

**LA ENSEÑANZA EN LA LENGUA MINORITARIA: LA
EXPERIENCIA VASCA¹**
Education in a minority language: the basque experience

Andoni Barreña

Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
e-mail: andoni@usal.es

Belen Uranga

Soziolinguistikako Klusterra, Andoain, Euskal Herria.
e-mail: b.uranga@soziolinguistika.org

Este artículo debate sobre la situación de la lengua minoritaria en los programas de inmersión escolar con la finalidad de preservar la diversidad lingüística y cultural. La presencia de la lengua minoritaria en la escuela es un factor clave para su desarrollo y permite construir sistemas educativos bilingües y multilingües más idóneos que los actualmente generalizados monolingües para la preservación de la diversidad lingüística.

Los programas de inmersión escolar son uno de los medios más eficaces para mejorar la transmisión de las lenguas minoritarias en contacto con lenguas dominantes. Los datos cuantitativos y cualitativos sobre la educación bilingüe en el País Vasco demuestran la extrema eficacia de esos programas.

La experiencia vasca muestra que esta posibilidad es real y los resultados son muy prometedores. Además, los desafíos planteados por los modelos de inmersión constituyen uno de los retos más alentadores en la investigación de las ciencias educativas y lingüísticas para ser desarrollado en el siglo XXI.

Palabras Clave: Modelos educativos de inmersión lingüística, bilingüismo, multilingüismo, diversidad lingüística, experiencia vasca, lengua propia y lengua de enseñanza

¹ Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación de Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España: FFI2009-13956-C02-01 (subprograma FILO).

This article is a contribution to the debate on the situation of minority languages in school immersion programmes aiming at the preservation of linguistic and cultural diversity. The presence of a minority language in the educational system is a key factor for its development. In addition, it contributes to the elaboration of bilingual and multilingual school systems which are better suited for the maintenance of linguistic diversity than the present widespread monolingual education.

Immersion programmes have proved to be a very efficient tool for the transmission of minority languages in contact with dominant languages. Quantitative and qualitative data collected on bilingual education in the Basque Country show the high efficiency of these programmes.

The promising results from the Basque experience corroborate the validity of these programmes. Furthermore, immersion models constitute one of the most stimulating challenges to be faced by educational and linguistic sciences in the 21st century.

Key Words: Educational language immersion models, bilingualism, multilingualism, linguistic diversity, Basque experience, language of the community and language of instruction

El objetivo de este artículo es contribuir al debate sobre la enseñanza en lenguas minoritarias y su función en la conservación del patrimonio lingüístico mundial, basándose principalmente en la experiencia del País Vasco.

Este artículo comienza con una introducción genérica sobre el concepto de lengua materna y su enseñanza, en un segundo apartado se explica el proceso de implantación de la lengua vasca como lengua de enseñanza (1960-2009), en tercer lugar se ofrecen datos del rendimiento de los escolares vascos, en cuarto lugar se ofrecen datos de las actitudes de los padres no vascohablantes hacia los modelos de inmersión y, finalmente, se concluye con una valoración global acerca de la aportación de la enseñanza en la lengua minoritaria.

1. La lengua materna y su enseñanza

En 1953, la UNESCO formuló una recomendación muy importante a favor de la educación en lengua vernácula que ha adquirido casi rango de derecho humano. Sin embargo, las políticas educativas que han ido generalizando poco a poco el derecho a la educación para toda la población son de hecho políticas lingüísticas que impulsan el uso de las lenguas dominantes, nacionales u oficiales de los estados responsables de las citadas políticas. Un caso bien estudiado es el del francés (Cohen, 1967). Este autor muestra cómo a partir de la revolución francesa, la República establece como objetivo fundamental la homogeneización lingüística, uno de cuyos instrumentos principales es la escuela pública y obligatoria para toda la población de su territorio metropolitano y colonial. Todos los estados europeos, con mayor o menor intensidad, promueven la enseñanza de sus lenguas oficiales en la escuela, y transmiten este modelo a todo el mundo a través de sus colonias.

El principio *lengua materna = lengua de la escuela*, que fue ratificado por la Declaración de la UNESCO de 1953, venía a plantear una nueva circunstancia para las sociedades o comunidades con lenguas en contacto. Así, las escuelas bilingües, a pesar de las reticencias y las prevenciones a las que tenían que hacer frente, empezaron a generalizarse en algunas zonas bilingües europeas, ya desde los años treinta, y en Québec, Canadá, a partir de los sesenta del XX.

Naturalmente, las poblaciones han sido bilingües y multilingües mucho antes de crearse las escuelas bilingües, y, afortunadamente, siguen siéndolo aún en muchas zonas del mundo, a pesar de que la escuela, en general, no ofrece suficientes recursos ni para mantener ni para fomentar el bilingüismo o el multilingüismo. En efecto, el modelo de escuela más extendido es el monolingüe, y ello hace que la mayoría de las lenguas maternas minoritarias se encuentren fuera del sistema escolar, ya que muchos hablantes de estas lenguas, en el caso de ser escolarizados, lo son en la lengua oficial o dominante.

Tabla 1: El uso de la lengua propia en la enseñanza. Datos del Informe sobre las Lenguas del Mundo

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1. Contestan sí, sin ningún detalle añadido | 1 % |
| 2. Uso exclusivo oral, como herramienta para entender mejor la información que se imparte en otras lenguas | 7 % |
| 3. Enseñanza como L2 o asignatura específica. | 8 % |
| 4. En el preescolar y primeros años, exclusivamente | 26% |
| 5. Uso bastante extendido en primaria y en parte de secundaria. Pero con problemas | 13% |
| 6. En todo el sistema escolar, aunque no en toda la población. Algunas veces el sistema es bilingüe | 12 % |
| 7. Lenguas que no tienen uso en la enseñanza | 33 % |

Fuente: Martí et al., 2005.

La Tabla 1 puede ilustrar esta situación ya que presenta datos extraídos de una investigación realizada por encargo de la UNESCO a partir de encuestas directas relativas a una muestra de 525 lenguas de todo el mundo. Entre éstas se incluyen todo tipo de lenguas, no sólo las minoritarias. Aunque la variedad de situaciones en las que puede encontrarse una lengua respecto al sistema escolar es muy amplia, conviene destacar los porcentajes de las situaciones extremas (puntos 6 y 7 de la tabla 1): a) la lengua se utiliza en todo el sistema escolar, el 12% de las lenguas, y en ella se encuentran, obviamente, todas las lenguas dominantes, y b) la lengua no tiene ninguna presencia en la escuela, el 33% de las lenguas de esta muestra.

Se conoce que prácticamente todas las comunidades lingüísticas aspiran a que su/s lengua/s estén presentes en sus sistemas educativos, sean estos de tipo tradicional/occidental o específicos de su propio sistema de socialización y transmisión cultural (ver testimonios de diferentes líderes comunitarios en Martí et al., 2005).

Los modelos educativos bilingües y multilingües que se están adoptando en diferentes partes del mundo son muy variados (Skutnab-Kangas, 2000), y constituye una de las cuestiones más

prometedoras y desafiantes para las ciencias educativas y lingüísticas que deberá desarrollarse en el siglo XXI, al objeto de que los sistemas educativos puedan responder a las aspiraciones de todas las comunidades lingüísticas y culturales y colaborar en la conservación de la diversidad lingüístico-cultural de nuestro mundo.

2. La bilingüización del sistema educativo vasco. Algunos datos cuantitativos

El uso del *euskara*² como lengua escolar data fundamentalmente de los años setenta del siglo XX. En los años veinte y treinta hubo algunas experiencias para escolarizar en *euskara* a niños de familias vascohablantes en los centros denominados *ikastola*, de acuerdo con el principio de *lengua materna = lengua escolar*, pero pronto fueron clausuradas y prohibidas tanto en tiempos de la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) como por la Dictadura Franquista que surgió tras la guerra provocada por el alzamiento fascista (1936-1939).

Estas experiencias se retomaron y se ampliaron en los años sesenta de manera clandestina, hasta que en los años setenta las *ikastolas* se fueron convirtiendo en referencia para la enseñanza en *euskara*, poniéndose en marcha las primeras experiencias de inmersión temprana en esta lengua (Idiazabal, 2005, 1998).

Después de que la Constitución Española (1978) reconociera la cooficialidad del *euskara* (y de otras lenguas regionales) junto con el castellano en su territorio de influencia, el Gobierno Vasco promulgó la *Ley de Normalización del Uso del Euskera* (1982) de cumplimiento para la Comunidad Autónoma Vasca (CAV). En Navarra, también territorio de hablantes de *euskara*, la Ley de Amejoramiento de 1986 establece tres regiones y sólo en una de ellas el *euskara* es cooficial. Las normativas que se han ido

² Euskara es el autoglotónimo de la lengua vasca o euskera en la forma estándar. En castellano se la denomina euskera, que también es la denominación en algunos dialectos de la lengua.

desarrollando para implementar estas leyes han permitido que los sistemas educativos de la CAV y de Navarra se hayan convertido en sistemas bilingües con varios modelos que recogen diferentes intensidades de presencia del euskara como lengua escolar (Gardner, 2000, 2005).

Desde su implantación legal en 1983, los modelos educativos bilingües de la CAV han evolucionado hacia una mayor presencia de los modelos de inmersión total o parcial (modelos D y B, respectivamente) en detrimento del modelo A, en el que el euskara se enseña como materia L2. Si en el curso 1982/83 el modelo A abarcaba al 80% de la población escolar, en el curso 2010/11, este modelo sólo representa el 18,9% de los alumnos escolarizados en los niveles obligatorios (3-16 años) (Tabla 2).

Tabla 2: Alumnos matriculados en los diferentes modelos lingüísticos de la CAV en el sistema preuniversitario

| | Modelo A Español lengua vehicular. Euskera asignatura. | Modelo B Español y euskera X como lenguas vehiculares. | Modelo D Euskera lengua vehicular. Español asignatura |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Curso 2009-2010 De 3 a 18 años. | 19,7% | 22,9% | 57,3% |
| Curso 2010-2011 De 3 a 18 años. | 18,9% | 22,3% | 58,8% |

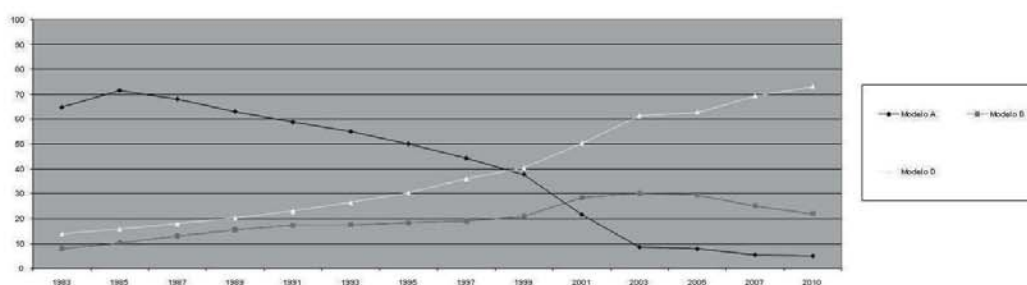
Fuente: rueda de prensa de la Consejera de Educación en septiembre de 2010, en la inauguración del curso escolar.

En efecto, los modelos de enseñanza en *euskara* han tenido una gran aceptación³ entre la población de esta comunidad

³ El sistema permite que los padres escojan el modelo bilingüe que desean para sus hijos entre tres opciones (A, B y D). Para más información ver: Gardner, 2000, 2005.

autónoma y los resultados académicos de los mismos son muy prometedores para el desarrollo de la lengua vasca (Figura 1). En el curso 2010/11 los niños de 3 años matriculados en el modelo A, con el español como única lengua vehicular, justo llegan al 5%, mientras que los matriculados en el modelo D (inmersión total) ascienden al 73% y los del modelo B (inmersión parcial) alcanzan el 22%.

Figura 1: Evolución de los niños matriculados en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca, a los 3 años, por modelos lingüísticos



Fuente: elaboración propia.

Gracias a estos programas el conocimiento de la lengua vasca está incrementándose progresivamente. En las evaluaciones realizadas por el Instituto Vasco de Evaluación en Investigación Educativa (IVEI-ISEI), mediante las pruebas relativas a los niveles B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa se constata que al menos más del 50% de la población escolar supera dichas pruebas: Prueba B1 para la Enseñanza primaria (12 años) y prueba B2 para el final de la Secundaria Obligatoria (16 años). Es preciso constatar también que todos los alumnos que superan esta prueba siguen modelos de inmersión. Si tenemos en cuenta que la población de la CAV

que conoce el euskara no llega al 30%, hay que reconocer que más de un 20% del incremento en el conocimiento del *euskara* de la población escolarizada se debe a la intervención escolar.

Como en todos los modelos de inmersión en lengua minoritaria, las autoridades educativas y especialmente los padres de los escolares implicados se han preocupado de los niveles de aprendizaje también de la lengua mayoritaria, así como de los resultados académicos generales que adquieren en gran parte a través de la enseñanza en la lengua minoritaria. En el caso vasco el conocimiento del castellano, lengua dominante en la CAV, ha sido objeto de evaluación permanente desde la implantación generalizada de los modelos bilingües. El programa de evaluación EIFE, desarrollado por el Gobierno Vasco desde los años ochenta, demostró que al menos desde el quinto año de enseñanza primaria (11 años de edad media) no había diferencias significativas en el conocimiento del castellano entre los diferentes modelos de enseñanza (Gabiña et al., 1986, Sierra & Olaziregi, 1989, 1991).

Las pruebas del Programa PISA⁴ 2003 y 2006 han demostrado, por otro lado, que los resultados obtenidos por los estudiantes de la CAV (analizados en base a una muestra específica) superan la media española en las tres materias evaluadas: comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Paradójicamente, las pruebas que miden la comprensión lectora se realizaron en lengua española (IVEI-ISEI, 2006, 2007).

3. Euskara lengua materna y lengua de inmersión. Algunos datos cualitativos

3.1. La inmersión en euskara desde la guardería

En una investigación realizada para adecuar el instrumento MacArthur *Communicative Development Inventories* (Fenson et al., 1993) al *euskara* (Barreña et al., 2008) se han estudiado los

⁴ El proyecto PISA es un compromiso de los países de la OCDE para evaluar, en un marco internacional común, los resultados de sus sistemas educativos a través del rendimiento de los alumnos.

datos de 1417 niños/as de entre 8 y 30 meses que están siendo socializados⁵ en *euskara*, sea a través de la familia o sea a través de la guardería o escuela infantil.

Los datos se recogieron mediante dos cuestionarios diferentes. El primero, dirigido a los niños y niñas de 8 a 15 meses, contiene un total de 397 palabras y unos 50 ítems gestuales. El segundo cuestionario, dirigido a los niños y niñas de 16 a 30 meses, recoge tanto la producción léxica (657 palabras agrupadas en 21 campos semánticos) como la morfológica y la sintáctica (100 ítems). Los estudios de validez y fiabilidad de esta adaptación al *euskara* ofrecen unos resultados óptimos que confirman la validez de este instrumento para medir el desarrollo temprano del lenguaje (García *et al.*, 2009).

La población estudiada asistía en un 95%, aproximadamente, a guarderías o centro de educación infantil cuando sus padres cumplimentaron los datos de los cuestionarios. En función de la intensidad de exposición o tiempo del input en *euskara*, se ha dividido la muestra en tres grupos: a) monolingües vascófonos (>90% en *euskara*), b) bilingües con input dominante en *euskara* (60-90%), y c) bilingües con input no dominante en *euskara* (*euskara*: 20-60%).

Los datos obtenidos muestran que estos niños, tanto los provenientes de familias vascófonas como los provenientes de familias castellanoparlantes, desarrollan unos índices de adquisición semejantes a los que se conocen a través de los estudios individuales realizados en investigaciones longitudinales previas (Barreña, 1995; Ezeizabarrena, 1996).

Se constata que el input lingüístico determina en gran medida los niveles de adquisición de las lenguas objeto de estudio en las edades tempranas. Aunque dentro de los parámetros que son considerados normales, los niños que escuchan *euskara* por

⁵ Se utiliza el término socialización porque se considera que en estas edades tan tempranas no se puede hablar de escolarización al referirse a la guardería y/o escuela infantil.

debajo del 60% del total de su input lingüístico desarrollan dicha lengua con un ritmo más lento, y necesitan más tiempo para alcanzar los mismos niveles que los que lo escuchan por encima del 60% del input lingüístico (Barreña, García y Ezeizabarrena, 2008).

En el ámbito de la adquisición bilingüe es conocido (Meisel, 2004) que los niños bilingües pueden seguir un ritmo de adquisición más lento y necesitar más tiempo para alcanzar el nivel de los monolingües. Pero también es conocido, que los bilingües simultáneos, aquellos que escuchan dos lenguas desde muy temprano, desarrollan ambas lenguas diferenciadamente y consiguen una competencia gramatical semejante a la de los monolingües. Los datos aquí presentados corroboran ambas cuestiones y demuestran, además, que el desarrollo de los bilingües con menor input se sitúa, no obstante, dentro de los parámetros de normalidad del proceso de adquisición lingüística.

Se puede decir, por lo tanto, que los programas de recuperación de lenguas minoritarias, llevados a cabo, naturalmente, por voluntad de los padres y desde edades muy tempranas son sumamente eficaces para el aprendizaje de dichas lenguas.

3.2. La inmersión en la escuela infantil vasca. Narraciones orales a los 5 años

Se ha realizado recientemente otra investigación cualitativa (Almgren *et al.*, 2008) que confirma la eficacia de los programas de inmersión. Ha sido llevada a cabo con dos grupos de niños y niñas de 5 años escolarizados en *euskara*. Uno de ellos está formado por niños que tienen el español como lengua familiar (ELF), y ha seguido un programa de inmersión en *euskara* desde muy temprana edad (0;06 hasta 3;00). El otro grupo, a modo de control, está formado por niños y niñas cuya lengua familiar es el *euskara* (VLF) y viven en un entorno social vascófono, y también han sido escolarizados en *euskara* tempranamente.

En ambos grupos se siguió el mismo proceso para la obtención

de los datos. A los 5 años se les contó una historia en español y otra diferente en *euskara*, pero con una estructura narrativa similar y una extensión semejante, que los niños debían recontar a continuación. Se grabaron y transcribieron los relatos infantiles.

En cuanto a la estructura temática, los datos muestran que los modelos del desarrollo lingüístico son similares en ambos grupos (Tabla 3). En efecto, todos los niños de la muestra fueron capaces de estructurar coherentemente su narración. Las cinco fases narrativas están presentes en casi todos los relatos, al menos en gran medida. Incluso, de acuerdo con los datos, los niños con el español como lengua familiar (ELF) resultan tan eficientes en el relato en *euskara* que el grupo de niños que tienen el *euskara* como lengua familiar (VLF).

Tabla 3: Presencia de las fases narrativas en los relatos infantiles, según la lengua familiar de los niños/as (ELF versus VLF) y la lengua empleada (%)

| Niños | Inicio | Complicación | Desarrollo | Resolución | Desenlace |
|---------|--------|--------------|------------|------------|-----------|
| ELF | | | | | |
| Vasco | 100 | 91.9 | 100 | 100 | 100 |
| VLF | | | | | |
| Vasco | 87.5 | 95.8 | 100 | 91.6 | 95.8 |
| ELF | | | | | |
| Español | 97 | 100 | 100 | 97 | 97 |

Fuente: Almgren *et al.* 2008.

En el uso de las formas verbales finitas, los niños y niñas ELF también obtienen unos resultados similares a los niños VLF tanto en la densidad de las formas verbales finitas como en la ausencia de errores de concordancia en las mismas (Tabla 4).

Tabla 4: Errores de concordancia en las formas verbales finitas en vasco, según la lengua familiar de los niños/as (%)

| | Total de formas verbales | % de formas erróneas por la concordancia | % de textos con algún error de concordancia |
|---------------|--------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------|
| ELF (n=37) | 1898 | 4.37 (n=83) | 83.8% (n=31/37) |
| VLF (n=24) | 900 | 4.66 (n=42) | 66.7% (n=16/24) |

Fuente: Almgren *et al.* 2008.

Se han podido observar algunas diferencias entre ambos grupos en la proporción de formas de presente y de pasado, pero estas no han resultado significativas. Como se observa en la Tabla 5, el contraste entre las formas verbales perfectivas e imperfectivas utilizadas para informar sobre el contexto y los sucesos es producido por todos los niños observados, y más en los casos en que se han constatado diferencias interlingüísticas entre los hablantes adultos de español y *euskara* (Bonnotte *et al.*, 1993).

Tabla 5: Uso de tiempo y aspecto en el inicio y el desarrollo de los relatos en vasco y español (%), según la lengua familiar

| | Inicio | | | Desarrollo | | |
|------------------------|--------------|--------------|----------------|--------------|--------------|----------------|
| | ELF Vasco | VLF Vasco | ELF Español | ELF Vasco | VLF Vasco | ELF Español |
| Pasado perfectivo | 42.2 | 40 | 2.4 | 74.2 | 81.4 | 50.6 |
| Pasado imperfectivo | 57.7 | 60 | 94 | 6.3 | 6.7 | 5.1 |
| Presente | 0 | 0 | 2.4 | 14.8 | 8.4 | 35.4 |
| Otros | 0 | 0 | 1.2 | 4.4 | 3.5 | 8.9 |

Fuente: Almgren *et al.* 2008.

Otra cuestión que también ha sido analizada es el mantenimiento del tiempo pasado a través del relato como un factor de cohesión del texto (Dolz, 1990). Los niños del grupo ELF muestran una mayor utilización del pasado como cohesionador del relato en *euskara* que en español, pero también más que el grupo VLF en su relato en *euskara*. Así, en el 92% de las narraciones en *euskara* del grupo ELF la única forma es la del pasado. El mismo grupo, en su narración en español, lo usa en el 78%. En cambio en el grupo de niños VLF sólo el 71% utiliza únicamente el tiempo pasado en su relato en *euskara*.

Este uso consistente de la forma del pasado podría ser interpretado como un modo rígido de seguir el modelo adulto de la narración, pero también como un efecto positivo de la enseñanza en programas de inmersión, donde la técnica de relatar cuentos es practicada frecuentemente.

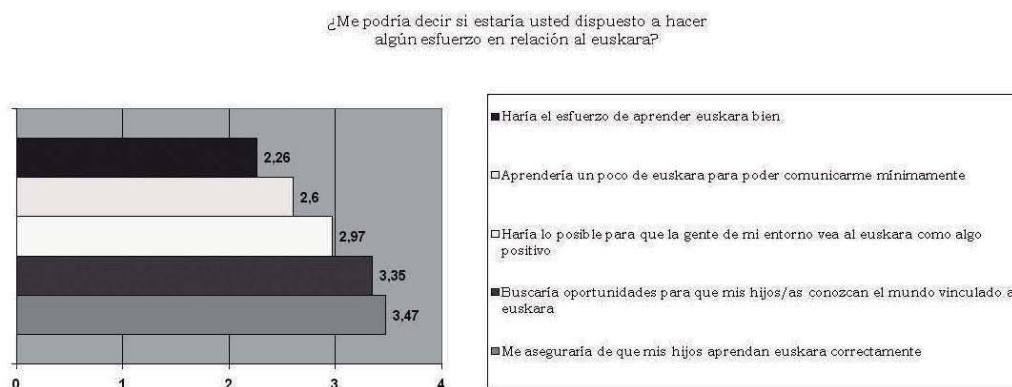
Estos resultados parecen indicar que los jóvenes aprendices de *euskara*, aquellos que tienen el español como lengua familiar (ELF), están desarrollando su otra lengua, el *euskara*, siguiendo patrones semejantes a los utilizados por niños que tienen el *euskara* como lengua familiar (VLF), y de un modo diferente a como desarrollan su otra lengua, el español. Parece evidente que el programa de inmersión escolar al que están sujetos tiene un efecto positivo en su desarrollo lingüístico. En resumen, la situación de contacto lingüístico en que estos niños ELF están inmersos parece que les facilita un desarrollo lingüístico bilingüe equilibrado.

4. Actitudes de los padres castellanohablantes hacia el modelo de inmersión

Recientemente se ha realizado un estudio para conocer las actitudes y prejuicios de los castellanohablantes hacia la lengua vasca (Amorrortu *et al.*, 2009). En este estudio, entre otras investigaciones, se aportan los datos de una encuesta basada en una muestra de 600 castellanohablantes entre 18 y 55 años de la Comunidad Autónoma Vasca. En la pregunta relativa a los

esfuerzos que están dispuestos a realizar en torno al aprendizaje del euskara, los encuestados debían valorar entre 1 (poco) y 4 (mucho) su grado de disposición a una serie de consideraciones, como '*Me aseguraría de que mis hijos/as aprendan euskera correctamente*'. La investigación arrojó un 3,47 como resultado (ver Gráfico 1).

Gráfico 1: Disposición de los castellanohablantes a hacer esfuerzos a favor del euskara (1 poca disposición, 4 mucha disposición)



Fuente: Amorrortu et al. 2009.

Este y otros estudios muestran claramente que la actitud de la población vasca, incluida la de aquellos que no hablan la lengua minoritaria, valora positivamente la implantación de los modelos de inmersión en *euskara* para sus hijos/as, principalmente porque son testigos del éxito académico de estos programas.

5. Algunas cuestiones para seguir investigando

Los programas de inmersión constituyen una de las formas más eficaces para aumentar la transmisión de lenguas minoritarias en contacto con lenguas dominantes, al tiempo que permiten elaborar sistemas educativos bilingües y multilingües más adecuados que los sistemas tradicionales monolingües para preservar la diversidad lingüística y para preparar ciudadanos mejor integrados en dicha diversidad.

El ejemplo vasco muestra que esta posibilidad es real, pero es preciso insistir en que esta experiencia sigue planteando desafíos sociales y de ciencia educativa que no pueden abandonarse una vez logrados ciertos resultados positivos. La educación nunca es un problema que pueda resolverse definitivamente y menos cuando se pretende potenciar un sistema plurilingüe y pluricultural.

Hay aspectos que la experiencia vasca confirma como esenciales: es preciso que los modelos de inmersión cuenten con la aceptación y colaboración familiar. La enseñanza a través de una L2 minoritaria no debe plantear dudas acerca de la calidad académica al utilizar la lengua minoritaria como vehículo de materias escolares. Para eso serán precisos, naturalmente, un profesorado implicado y bien preparado y una serie de servicios educativos complementarios que aseguren la preparación de materiales didácticos de todo tipo, el seguimiento cuidadoso de los procesos de aprendizaje y la evaluación final de los resultados que vaya confirmando a cada paso los logros del sistema. Los retos que plantean los modelos de inmersión para las ciencias del lenguaje y de la educación constituyen, por otro lado, uno de los alicientes científicos más estimulantes.

Pero la experiencia vasca también evidencia que es necesario comenzar a caminar, sabiendo que el objetivo es digno e irrenunciable, a pesar de las innumerables trabas que aparezcan durante el camino.

Con la implicación de organismos locales e internacionales que apoyen estas experiencias, los sistemas educativos bilingües y multilingües pueden ir sustituyendo a los modelos monolingües

tradicionales que impiden la valoración de la diversidad lingüística y cultural y la formación de personas más cultas y sensibles con esta rica realidad.

Referencias bibliográficas

- Almgren, Margareta, Leire Beloki, Itziar Idiazabal e Ibon Manterola. 2008. "Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling." En Peter Siemund y Noemi Kintana (eds). *Language Contact and Contact Languages*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 239-260.
- Amorrortu, Esti, Ane Ortega, Itziar Idiazabal y Andoni Barreña. 2009. *Actitudes y prejuicios de los castellanohablantes hacia el euskera*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Barreña, Andoni. 1995. *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak* 'Grammatical development and Basque children'. Bilbao: University of the Basque Country.
- Barreña, Andoni, Iñaki García y Mari-Jose Ezeizabarrena. 2008. "Influence of the linguistic environment on the development of the lexicon and grammar of Basque bilingual children". Carmen Pérez-Vidal, María Juan-Garau y Aurora Bel (eds). *A portrait of the young in the new multilingual Spain. Issues in the acquisition of two or more languages in multilingual environments*. Londres: Multilingual Matters. pp. 146-169.
- Barreña, Andoni, Iñaki García, Mari-Jose Ezeizabarrena, Margareta Almgren, Nekane Arratibel, Idoia Olano, Julia Barnes, Alazne Petuya y Amaia Colina. 2008. *MacArthur-Bates komunikazio garapena neurtzeko zerrenda. Euskarara egokitua. Erabiltzaileentzako gida eta eskuliburu teknikoa*, Bilbao: UEU.
- Bonnotte, Isabelle, Anton Kaifer, Michel Fayol e Itziar Idiazabal. 1993. "Rôle des types de procès et du co-texte dans l'emploi des formes verbales de la narration". En *Langue Française*. 97. pp. 81-101.
- Cohen, Marcel. 1967. *Histoire d'une langue: le français*. Paris:

- Messidor/Editions Sociales.
- Dolz, Joaquim. 1990. "Catégorie verbale et action langagière. Le fonctionnement des temps du verbe dans les textes écrits des enfants catalans". Tesis. Université de Genève.
- Ezeizabarrena, Mari-Jose. 1996. *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Fenson, Larry, Philip S. Dale, Steven Reznick, Donna Thal, Elisabeth Bates, Jeffrey P. Hartung, Steve Pethick, y Judy S. Reilly. 1993. *The MacArthur Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Gabiña, Juan J., Ramón Gorostidi, Ramón Iruretagoiena, Ibon Olaziregi y Josu Sierra. 1986. *EIFE. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*, Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- García, Iñaki, Nekane Arratibel, Andoni Barreña y Mari-Jose Ezeizabarrena. 2008. "Adaptación de los inventarios MacArthur-Bates al euskara: desarrollo comunicativo entre los 8 y 30 meses". *En Infancia y Aprendizaje*, 31 (4). pp. 411-424.
- Gardner, Nicholas. 2000. *Basque in Education in the Basque Autonomous Community*. Vitoria-Gasteiz: Basque Government.
- 2005. *The Basque Language in Education in Spain*. Ljouwert/Leeuwarden: Mercator-Education.
- Idiazabal, Itziar. 2005. "Aperçu de l'enseignement du basque: les défis actuels". Marie Rispaill (ed). *Langues maternelles: contacts, variations et enseignement*. Paris: L'Harmattan. pp. 103-122.
- 1998. "Modernidad, desarrollo e idiomas minorizados. El caso del euskera". Ingrid Jung y Luis-Enrique López (eds). *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: Morata. pp. 213-246.
- IVEI-ISEI. PISA 2003: *Summary of the Basque Country Reports*. <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2003euskadic.pdf>.

14-09-2010.

IVEI-ISEI. PISA 2006: *First PISA 2006 Assessment Report. Project for the International Assessment of 15-Year-Old Students in Science, Mathematics and Reading*. Results in the Basque Country. http://ivei-isei.net/eng/pubeng/PISA_ingles2.pdf. 14-09-2010.

Marti Felix, Paul Ortega, Itziar Idiazabal, Andoni Barreña, Patxi Juaristi, Carmen Junyent, Belen Uranga y Esti Amorrortu. 2005. *Words and Worlds. World Language Review*: Clevedon U.K.: Multilingual Matters.

Meisel, Jürgen M. 2004. "The bilingual child". Tej K. Bhatia y William C. Ritchie (eds). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwel. pp. 91-112.

Sierra, Josu e Ibon Olaziregi. 1989. *EIFE 2. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

----- 1990. *EIFE 3. La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*, Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Skutnabb-Kangas, Tove. 2000. *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?* New Delhi: Orient Longman.

UNESCO. 1953. *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO Publications.