desexa aprender.

O Proxecto Lingüístico non debe contemplar só a existencia de actitudes positivas cara as linguas obxecto de aprendizaxe ó inicio do programa (evidentemente deben darse); ademais, debe considerar o seu mantemento ó longo da educación como un aspecto parello ó feito de que a lingua propia do individuo en referencia reciba o tratamento adecuado ó longo do seu ciclo educativo.

Para a elaboración deste Proxecto Lingüístico, en primeiro lugar é necesario realizala análise sociolingüística e determinar cal é a primeira lingua dos alumnos a partir da que se posibilite a transferencia das habilidades e capacidades lingüísticas ó resto de linguas presentes na escola. A veces, establecer unha lingua como predominante non corresponde coa primeira lingua de tódolos escolares; neste caso, é necesario a adecuación do Proxecto a realidade do Centro e á atención individualizada que se necesita ofrecer a tódolo alumnado no marco de atención á diversidade.

Unha vez analizada a presenza das diferentes linguas no entorno social, en segundo lugar é necesario establecer a súa presenza no marco do curriculum escolar; para ilo, establécese a temporalización (número de horas dedicadas a cada lingua), as áreas nas que se utilizará como lingua vehicular, distribución horaria de tódalas linguas, recursos necesarios, organización docente, coordinación metodolóxica, etc.

En todo caso, o Proxecto Lingüístico debe ser elaborado polo equipo de profesorado en función dos resultados do estudo sociolingüístico; a escola deberá considerar a posibilidade de aumentala ou diminuí-la exposición, a intensidade na súa ensinanza e o momento da introducción da segunda lingua. Si o contexto sociolingüístico fai referencia a que a segunda lingua non ten un valor funcional ou se trata dunha lingua minoritaria, a escola ten a responsabilidade de reforzala dedicándolle unha boa parte do tempo educativo; un erro que se pode cometer é eludir responsabilidades con respecto á lingua maioritaria polo sinxelo feito de estar reforzada no entorno do alumnado o que estaría limitando a aprendizaxe desta lingua a uns aspectos e funcións moi concretas.

Asimesmo, o Proxecto Lingüístico debe plantexarse o deseño e o desenvolvemento do programa de educación lingüística para o que debe ter en conta o modelo de educación lingüística que se propoña. Neste senso, o Programa debe partir do principio: “a maneira máis efectiva de aprender unha lingua é mediante o seu uso en relación ás cousas que se fan no sistema educativo”. Neste sistema educativo, a escola é o contexto de ensino e aprendizaxe dos coñecementos culturais; ensinar e aprender mediante unha lingua diferente a do alumno non é obstáculo para conseguir os obxectivos da educación; ensinar e aprender unha segunda lingua posibilita o dominio doutra vía de acceso ó coñecemento de cada alumno á vez que supera o pensamento egocéntrico e posibilita dúas vías distintas dun mesmo coñecemento para poder establecer relacións entre ambas.

A través a aprendizaxe dunha segunda lingua, o alumno establece a conexión cos contidos de aprendizaxe por vías de acceso distintas aumentando os canles de comunicación e favorecendo a atención á diversidade. Ter coñecemento de distintas linguas supón ten coñecementos de distintas culturas co que se facilita a transferencia da aprendizaxe e do coñecemento cultural.

Agora ben, para iso é necesario que o Proxecto Lingüístico teña por obxectivo a convivencia e harmonía das distintas linguas co obxecto de que a súa aprendizaxe poida contribuír ó desenvolvemento integral do alumnado. Para iso, é preciso integra-las materias das linguas en áreas comúns e relacionadas polo que se fai necesario unha toma de decisións conxunta por parte do profesorado encargado de impartir as diferentes linguas que xiren ó redor da concreción e secuenciación dos contidos e da planificación de actividades.

Estas linguas deben ser utilizadas como vehículo para a transmisión de contidos nas diferentes áreas curriculares e, asimesmo, como vehículo para o dominio de procedementos lingüísticos como a lingua oral, a escrita, etc. As linguas deben utilizarse como elemento e vehículo de ensino de tódalas áreas de contidos. Ilo conleva un esforzo por coordinar a docencia e a utilización do equipo docente.

No Proxecto lingüístico é necesario contemplar ás nais/pais; dende o momento de matricular ós seus fillos, deben estar informados sobre o proxecto educativo da escola e, polo tanto, sobre o proxecto lingüístico a desenvolver no Centro; todo ilo redundará na creación dun bon clima de aprendizaxe para o alumno e dos apoios necesarios para a aprendizaxe das linguas. A participación das familias nos programas de aprendizaxe de linguas é a mellor garantía para desenvolver actitudes positivas en relación ás linguas que se ensinan na escola, aspecto de gran importancia para o éxito ou fracaso do proxecto en cuestión.

Unha vez realizada a análise sociolingüística e elaborado unha avaliación inicial da situación a nivel docente e organizativa, o centro educativo tomará un conxunto de decisións acerca de determina-los obxectivos alcanzables a corto, medio e longo prazo, tanto a nivel docente como organizativo, establecendo o orden específico de prioridades e itentando previlas necesidades.

Por último, o proxecto lingüístico debe contemplarse como un proceso dinámico no que establecer o punto de partida e as actuacións sucesivas que deban emprenderse co obxeto de logralos obxectivos establecidos, debendo ser avaliado e revisado periódicamente, en función dos obxectivos e daqueles cambeos que se puderan producir.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, A. e DEL RÍO, P. (1991) *L.S. Vygotski. Obras Escogidas*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, S.A., Tomo I.
- APPLE, R. e MUYSKEN, P. (1996) *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, Ariel.
- BROWN, R. e LENNEBERG, E. H. (1954) A study in language and cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 454 – 462.
- BRUNER, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- CAJIDE VAL, J. (1991) *La educación Bilingüe: Una evaluación y reflexión en el caso de Galicia*. En REVISTA BORDÓN, nº 43 (1), 31-37.
- CUMMINS, J. (1983) Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, pp. 37-68. (Original en inglés: *Review of Educational Research*, 1979).
- JOCIC, N. (1977) Influencia del medio sobre el desarrollo de la comunicación verbal, en V.V.A.A. *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*. Madrid: Pablo del Río-Editor, S.A., 183-189.
- KRASHEN, S. (1982) *Theory and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- LAMBERT, W. E. (1974) Culture and language as factors in learning and education. En ABOUD, F. (Ed.) *Cultural and factors in learning*. Bellinghan: Western Washington State College.
- LAMBERT, W. E. (1977) Effects of bilingualism on the individual, en HORNBY, P. A. (Ed.) *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. Nueva York, San Francisco, Londres: Academic Press Inc., 15-27.
- LANTZ, D. e STEFFLRE, V. (1964) Language and cognition revisited. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 472 – 481.
- LURIA, A.R. y YUDOVICH, F.I.A. (1983) *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- MOLL, L. (Comp.) (1993) *Vygotski y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Argentina: Aique Grupo Editor, S.A.

- SARTO MARTINEZ, M<sup>a</sup> P. (1997) *El Bilingüismo: Una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Salamanca: Editorial Amarú.
- SIGUÁN, M (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Barcelona: Editorial Alianza Ensayo.
- SIGUÁN, M. e MACKEY, W. (1986) *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana, S.A.
- SILVA, B. (1990) Lingua galega e lingua española: unha interacción pedagógicamente necesaria, en *Cadernos de lingua*, 1 (1),119-124.
- VILA, I. (2000) Perspectivas de futura de la inmersión lingüística. En SIGUAN, M. (Coord.) *La educación bilingüe: Veinte años del Seminario sobre Lenguas y Educación*. Barcelona: Editorial Horsori, 71-80.
- VYGOTSKY, L. S. (1984) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar, *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- WERTSCH, J. (1988) *Vygostky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WHORF, B. (1964) *Lenguaje, thought and reality*. Cambridge: Mass., M.I.T. Press.
- WOOD, D. (1980) Teaching teh youn children: some relationships between social interaction, language and thought. En OLSON, D. (Ed.) *The social foundations of language and thought*. Nueva York: Norton.
- WOOD, D. BRUNER, J. S. e ROSS, G. (1976) The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Pyschology and Psychiatry*, 17, 89-100.