

## A LINGUA DA ESCOLA: REFLEXIÓNS SOBRE DA POLÍTICA LINGÜÍSTICA NO ENSINO DENDE A PSICOLINGÜÍSTICA EVOLUTIVA

MIGUEL PÉREZ PEREIRA

Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación  
Universidade de Santiago

### Introducción

A meirande parte dos traballos e reflexións realizados sobre o tema de qué lingua empregar na escola, e de cómo introducila, no caso de se-la lingua non familiar dos alumnos, realizáronse dende unha perspectiva fundamentalmente política ou sociolóxica. Dende tal enfoque, aténdese a como evita-las ameazas de desaparición do galego, e como acada-lo seu pleno uso como lingua non unicamente de intercambio familiar, senón tamén como lingua utilizada con funcións intelectuais e de transmisión e creación da cultura e o coñecemento. A normalización do uso do galego vén sendo o obxectivo comunmente defendido nestes casos.

Non obstante, na consideración dunha política lingüística para o ensino, outros factores deben ser tidos en conta se queremos que o seu deseño e posta en práctica non produza efectos que poden ser perniciosos sobre aqueles a quen vai dirixida. No presente traballo referireime ó proceso de adquisición e desenvolvemento da linguaxe nos nenos, e máis especificamente nos nenos galegos. Tratarei da aprendizaxe dunha segunda lingua (L2) en relación ó nivel de desenvolvemento acadado na primeira (L1), e dos efectos do bilingüismo sobre o desenrolo intelectual, académico, e social dos nenos. Estes temas non se poden abstraer dunha serie de factores socioculturais que teñen un efecto sobre eles. A consideración dos temas antes ditos paréceme de importancia capital, pois unha política non pode abstraerse dos previsibles efectos que vai ter sobre os seus "beneficiarios". Neste caso a consideración é aínda máis relevante, posto que, se estamos a falar dos efectos que unhas medidas poden ter sobre o desenrolo e as capacidades de seres inmaduros, a responsabilidade é aínda maior.

En xeral, a miña exposición ten como obxectivo sensibilizar ós lectores en relación á consideración dos nenos e de certas características da

forma como evolucionan, que non poden ser pasadas por alto á hora de tomar medidas sobre a lingua dos programas escolares.

### Breve esbozo do desenrolo da linguaxe en nenos monolingües

Falar implica expresar contidos ou ideas usando as formas e regras convencionais do sistema lingüístico, dunha maneira axeitada ó contexto social da comunicación, e para logra-los efectos que pretendemos. Neste sentido os nenos son capaces de expresar cada vez máis contidos (conceptos e relacións entre conceptos), e máis complexos progresivamente. Tamén serán capaces de ir usando cada vez máis formas e regras lingüísticas, de xeito que as súas emisións serán máis complexas dende o punto de vista formal (oracións menos simples, con máis elementos, etc.). Finalmente, os nenos serán progresivamente máis capaces de varia-la súa fala en función das características do interlocutor (fala cortés, familiar...), das circunstancias sociais, etc., e de usala con funcións cada vez máis variadas. Veremos moi por riba cada un destes apartados, o desenrolo dos cales non é independente, pois existe unha estreita interacción entre eles, aínda que por necesidades de claridade así o presente.

Os *significados* iniciais das palabras (ou contidos que expresan) están moi vencellados á interacción, e son referidos ó contexto inmediato. As primeiras palabras dos nenos de 14-18 meses refírense ás situacións globais que el reconece ('pumba' cando tira algo, 'hola' cando alguén aparece e lle presta atención...), ou son pruducidas para designar obxectos que están presentes e relacionados coa acción en curso ou as intencións do neno. É un pouco coma se palabra e obxecto non estiveran aínda separados, e as palabras actuaran un pouco coma os nomes propios. Estes primeiros significados das palabras están forxados na relación social dos nenos coa súa familia (nai, pai, irmáns maiores), nas rutinas de xogo, de acción conxunta (comida, baño...), e, polo tanto, están preñados de afecto.

A medida que o neno medra, vai producíndose un distanciamento da realidade, ou descontextualización, que é cada vez maior. Os nenos usan palabras para referirse a obxectos, persoas, e acontecementos non presentes. Nese intre xa adquiren un significado conceptual, fronte ó significado pragmático anterior. As palabras fan referencia a conceptos (concepto de can, coche, romper, etc.), que cada vez son máis nidios e diferenciados.

Pero na conceptualización humana da realidade non hai conceptos absolutamente separados doutros, senón que máis ben están relacionados entre si, formando sistemas de relacións semánticas xerárquicas, ou redes. Así temos termos moi concretos, ou subordinados, como 'pastor alemán', 'foxtierrier', termos de grao medio de xeneralidade, como 'can', e termos máis abstractos e de uso máis xeral, ou supraordinados, como 'animal'.

Igualmente temos adxectivos como 'grande'/'pequeno', de uso moi xeral, cos que podemos referirnos a unha multiplicidade de dimensións, e termos máis concretos, como 'ancho'/'estreito', ou 'longo'/'curto', que son usados para referirnos a dimensións máis específicas. E o mesmo poderíamos dicir respecto do significado de certos verbos. Pois ben, na aprendizaxe do significado das palabras, os nenos van ir tamén establecendo, aínda que evolutivamente máis tarde, relacións de sentido entre as palabras, na medida en que o significado de certas palabras vén, cando menos en parte, dado polo significado doutras dentro do seu campo semántico. O desenrolo deses campos semánticos e o conseqüente establecemento das relacións de sentido das palabras é un proceso que aínda está en marcha cando o neno entra na escola. É ben sabido que os conceptos e coñecementos de tipo máis abstracto son adquiridos ó longo da escolarización. Igualmente os nenos irán formando conceptos novos e aprendendo as palabras (ou combinacións de palabras) que os designan todo ó longo do período de escolarización (ver Nelson, 1989, para unha excelente exposición do desenrolo do significado nos nenos).

Respecto das *formas* que os nenos usan para expresa-los contidos, a evolución vai dende a pobreza de recursos formais (oracións moi sinxelas, sen uso de morfemas ligados, etc.) e dende a rixidez e fixación ós significados a expresar (cada elemento expresa un significado), cara a unha maior variedade de recursos e mobilidade no seu uso. Os nenos irán progresivamente incorporando o uso de morfemas para modula-lo significado das palabras (pasado, plural, futuro, diminutivos etc.), e descubrindo as regularidades e regras para a súa inserción, así como as excepcións ás regras. Pouco a pouco os nenos tamén van ir aprendendo as regras sintácticas que permiten o ordenamento dos elementos para conformar oracións cada vez máis complexas e variadas (oracións nucleares, coordinadas, subordinadas, pasivas...). Nese proceso dáse tamén a partir dun punto a capacidade de reflexión sobre o propio sistema, que dá lugar á busca de regularidades, primeiro, e a ter en conta as excepcións, despois. Coa actividade de lectura e escritura, a capacidade de analiza-lo sistema lingüístico coñece un importante desenvolvemento. O xogo cos recursos da lingua para expresar de diferentes formas unha mesma idea costitúe unha manifestación do dominio destes, e da flexibilidade no seu uso, en relación ó que ocorría coas primeiras combinacións de palabras, en que existía case que unha relación fixa entre relacións de significado a expresar e estruturas formais lingüísticas empregadas. Pénsese, por exemplo, na capacidade lingüística que se manifesta na comprensión e uso de formas como as que seguen, para expresar unha mesma idea: (1) "Despois de saír pecha a porta"; (2) "Sae antes de pecha-la porta". Capacidade que soamente ocorre despois dos 7 anos aproximadamente.

Polo que respecta ó *uso* da linguaxe, os nenos comezan utilizando as primeiras palabras e combinacións de palabras cunhas funcións moi li-

mitadas, como para pedir algo, ou para que o adulto realice algo, para chama-la atención sobre algo que lle interesa, acompañando á súa acción, etc. Hai unha progresiva incorporación de funcións na nosa fala, de tal maneira que aqueles usos máis intelectuais, como para describir, argumentar, dar información, razoar, relatar, ou comparar, son adquiridos máis adiante no desenrolo. Estes usos indican que o neno é capaz de separarse do concreto, e abstraer da súa experiencia. Do mesmo xeito, os nenos van ir aprendendo a facer un uso axeitado da fala en función das características do contexto, que comporta unha variación nos rexistros utilizados. Así, os nenos entre 3 e 6/7 anos irán aprendendo a dirixirse de forma educada para facer pedimentos a personas maiores, en contraposición ó xeito de pedir algo a un compañeiro, etc.

As liñas xerais do desenrolo van na dirección dunha maior descontextualización da fala, dun progresivo dominio do sistema lingüístico, dunha maior variación da linguaxe, que manifesta unha relativa autonomía dos aspectos formais respecto dos significados a expresar, e da utilización da linguaxe con funcións que cada vez están máis separadas dos intercambios comunicativos inmediatos respecto do cotián<sup>1</sup>.

### **Desenrolo da linguaxe en nenos bilingües familiares**

Enténdese por bilingües familiares aqueles nenos que están en contacto con dúas linguas dende a súa infancia, e que, logo, adquiren as dúas linguas simultaneamente. Obviamente, existe unha grande variabilidade dentro desta situación global, dependendo do grao de uso das linguas no medio familiar, a maior ou menor frecuencia de exposición a cada lingua, etc.

Unha característica apreciada nos estudos realizados sobre a evolución dos nenos bilingües é que nos primeiros pasos da andaina lingüística dos nenos, estes tenden a usar un léxico fusionado. O seu repertorio de vocabulario activo está integrado por palabras que proveñen das dúas linguas. Non obstante, actúan coma se ese repertorio de procedencia dobre constituíra un só sistema léxico.

Polo demais nese período (entre 1, 4 e 2, 0 anos máis ou menos) os nenos bilingües presentan unha fala semellante á dos nenos monolingües da súa mesma idade. É lóxico pensar que eso sexa así, posto que os nenos, vivan nun medio en que se fala unha única lingua ou máis, posúen unhas mesmas capacidades. A súa fala está aínda moi pegada ó contexto, e manifestan un uso pragmático e contextualizado dela.

---

<sup>1</sup> Para unha caracterización sinxela, pero máis completa, da linguaxe dos nenos no período da preescolar e o ciclo inicial pódese ver Pérez Pereira e Castro (1990).

Máis adiante pasarán a diferencia-los dous léxicos. Desta forma saberán que, por exemplo, 'can' e 'perro' refírense ó mesmo. Anteriormente, podían utilizar unha palabra para referirse a algunha figura dun can en determinados contextos (por exemplo en contos, ou debuxados), e outra para referirse ós cans noutro contexto (por exemplo cando ve o can do veciño) (Volterra e Taeschner, 1978; Taeschner, 1983; Redlinger e Park, 1980; Vila, 1984; Vila, Boada e Siguán, 1982).

O dominio das dúas linguas non está exento de dificultades para os nenos, que deberán adoptar estratexias "económicas", nun intento de simplifica-lo proceso. Así, na aprendizaxe das regras sintácticas e morfolóxicas, ocorre unha etapa intermedia na que os nenos usan unha mesma regra, creada por eles, igual para as dúas linguas, sen embargo posúen dúas ben diferenciadas nos seus sistemas 'adultos' (Taeschner, 1983; Miller, 1988; Pérez Pereira, 1990<sup>2</sup>).

Este mesmo proceso está no fondo de certos erros que cometen os nenos bilingües. Por exemplo, en castelán existe diferenciación entre a forma do pronome ('mía'/'mío') e a do adxectivo persoal ('mí'), cousa que non existe nin en catalán ('meva'/'meu') nin en galego ('miña'/'meu'), como se aprecia nos exemplos que siguen:

"La meva cadira" = "A miña cadeira" = "Mi silla"

"La cadira es meva" = "A cadeira é miña" = "La silla es mía"

A pesar deso, os nenos bilingües catalán-castelán poden producir -algo antes dos 3 anos- expresións como "*Allá vengo a buscar la mía silla*" (Vila, 1984), en que se manifesta unha non diferenciación da forma do adxectivo castelán. Esta non diferenciación, que é correcta para o catalán ou para o galego, dá como resultado expresións incorrectas, como a recién reseñada, para o castelán. Do mesmo xeito, cando os nenos din palabras como \**conillo* (forma errada de *conill*, 'coello' en catalán) estamos a presenciar un claro exemplo de interferencia morfolóxica, no que o morfema que indica o xénero masculino na palabra correspondente española (*conejo*) xeneralízase á palabra catalana (*conill*).

Na evolución que se produce nos nenos bilingües hai unha transición dende unha etapa en que manifestan unha mestura de códigos ata outra na que xa se dá a capacidade para cambiar de códigos. Namentres que ó principio os nenos producían oracións nas que mesturaban palabras dos dous idiomas, ou usaban formas morfolóxicas dun deles con palabras do outro, ou interferencias sintácticas dun deles usando palabras do outro, etc., despois xa poderán manter separados os dous sistemas, sen a penas mesturas, e variando de código segundo a fala do seu interlocutor.

---

<sup>2</sup> As únicas visións discrepantes que eu coñeza son a de Padilla e Liebmann (1975), e Meisel (1989), para quen esta fase intermedia de uso dunhas regras comúns non é universal, e máis ben depende de certas condicións como mestura no ambiente lingüístico, dominio dunha lingua, ou factores sociolingüísticos.



Esta capacidade, que comeza arredor dos 4 anos e logran plenamente os nenos xa máis tarde (Moreno Zazzo, 1988), ten paralelismos coa que manifestan os seus coetáneos monolingües (Garvey, 1987) de variar a fala en función das características do interlocutor e das circunstancias contextuais (Hyltenstam e Obler, 1989).

Motivados precisamente por evitar esa mestura de códigos e uso de regras comúns nas dúas linguas, houbo autores que propuxeron que os pais e a familia dos nenos utilizaran estratexias que facilitasen a diferenciación de códigos. Así Ronjat (1913) enunciou o célebre principio de "unha persoa, unha fala", querendo significar que cada un dos pais debería falar sempre na mesma lingua co fillo. É precisamente esta estratexia a que seguiu concienciadamente a nai das nenas bilingües alemán-italiano estudias por Taeschner (1983), e que deu como resultado que chegaran a dominar os dous idiomas a pesar de vivir habitualmente nun medio de fala italiana.

No caso desas nenas, houbo un tempo, entre os 2 e os 3 anos de idade, en que manifestaban unha perda da lingua que lles resultaba menos efectiva ou útil, nese caso o alemán, ó desenvolverse nun ambiente italo falante (escola, amigas, veciño, etc.). Gracias á firmeza da nai, que mantivo o uso do alemán e o promoveu nas nenas, estas seguiron a usalo, evitando así a súa perda (Taeschner, 1983). Este caso, tan distante da nosa realidade lingüística, salienta un elemento fundamental para evitar a perda da lingua vivida como menos efectiva: a actitude dos pais cara ó uso da lingua. Parece evidente que isto nos remite ó tema da valoración que os pais teñen da lingua, e á influencia e a presión que sobre eles exerce o sistema de valores existente no entorno social. Nas sociedades nas que coexista o uso de dúas linguas, dependendo de cal sexa a lingua considerada de prestixio, a outra correrá perigo de ser progresivamente perdida no seu uso ó longo do desenrolo. Parece que o período dos 2 ós 3 anos, así como o da primeira escolarización, son especialmente sensibles ó respecto.

Outros autores propuxeron outras formulacións diferentes á de Ronjat, que non sempre é doado poñer en práctica, ou que pode non adaptarse ás circunstancias da vida do neno. A máis predicada é a de "unha situación, unha fala". O obxectivo deste principio é o mesmo, favorecer mediante a regularidade no uso da lingua por parte dos adultos a diferenciación dos códigos no neno. Nembargantes, non hai que perder de perspectiva que a mestura de códigos e os procesos de interferencia entre linguas, son fenómenos que teñen lugar dunha forma natural no proceso de desenvolvemento da linguaxe en nenos bilingües.

Aínda así, a actitude dos pais inflúe na fala dos nenos, e no resultado final de manter separadas as dúas linguas. Este aspecto está tamén influenciado polo nivel sociocultural das familias. Siguán (1985) sinala que nas familias cun nivel sociocultural elevado -familias nas que os pais teñen

unha educación media ou universitaria- a preocupación pola fala dos fillos, e a súa preocupación pedagóxica ó respecto, é relativamente importante. Nesas familias considérase algo negativo a mestura de códigos. Polo contrario, nas familias con niveis socioculturales inferiores, a linguaxe ten un valor máis pragmático, e a pureza da linguaxe non ten un valor en si mesma. Nesas familias a mestura de códigos non se percibe como algo negativo -o importante é entenderse- e o neno recibe menos estímulos para manter separadas as linguas (Siguán, 1985). Esa maior ou menor sensibilidade de caras a manter separadas as dúas linguas, correspóndese, como xa vimos, cun uso diferencial da linguaxe (reflexiva/comunicativa), de tal xeito que os nenos de medio sociocultural medio ou medio-alto teñen vantaxes evidentes en relación ós nenos de medio baixo.

Hoxe en día considérase que un dos efectos máis positivos que ten o bilingüismo é o de favorece-lo que se chama a conciencia metalingüística, ou capacidade de analizar, reflexionar sobre, ou ter conciencia das características da linguaxe como sistema (Ianco-Worrall, 1972; Ben-Zeev, 1978; Tunmer e Myhill, 1984). Manifestacións deso son a comprensión do carácter arbitrario e convencional das palabras, a capacidade para descompoñe-los elementos que as conforman (morfemas), ou a capacidade de entende-lo significado das palabras compostas, etc. Esta meirande habilidade metalingüística débese probablemente á experiencia que o neno bilingüe ten coas dúas linguas, o cal fai que sexa máis sensible ás súas características, que realice comparanzas entre aspectos delas, etc. É posible tamén que esa meirande capacidade de análise facilite a adquisición da destreza lectora, que á súa vez leva a ter resultados académicos máis altos (Ben-Zeev, 1978; Tunmer e Myhill, 1984). Esta vantaxe dos nenos bilingües sobre os monolingües engádese a outras tamén indicadas noutras investigacións (cf. Cummins e Gulutsan, 1974; Lambert, 1978; Siguán e Mackey, 1986; Ortí, 1988). Entre estas destacan unha meirande creatividade verbal, unha maior sensibilidade ás reaccións dos interlocutores á propia fala, unha máis elevada flexibilidade cognitiva, e ata un desenrolo cognitivo mellor nos nenos bilingües. Por riba de consideracións sobre o grao de validez destes resultados, o que é indubitable é que a idea derivada a partir das primeiras investigacións realizadas sobre os efectos do bilingüismo, segundo as cales este tiña unhas repercusións negativas para o desenvolvemento dos rapaces, demostrouse errada (Cummins, 1979, Siguán e Mackey, 1986).

Non obstante, os efectos do bilingüismo dependen en grande medida do nivel de competencia lingüística que os rapaces teñan acadado en cada lingua<sup>3</sup>. Hai que recordar que o bilingüismo non existe como unha cualidade igual en tódolos individuos, senón que hai que consideralo

---

<sup>3</sup> Precisamente, para explica-las relacións existentes entre bilingüismo e desenrolo cognitivo, Cummins (1987, 1979) elaborou a súa teoría dos limiares, que máis adiante tere-mos ocasión de ver.

como unha característica dos individuos que pode variar en diferentes graos, indo dende unha competencia mínima a un dominio completo de máis dunha lingua (Hornby, 1977). En relación a eso, fálase de "bilingüismo equilibrado" cando o suxeito ten un bo dominio das dúas linguas, sendo un falante fluínte en ámbalas dúas. O "bilingüismo parcial" ou "desequilibrado" dáse cando o individuo é competente nua delas pero ten unha capacidade limitada na outra. O "semilingüismo" é o termo utilizado para referirse á situación daqueles individuos cun baixo nivel de competencia en ambas linguas.

Eses diferentes graos de dominio das dúas linguas son, obviamente, relativos ó nivel de desenrolo evolutivo dos individuos. Xa vimos anteriormente que os nenos non teñen aínda un dominio completo da linguaxe cando entran na escola. Pero o que si está claro, é que hai importantes diferenzas entre os nenos en canto ó nivel de dominio acadado. Aqueles que viven nun medio familiar e social no que se usa a linguaxe non unicamente para a comunicación interpersoal relacionada coas tarefas e situacións cotiás, senón tamén en funcións máis intelectuais, terán máis facilidades á hora de entrar na escola, pois a linguaxe que habitualmente se usa nela é descontextualizada e abstracta, empregada para relatar, comparar, analizar, abstraer, discutir e contrastar opinións, resumir, etc. Eles estarán familiarizados con eses usos da linguaxe, e non terán as limitacións daqueles que viven nun medio familiar e social no que non son habituais situacións en que se empregue ese tipo de fala. Estes nenos proceden especialmente de medios socioculturais empobrecidos, en que a linguaxe que se usa está limitada a certas funcións, as máis relacionadas cos acontecementos da vida cotiá.

É tamén obvio que a linguaxe empregada con esas funcións máis intelectuales require do uso de certas estruturas e formas que ofrezan unha meirande coherencia narrativa e cohesión lingüística ó discurso.

Aqueles nenos que son "semilingües" non estiveron, moi probablemente, expostos a un modelo completo de linguaxe en ningunha das dúas linguas, nin tiveron, logo, ocasión para desprezar plenamente os seus usos.

### **O "bilingüismo consecutivo" e o problema lingüístico da escolarización**

Así como por "bilingüismo familiar" entendemos o caso de aqueles nenos que aprenden simultaneamente as dúas linguas familiares, por "bilingüismo consecutivo" (Mc Laughlin, 1977) referímonos ó caso daqueles individuos que entran en contacto cunha segunda lingua (L2) despois dos 3 anos, cando o neno xa ten un certo dominio da súa lingua materna (L1). Do mesmo xeito que o termo "bilingüismo", dentro do chamado "bilingüismo consecutivo" pode existir un amplo rango de niveis de dominio de



ámbalas dúas linguas. Ademais o contacto coa L2 pode darse antes ou despois no período de desenvolvemento dos individuos, e o grao de exposición e aprendizaxe desa segunda lingua pode variar moito entre os diferentes casos. Danse situacións de "bilingüismo consecutivo" cando persoas ou familias emigran a outro país cunha lingua distinta, cando unha persoa comeza a aprendizaxe dunha segunda lingua por intereses profesionais, ou cando un neno é escolarizado nunha lingua distinta á materna ou familiar. Como antes indicamos, o momento en que os individuos comezan a coñece-la L2 é un factor que afecta ó nivel de dominio desta, entendéndose que canto antes se comece máis competencia se adquirirá (permanecendo iguais outros factores como cantidade de experiencia e nivel previo na L1).

A situación á que me referirei aquí será a dos nenos que, cando entran na escola (preescolar ou 1º de EXB) son expostos a unha lingua diferente da materna. A este respecto existen diversas experiencias de escolarización.

1) A primeira delas, denominada "*submersión*", é á que, por desgracia, estaban máis expostos os nenos galegofalantes durante o anterior réxime de dictadura, e aínda seguen a estar, en menor medida. Na "*submersión*" o ensino realízase nunha lingua diferente á L1, aínda que poida incorporarse esta como asignatura dentro do curriculum. Os mestres son, habitualmente, monolingües na lingua chamada dominante, ou teñen un coñecemento limitado da lingua dominada. Debido ó sistema de valores existente, en caso de que as preguntas e a fala en xeral do neno sexa entendida, non é en absoluto valorada, nin respondida na súa lingua. En xeral non se permite o uso da L1 na escola, nin se lle ensina a ler e escribir nela. O concepto que dos alumnos teñen os mestres adoita ser baixo, ó expresarse nunha lingua que non é de prestixio. Un trazo importante é que non existe voluntariedade, por parte dos alumnos ou dos seus pais, de comeza-la escolaridade na L2, polo que a situación pode considerarse como imposta, posto que tampouco existen outras alternativas ó alcance dos pais.

En xeral, os programas de "*submersión*" son os existentes en a) aqueles países en que non existe unha política lingüística de rescate, promoción, e 'liberación' da lingua que, en termos sociopolíticos, está dominada, ou b) naquelas comunidades en que existe un alto índice de inmigración, con minorías importantes que falan outra lingua diferente da oficial (é o caso dos mexicanos e chicanos do Sur de California, etc.).

Os resultados acadados mediante este programa son realmente negativos (Cummins, 1979). Os resultados escolares son, en xeral, sempre máis baixos ca nos nenos que falan a mesma lingua da escola. Ademais, este factor lingüístico adoita estar asociado a unha procedencia social e cultural máis baixa, polo que o nivel de competencia acadado na L1 tamén é máis fácil que sexa menos elevado cando entran na escola. Temos

un estudio realizado por Pérez Pardo (1985) con nenos dun concello da península do Morrazo que demostra as consecuencias negativas da escolarización nunha lingua diferente da materna, seguindo un programa de "submersión" ou escolarización forzada nunha L2. Neste estudio, realizado con alumnos de 6º de EXB, observouse que os nenos que usaban o galego na comunicación familiar obtiñan resultados escolares inferiores ós daqueles que tiñan como lingua de comunicación familiar o castelán. Un dato fundamental para interpretar estes resultados é que os nenos estaban escolarizados en castelán. Paradoxicamente, os nenos galegofalantes tamén obtiñan peores resultados académicos na asignatura de "Lengua Galega".

Como dicía, os programas de "submersión" son negativos para o desenvolvemento académico e persoal dos nenos. Pero o importante é buscar explicacións a este feito, que está suficientemente contrastado pola experiencia. Hoxe en día temos unha explicación aceptable dos efectos deste e doutros programas lingüísticos, que, substancialmente, é a que, dunha forma brillante, elaborou Cummins (1979). Para elo Cummins apela a dúas hipóteses, que son a "hipótese da interdependencia evolutiva", e a "hipótese dos limiares". A "hipótese dos limiares" (Cummins, 1976, 1979) foi elaborada para explicar as relacións entre bilingüismo e desenvolvemento cognitivo dos nenos. Segundo ela, o nivel de competencia bilingüe que os nenos adquiren nas dúas linguas inflúe nas súas experiencias de aprendizaxe, e, logo, sobre o seu desenvolvemento cognitivo. Mentres o neno non teña adquirido un certo nivel de desenrolo lingüístico na L2 -e na L1- (1º limiar) a interacción co seu ambiente a través desa lingua é probable que estea emprobecida, e teña consecuencias negativas para o desenrolo intelectual e académico do neno. A consecución dese 1º limiar de competencia bilingüe fai que se eliminen as consecuencias negativas do bilingüismo. Nese nivel de dominio das dúas linguas, polo tanto, non hai efectos negativos para o desenrolo cognitivo e académico dos nenos. Finalmente, cando o neno supera o 2º limiar, o bilingüismo pode dar lugar a un desenrolo cognitivo máis acelerado. Recordando o exposto anteriormente, o "semilingüismo" levaría necesariamente aparelado un desenrolo cognitivo máis pobre.

De acordo coa "hipótese da interdependencia evolutiva" entre as linguas (Cummins, 1979), o nivel de competencia lingüística que adquire un neno bilingüe é función, parcialmente, do tipo de competencia que o neno ten adquirido na L1 no tempo en que empeza a súa exposición masiva á L2. Polo tanto, para aqueles nenos, xeralmente procedentes dun baixo estrato social, que presentan unha habilidade lingüística pouco desenrolada na L1, a exposición masiva á L2 pode impedi-lo seu desenrolo continuado da L1 (bilingüismo substractivo). Isto, á súa vez, exercerá un efecto limitador sobre o desenvolvemento da L2.

Existe, logo, unha interacción entre a linguaxe empregada na instrución escolar e o tipo de competencia que o neno ten desenrolado na súa lingua materna antes de ir á escola. No caso dos nenos galegofalantes do Morrazo estudados por Pérez Pardo (1985) é moi posible que un número grande deles non tiveran desenrolado un bo nivel de competencia na súa L1, o que os levaría a un pobre desenrolo da súa L2 (castelán), que era a lingua utilizada nas actividades escolares. De aí o seu baixo rendemento académico. O seu bilingüismo non lles era favorable para ter un bo desenrolo cognitivo. Incluso o feito de que tiveran peores resultados na asignatura de "Lengua Gallega", poderíase deber a que nesta asignatura non se ten en conta a capacidade para fala-la lingua, senón a capacidade para reflexionar sobre ela, que esixe un uso intelectual da lingua que os nenos galego falantes (de posible orixe sociocultural máis baixa) non tiñan dominado.

2) Frente ó resultado negativo dos programas de submersión, os programas de "inmersión" ofrecen resultados moi positivos para o progreso académico e o desenvolvemento cognitivo dos nenos. Ademais son tamén exitosos no que se refire á aprendizaxe dunha segunda lingua, sen merma-lo desenrolo da L1 (cf. Genesee, 1983). Os programas de 'inmersión temperá' caracterízanse por introducir a nenos que falan a lingua maioritaria nun sistema de instrución escolar que, primeiramente -dende preescolar a 2º, 3º, ou 4º curso da instrución elemental é exclusivamente na L2 (minoritaria)<sup>4</sup>. Un trazo diferenciador do que ocorre cos programas de submersión, consiste na voluntariedade da inclusión do programa. Os pais xulgan útil que os seus fillos cheguen a ser competentes na L2 (minoritaria) e transmiten esa motivación ós seus fillos. Os suxeitos sometidos a estes programas proceden, ademais, da clase alta ou media alta, de tal forma que non existe diferenza entre a lingua da escola e a da casa no referente ás funcións con que se usa. Por outra banda, e a diferenza dos programas de submersión, permítese ós nenos que se expresen na súa L1, que tamén é dominada polos profesores, que son bilingües. Aínda que se estimula o uso da L2, tampouco se produce un abandono da L1, pois, a partir dun punto (2º, 3º ou 4º de EXB) hai materias que se imparten na L1, quedando establecido a partir dun momento do desenrolo curricular (sobre 5º ou 6º de EXB) un reparto da carga do programa entre as dúas linguas. Os nenos teñen tamen oportunidade de usa-la L2 fóra da escola (uso extracurricular), co cal a súa experiencia de uso da L2 non está circunscrita ó marco escolar. A maioría destes programas, que comezaron a aplicarse no Canadá francófono, implementábanse acompañados dunhas máis ca boas condicións didácticas.

---

<sup>4</sup> Máis adiante defínense estes termos, que poden ser equívocos dado o seu uso corrente. Maioritaria é sinónimo de dominante, mentres que minoritaria equivale a dominada.

O éxito das experiencias de inmersión depende de todos eses factores. Un, evidentemente importante se aceptámo-las hipóteses de Cummins, é que os nenos teñan un bo nivel de desenvolvemento na súa lingua materna, que facilita a adaptación ó tipo de fala da escola, e a adquisición da L2. Desta forma, dado o seu progreso na L2, o curso da súa aprendizaxe escolar non se ve alterado negativamente.

Dentro dos programas de inmersión existen tamén outras variedades diferentes da inmersión temperá, que son denominadas inmersión retrasada, e inmersión tardía. Na 'inmersión retrasada' os nenos comezan por ser escolarizados na L1, e sobre 4º de EXB comeza a instrución na L2, que é total ata 6º, a partir do cal existe un reparto das dúas linguas no curriculum. Comprobase que o ensino previo da L2 durante os primeiros anos favorecía a súa posterior aprendizaxe (Genesee, 1983). Na 'inmersión tardía', o uso total da L2 comenza sobre 7º de EXB, e dura un ou dous anos. Previamente os nenos recibiron clases da L2 durante a escolarización elemental (1º ciclo). Usando estes programas, os nenos non acadan un nivel mellor de dominio da L1, e o seu dominio da L2 é máis reducido ca no programa de inmersión temperá, pero en calquera caso sempre son bos. Os resultados académicos son, en liñas xerais, semellantes (cf. Genesee, 1983).

### **Algunhas condicións para unha política lingüística no ensino**

Despois do exposto, parece que o sistema de "submersión" non é un modelo axeitado para promové-lo desenrolo dos seres humanos. Pódese dicir que, como resultado, tende a marxinar a aqueles que pertencen ó grupo que fala a lingua 'minoritaria' ou dominada. Cando nun territorio hai máis dunha lingua en presenza, non existe unha situación de igualdade ou equilibrio entre elas, senón que se establece unha situación de predominio dunha delas, que é a dominante. Este predominio maniféstase esencialmente na súa presenza social, de tal xeito que os falantes da lingua dominada adoitan ser bilingües, namentres que os falantes da lingua dominante seguen a ser monolingües, sen que eso lles cause moitos problemas. Nesa situación a lingua favorecida considérase maioritaria, aínda có número de persoas que a usan como lingua familiar sexa menor que o número de falantes da lingua dominada, ou 'minoritaria'. É obvio que en Galicia a lingua maioritaria, de relación universal, é o castelán, namentres que o galego constitúe a lingua minoritaria, alén do seu número de falantes.

Se considerámo-lo tema dende a perspectiva do falante individual, temos unha situación maioritaria de bilingüismo desequilibrado ou, no caso extremo, de 'bilingüismo substractivo' (Lambert, 1978). Este dáse cando a aprendizaxe dunha L2 vai en detrimento do uso e desenvolve-

mento da L1. A L2 pasa a se-la lingua usada na relación social e na actividade profesional, con funcións intelectuais, invadindo aínda o terreo do uso familiar. Polo tanto dáse un progresivo proceso de substitución da L1 pola L2. Este proceso ten lugar tipicamente naquelas comunidades en que a L1 é a lingua minoritaria, no senso antes definido.

Toda política lingüística no eido do ensino debería estar -e 'de facto' está, aínda que se agoche- baseada nun modelo lingüístico da sociedade que queremos. Pode haber diferentes proxectos de sociedade no tocante á lingua, que determinan a lingua ou linguas utilizadas no sistema escolar. Historicamente témo-lo modelo de sociedade monolingüe, que foi a pretensión do réxime franquista, facendo do castelán -a lingua maioritaria- a exclusiva, ou, nunhas circunstancias ben distintas, o modelo do estado israelí creado en 1948, que logrou a implantación como lingua de pleno uso dunha lingua ata entón soamente de uso relixioso, o hebreo. Temos tamén exemplos de modelos bilingües, no que se garantiza o uso en relativo equilibrio de dúas linguas, en certas repúblicas da URSS, etc. (cf Siguán e MacKey, 1986).

Para Galicia, non parece difícil conseguir un consenso sobre a idea de que o obxectivo a lograr é o de formar individuos nos que se dea unha situación de bilingüismo equilibrado. Trátase, no caso dos que inicialmente son monolingües, de lograr un 'bilingüismo aditivo', (Lambert, 1978), no que o dominio dunha L2 non supoña o abandono da L1, de tal xeito que cheguen a ser capaces de se expresar plenamente nas dúas linguas en calquera circunstancia. Cando digo plenamente nas dúas linguas estoume a referir especialmente ó uso máis intelectual da linguaxe, que é o máis tardío en ser adquirido. Isto supón que, no noso caso, o galego pase a ser considerada socialmente unha lingua de prestixio.

Está tamén claro que co ensino dun idioma como asignatura, non se logra que os suxeitos cheguen a dominalo e usalo. A introducción do galego como asignatura (ou do castelán, nunha situación hipotética) durante 3 horas á semana ó longo de 8 anos, non permite un dominio del. É ben sabido o fracaso dos sistemas de ensino de idiomas que son introducidos como asignatura no curriculum. Na adquisición dunha lingua hai un gran número de factores (motivacionais, didácticos, socioculturais, etc.) que complexizan en alto grao a posibilidade de adquirir unha lingua sendo asignatura no ensino básico (Siguán e MacKey, 1986)). A realidade actual do sistema educativo galego é moi próxima a esta, resultando o galego unha mera asignatura, nos máis dos casos.

Como anteriormente vimos, o bilingüismo equilibrado ten efectos moi vantaxosos para o desenvolvemento e a promoción persoal dos individuos (Cummins, 1979). Por outra banda, ademais de enriquecer persoalmente ós individuos, no mundo en que nos movemos, caracterizado cada vez máis pola internacionalización das relacións, o feito de dominar



dúas (ou máis) linguas constitúe sempre algo moi útil (cf. Siguán e MacKey, 1986). Renunciar a eso sería, sen dúbida, dar un paso atrás.

Partindo da diversidade inicial coa que chegan os nenos á escola, sería preciso deseñar un sistema que permitise diferentes opcións educativas que desembocaran nun mesmo resultado. Ese sistema debería ter en conta polo menos, os seguintes factores:

a) Medio sociocultural de procedencia dos nenos, que, como vimos, é un condicionante do desenrolo lingüístico dos nenos<sup>5</sup>. Nesa medida, é preciso atender especialmente ós nenos en desvantaxe co obxectivo de facer que o uso en funcións intelectuais da linguaxe teña un bo desenvolvemento.

b) Nivel de desenrolo inicial na L1, ou, no caso dos bilingües familiares, das dúas linguas maternas. Igual ca antes, deberíase desenvolver, no caso de retraso, para que sirva tamén a funcións intelectuais, características das actividades escolares.

O obxectivo a acadar, como antes suliñei, sería un grao de desenvolvemento ou dominio das dúas linguas que garanta que o suxeito poida usalas con competencia ó remate do ciclo 1º.

Tendo en conta as diferencias iniciais entre os nenos e mailo o obxectivo a lograr, habería que procurar unha variedade de programas iniciais que desembocaran nun único sistema a partir de 5º de EXB. A modo de exemplo, e sen intentar ser unha proposta, indícanse as seguintes situacións:

1) Inmersión temperá en galego dende o inicio da escolarización (incluíndo tamén a preescolar) para aqueles nenos que teñan como L1 o castelán, sempre que as súas familias o desexen. Habería, ademais, que ter en conta o nivel previo de desenrolo da L1 no momento da súa avaliación para entrar no programa. A partir de 2º habería tamén parcialmente instrucción en castelán de certas materias. A partir de 3º ou 4º de EXB habería un reparto das materias nas dúas linguas. O ensino do castelán introduciríase dende o comezo.

2) Escolarización total en galego para os nenos falantes do galego. Os primeiros anos deben tentar de fomentar o dominio das funcións intelectuais da linguaxe, de xeito que se compensen posibles retrasos, e se asegure unha boa adaptación ó ritmo escolar. O ensino das habilidades de lectura e escritura realizaríase en galego. Paralelamente, os nenos recibirían clase de castelán. A partir de 3º ou 4º de EXB, a ensinanza das materias realizaríase en castelán, seguindo un programa de inmersión retrasada. A proporción de uso das dúas linguas estaría equilibrada despois de 5º de EXB, enlazando co sistema unificado que se propón.

---

<sup>5</sup> Os efectos das condicións de vida deprimidas económica e culturalmente reborda o tema que estamos a tratar. Pero, indubitablemente, pode implicar un retraso tamén na área do desenrolo lingüístico.

3) Podería existir tamén un programa de inmersión retrasada, equivalente ó anterior, para castelafalantes que non acepten a alternativa primeira. Esta inmersión no galego comezaría en 3º ou 4º de EXB, despois do período de escolarización inicial en castelán, durante o que os nenos recibirían clases de galego. Rematado 5º curso, a carga do programa repartiríase entre as dúas linguas.

Podería ser tamén que as fórmulas de inmersión retrasada non foran exactamente unha inmersión, senón que consistiran nunha exposición non total á L2. Hai que pensar que a proximidade lingüística do castelán e o galego fai que a súa adquisición sexa máis fácil cá de linguas máis distantes, como é o caso do inglés e o francés. Polo tanto, unha exposición menor pode abondar. Por outra banda, convén ter en mente que as experiencias de inmersión na lingua maioritaria teñen efectos diferentes ós da inmersión na lingua minoritaria (Cummins, 1979, Genesee, 1983).

En tódolos casos, despois de 5º debería haber un único sistema, con reparto das materias nunha e noutra lingua. Ademáis seguiría a haber tamén ensino dos dous idiomas.

Un aspecto fundamental que deberá ser abordado, é o do estudio e seguimento dos suxeitos sometidos a estes programas, de tal xeito que poidamos sempre saber dos seus efectos, e así modificalos se é preciso.

Algúns poderán alegar que con esta proposta non se chegará nunca a unha normalización do galego en tódolos eidos da vida, e que, probablemente, son necesarias medidas máis ríxidas e impositivas que aseguren o uso do galego. Non obstante, nunca unha política impositiva foi a axeitada para logra-lo uso e asunción dunha lingua. Por outra banda, a cuestión non é tanto de impoñer ou vencer, como de convencer, parafraseando a Gramsci. Nesa liña, o uso masivo e pleno do galego é algo que esixe un cambio nas actitudes sociais de cara á valoración do galego. Pero pénsese que esa é unha acción de diferente orde. Eu estou a falar da necesidade de que os nenos poidan chegar a ser hábiles no uso do castelán e do galego, algo que hoxe non sucede en moitos casos, e que acarrea graves problemas de orde académica e non académica ós nenos. A libre decisión persoal de cal utilizar é unha cuestión que depende en boa parte da propia dinámica social, na cal, obviamente, deben actuar os axentes sociais.

## Referencias

- Ben-Zeev, S. (1977): The influence of bilingualism on cognitive development and cognitive strategy. *Child Development*, 48, 1009-1018. Versión en castelán Efectos del bilingüismo en la estrategia cognitiva y el desarrollo cognitivo. *Estudios de Psicología*, 1981, 8, 98-114.

- Cummins, J. & Gulutsan, M. (1974): Bilingual education and cognition. *The Alberta Journal of Educational Research*, XX, 3, 259-269.
- Cummins, J. (1976): The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 2, 222-251.
- Garvey, C. (1987): *El habla infantil*. Madrid. Morata.
- Genesee, F. (1983): An invited article. Bilingual education of majority-language children: The immersion experiments in review. *Applied Psycholinguistics*, 4, 1-46.
- Hornby, P.A. (1977): Bilingualism: An introduction and overview. En P.A. Hornby (ed.): *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications*. New York. Academic Press.
- Hyltenstam, K. & Obler, L. K. (1989): Bilingualism across the life-span: an introduction. En K. Hyltenstam e K. Obler (ed.): *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Lambert, W. A. (1978): Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual. En J. Alaxtis (ed.): *International dimensions of bilingual education*. Georgetown Round Table on Language and Linguistics. Washington. Georgetown University Press. Versión española Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales de ser bilingüe. *Estudios de Psicología*, 1981, 8, 82-97.
- Malaughlin, B. (1977): Second-language learning in children. *Psychological Bulletin*, 84, 3, 438-359.
- Meisel, J.M. (1989): Early differentiation of languages in bilingual children. En K. Hyltenstam e K. Obler (ed.): *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Miller, N. (1988): Language development in bilingual children. En N. Miller (ed.): *Bilingualism and language disability. Assessment and remediation*. Chapman and Hall.
- Moreno Zazzo, M. (1988): *Desarrollo del lenguaje en bilingües familiares: Mezcla de código, cambio de código*. Tese de Doutoramento non publicada. Universidade de Barcelona.
- Nelson, K. (1989): *El descubrimiento del sentido*. Madrid. Alianza.
- Orti Testillano, C. (1988): Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo: las ventajas del bilingüismo. *Estudios de Psicología*, 33-34, 229-236.
- : *Bilingüismo y desarrollo cognitivo*. Palma. Publicaciones de la Universidad de Palma de Mallorca. 1988.
- Padilla, A. M. & Liebmann, E. (1975): Language acquisition in the bilingual child. *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 2, 34-55.

- Pérez Pardo, M. (1985): Efectos del bilingüismo sobre el rendimiento escolar en un municipio de la provincia de Pontevedra. En M. Siguán (comp.): *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Pérez Pereira, M. (1990): A evolución da linguaxe en nenos de medio bilingüe. *Cadernos de Psicoloxía*, en prensa.
- Pérez Pereira, M. & Castro, J. (1990): Adquisición da linguaxe en preescolar e no Ciclo Inicial. *Cadernos de Psicoloxía*, 8, 34-42.
- Redlinger, W. & Park, T. (1980): Language mixing in young bilinguals. *Journal of Child Language*, 7, 337-352.
- Ronjat, J. (1913): *Le développement du langage chez un enfant bilingue*. Paris. Champion.
- Siguán, M. (1985): Alternancia de códigos y mezcla de códigos en el bilingüe: Una perspectiva cognitiva. En J. Mayor (ed.): *Procesos psicológicos y actividad humana*. Madrid. Alhambra.
- Siguán, M. & Mackey, W.F. (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid. Santillana/Unesco.
- Taeschner, T. (1983): *The sun is feminine. A study on language acquisition in bilingual children*. Berlin. Springer-Verlag.
- Tunmer, W.E. & Myhill, M. E. (1984): Metalinguistic awareness and bilingualism. En W. Tunmer; C. Pratt & M. Herriman (eds.): *Melalinguistic awareness in children*. Munich. Springer-Verlag.
- Vila, I. (1984): Yo siempre hablo catalán y castellano: datos de una investigación en curso sobre la adquisición del lenguaje en niños bilingües. En M. Siguán (comp.): *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Vila, I.; Boada, H. & Siguán, M. (1982): Adquisición y desarrollo del lenguaje en bilingües familiares: primeros datos de una investigación. *Infancia y Aprendizaje*, 19/20, 89-99.
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978): The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326. Versión castelán La adquisición y desarrollo del lenguaje en niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 1983, 21, 23-36.