



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Didáctica de las lenguas y educación bi/plurilingüe: algunos retos para la EIB**Didactics of languages and multilingual education: some challenges for the EIB**

Inés M. García-Azkoaga*

Resumen

Al hilo de los resultados de un reciente estudio sobre las capacidades bilingües en shipibo y español de alumnos escolarizados en una escuela de educación intercultural bilingüe (EIB) de Perú, en este artículo se abordan algunas de las interrogantes que plantea el funcionamiento de la EIB. Se aborda ese tema desde la óptica de las lenguas minorizadas y su lugar en una educación plurilingüe y contrasta los pasos dados por la EIB peruana con la experiencia de revitalización de una lengua minoritaria europea (euskera o vasco) fijándose en los efectos del uso de las lenguas vehiculares en la escuela. Desde un enfoque comunicativo de las lenguas que tiene el bi/plurilingüismo como finalidad, el trabajo incide en los retos que tiene la educación plurilingüe para optimizar los procesos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas en contacto y reflexiona sobre la importancia de evaluar con rigurosidad tanto el desarrollo de las capacidades bilingües de los alumnos como los resultados de un modelo educativo como la EIB y sus efectos en la revitalización lingüística. Concluye subrayando la necesidad de fomentar las actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural, así como la de elaborar herramientas didácticas y promover experiencias piloto que contribuyan al desarrollo de la EIB.

Palabras clave: multilingüismo, lengua minoritaria, educación bilingüe, política lingüística, aprendizaje de lenguas.

Abstract

Following the results of a recent study on the bilingual abilities in Shipibo and Spanish of pupils enrolled in a school of Intercultural Bilingual Education (EIB), this article addresses some of the questions raised by the way the EIB works. It analyzes this issue from the perspective of minority languages and their place in a multilingual education and contrast the steps taken by the Peruvian EIB with the experience of revitalization of an European minority language (Basque). The work focuses on the effects of the use of vehicular languages in school. From a communicative approach of the languages who has the multilingualism like aim, the work stresses in the challenges that the multilingual education has to optimize the learning process of the languages in contact and reflects on the importance of rigorous evaluation of both the development of student bilingual skills, and the EIB results itself and its effects on linguistic revitalization. It also concludes by underlining, on one hand, the need to promote positive attitudes towards linguistic and cultural diversity, and in the other hand, to develop teaching tools and promote pilot experiences that contribute to a better development of EIB.

Keywords: bilingualism, endangered languages, multilingual education, language policy, language learning.

* Profesora titular de la Universidad del País Vasco (España). Colaboradora de la Cátedra Unesco de Patrimonio Mundial de la UPV/EHU. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado Elebilab (IT-983-16). Correo electrónico: ines.garciaazkoaga@ehu.eus – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1235-2583>

Introducción

El objetivo de este trabajo es poner de relieve la necesidad de conocer más en profundidad los procesos educativos bi/plurilingües de la educación intercultural bilingüe (EIB). La reflexión que se presenta surge de un estudio realizado con alumnos bilingües shipibo-español por García-Azkoaga y Sullón (2017). Allí se analizan las capacidades verbales en las dos lenguas de estudiantes de primaria de una escuela de EIB. Se examinan los escritos de los alumnos como unidades comunicativas (textos) para dar cuenta de sus capacidades lingüísticas y pragmático-comunicativas. Dicho análisis aborda el uso de la lengua como un hecho social (Bronckart, 1996, 2013) que se traduce en prácticas comunicativas concretas (Saussure, 1913) en las que los usuarios deben tener en cuenta los parámetros físicos y sociales en los que se produce la comunicación, para lo cual necesitan identificar los géneros textuales más adecuados para actuar en esa situación comunicativa y producirlos a partir de las regularidades ligadas a sus características formales y composicionales (Charaudeau y Maingueneau, 2002). En ese estudio se propone a los alumnos la escritura de una receta de cocina en shipibo (L1) y en español (L2). Los resultados muestran que, a pesar de las diferencias individuales, las capacidades comunicativas de los niños son similares en ambas lenguas y que en ambos casos producen textos escritos fácilmente reconocibles como recetas, y con las regularidades formales y composicionales propias de ese género textual, aunque se trata de textos muy básicos y no exentos de errores morfosintácticos. No obstante, como se reconoce en el propio trabajo: “no se puede conocer con certeza el peso que tiene cada lengua en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (García-Azkoaga y Sullón, 2017, p. 168). Asimismo, el estudio menciona la necesidad de desarrollar una didáctica de la lengua centrada en los textos y, consecuentemente, la formación que los docentes necesitan para ello. El estudio evidencia, pues, la necesidad de profundizar en la investigación de esos aspectos. Pero ¿de qué modelos

y herramientas disponemos para llevar a cabo esa tarea? Pensamos que la EIB no solo debe garantizar la presencia de las lenguas originarias en la escuela, sino que también debe ser motor de normalización y desarrollo de esas lenguas. De ahí que la reflexión que se presenta en este trabajo se centre en dos cuestiones fundamentales para la revitalización de las lenguas minorizadas a través de la escuela: a) la organización del modelo lingüístico bi/plurilingüe en la educación; b) la intervención didáctica para el aprendizaje de las lenguas en contacto.

Así, tras abordar brevemente algunos aspectos de las lenguas minorizadas en la educación y después de un breve recorrido por la situación de la EIB en el contexto que nos concierne, se presenta un ejemplo de revitalización lingüística de una lengua minorizada (vasco) en contacto con una lengua hegemónica (español peninsular), para plantear después algunas consideraciones que desde la experiencia bilingüe vasco-español se propondrían para la revitalización de las lenguas originarias en Latinoamérica, teniendo en cuenta las dos dimensiones ya mencionadas.

La educación bi/plurilingüe y las lenguas minorizadas

El término *lengua minorizada* se refiere a una lengua que por vicisitudes históricas y políticas (voluntaria o involuntariamente inducidas) ha sido relegada a un uso marginal dentro de su propia comunidad o ámbito geográfico. Se trata normalmente de lenguas en contacto con una lengua más fuerte o hegemónica que se impone en el uso de todas las funciones de la lengua (Infotra, s.f.). Es el caso de muchas lenguas en el mundo y también del shipibo-konibo. La minorización lingüística ha sido algo habitual entre las lenguas en contacto y, por tanto, uno de los obstáculos habituales para el desarrollo del bilingüismo, especialmente en aquellas comunidades que no han tenido la posibilidad de desarrollar un sistema educativo bilingüe que tenga en cuenta el fortalecimiento de la lengua propia.

A pesar de que en 1953 la Unesco hizo suyo el principio de que la lengua materna debe ser la lengua de uso y enseñanza en la escuela, la educación bilingüe no ha tenido el mismo desarrollo en todos los lugares. También la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, firmada en Barcelona en 1996, aboga expresamente por la diversidad lingüística en la educación y por los derechos a ser educado en la lengua propia del territorio y en el respeto tanto a la diversidad lingüística como a la cultural, a recibir una educación que permita el aprendizaje o desarrollo lingüístico en más de una lengua, a decidir en qué medida debe estar presente cada lengua en la escolarización, y a disponer de recursos y materiales que permitan llevarlo a cabo. Y también, que esas lenguas y culturas deben ser objeto de estudio e investigación a nivel universitario.

Como señalan Martí *et al.* (2006), el plurilingüismo es esencial para salvaguardar la diversidad cultural, pero tiene también un valor funcional para el intercambio social y comercial que puede contribuir al desarrollo de la comunidad, por eso, subrayan, son precisamente los modelos educativos bilingües capaces de formar personas bilingües los que mejor pueden contribuir a preservar la identidad cultural y la lengua propias.

La preocupación por la gestión del multilingüismo y por la interculturalidad y el lugar de las lenguas en los sistemas educativos peruanos no es nueva como podemos constatar en Cerrón-Palomino (1983) y Von Gleich (2001). La EIB surgió como tal en los años setenta y ochenta principalmente para dar respuesta “a los desajustes que experimentaba el sistema educativo formal cuando se implementaba en áreas multilingües” (López y Kuper, 2000, p. 44). Para ello, procura tener en cuenta la dimensión social y cultural, a la vez que pretende promover aprendizajes significativos entre los alumnos basándose en un principio de complementariedad entre la cultura original y la hegemónica. De esa manera, su objetivo es contribuir a la recuperación, mantenimiento o reforzamiento, en cada caso, de la lengua originaria, pero teniendo en cuenta también la lengua hegemónica

del país. Los mismos autores, en la misma línea de lo observado en otros contextos no latinoamericanos, mencionan algunas de las ventajas cognitivas y comunicativas que la educación bilingüe tiene para los alumnos (Cummins, 1979), así como ventajas sociales que se traducen, entre otras cosas, en que los padres se involucran más en la educación de sus hijos y mejora la organización social.

Hace ya más de veinte años que, con la ayuda de diferentes organizaciones no gubernamentales e instituciones académicas internacionales, se pusieron en marcha experiencias de EIB en Perú (Von Gleich, 2001; López y Küper, 1999). Se ha avanzado mucho desde entonces y se han implementado importantes medidas que han contribuido a su desarrollo y a generar los materiales didácticos necesarios. No obstante, todavía quedan muchos pasos por dar para hacer efectivas las demandas expresadas en el informe No. 152 de la Defensoría del Pueblo (2011).

Desde el punto de vista lingüístico, refiriéndose al perfil del estudiante que quiere formar la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DIGEBIR) de Perú, leemos: “Ser personas que comprenden, hablan, leen y escriben en su lengua originaria y en español, y usan estas dos lenguas en situaciones comunicativas, dentro y fuera de sus contextos comunales. Además, hablan inglés para la comunicación en escenarios sociolingüísticos más amplios” (Minedu, 2013b, p. 49). Es, sin duda, algo a lo que debería aspirar todo sistema de educación bi/plurilingüe.

Inmersión lingüística: el bilingüismo como finalidad, no como medio

La variedad de modelos de educación plurilingüe a lo largo del mundo es muy amplia y la implementación de uno u otro depende fundamentalmente de los objetivos lingüísticos que se persigan en cada caso. Pueden tener como finalidad el aprendizaje de una única lengua escolar, la conservación de una lengua no dominante o bien el desarrollo de la competencia plurilingüe a través

Tabla 1. Modelos de educación bilingüe

Inmersión	Sumersión
Objetivo: formar personas bilingües. Profesores bilingües. Decisión fundamentalmente familiar. Respeto y valoración de la L1. Evaluación de los progresos en L2 y del desarrollo de la L1. Carácter aditivo del aprendizaje de la L2. Integración activa de los padres en el proyecto. Prestigio social del bilingüismo.	Objetivo: aprender la L2. Profesores monolingües. Decisión política educativa obligatoria. Desconocimiento/sustitución de la L1. Las carencias en L2 como criterio de evaluación. Carácter sustractivo del aprendizaje de la L2. Rol pasivo de los padres en la formación escolar. El bilingüismo no tiene prestigio social.

Fuente: Dolz e Idiazabal (2013, p. 19).

de la inmersión lingüística o la enseñanza integrada de lenguas (Idiazabal, Manterola y Díaz de Ge-reñu, 2015). La tabla 1 señala de forma sintética los distintos modelos de educación bi/plurilingüe propuestos por Baker (2006).

Ambos sistemas comparten el hecho de tener como lengua vehicular una lengua que no es la L1 del alumno, pero difieren completamente en sus objetivos. La finalidad de la sumersión es, en general, la sustitución de una lengua minorizada por la lengua hegemónica, por lo que el bilingüismo no es más que una fase transitoria, una estrategia para facilitar el aprendizaje de la lengua oficial¹. Por el contrario, la inmersión a través de una lengua vehicular, ya sea mayoritaria o minorizada, supone considerar el bilingüismo como un objetivo a conseguir a través de la escuela, de forma que el alumno puede aprender una lengua más. Así pues, no todos los sistemas educativos bi/plurilingües están pensados para formar personas bi/plurilingües.

Por otro lado, ni todos los sistemas educativos bi/plurilingües incluyen la lengua minorizada como lengua vehicular de forma parcial o total a lo largo del proceso educativo, ni la mera presencia de la lengua minorizada como lengua vehicular garantiza la capacitación bi/plurilingüe (y académica) de los alumnos. Así, las decisiones que se adopten y los modelos lingüísticos que se propongan dependerán de los contextos lingüísticos y de

los objetivos que se persigan. En cualquier caso, como señala Idiazabal (2017), un proyecto que pretenda tener en cuenta la lengua minorizada debe prestar especial atención al contexto de aprendizaje y a las actividades que se proponen para que los aprendizajes meta sean efectivos.

La EIB y la enseñanza en shipibo y español

Una de las características de la EIB en Perú es que su implantación en todas las comunidades y ciudades con lenguas originarias no está generalizada, y si bien su aspiración es formar alumnos bilingües, normalmente está enfocada a garantizar la educación a través de la lengua originaria en pequeñas comunidades indígenas. Se contemplan cuatro escenarios lingüísticos diferentes (Minedu, 2013b):

1. La lengua materna (L1) es la originaria y la que habitualmente más utilizan los niños para comunicarse. Muy pocos conocen el español.
2. La lengua originaria es la L1, pero los niños y niñas también conocen el español y se pueden comunicar en ambas lenguas.
3. El español es la L1, pero comprenden y hablan algo la lengua originaria.
4. El español es la L1, y prácticamente la única lengua que hablan. (pp. 36-37)

Esos escenarios pretenden ser “una descripción aproximada de la realidad psicolingüística”

¹ Puede darse el caso de que dos lenguas sean ambas oficiales, pero una de ellas posee un estatus de lengua minorizada, por lo que la otra es en realidad hegemónica en lugar de oficial.

(Minedu, 2013a, p. 61) de los alumnos. A partir de esa realidad, el docente planifica cuáles son las áreas curriculares que se impartirán en cada lengua y cuál es el tiempo que se dedicará a cada una. Ese dato es difícil de ejemplificar dado el carácter discrecional del uso de una u otra lengua como lengua vehicular de los aprendizajes. En el caso de la escuela a la que se refiere el estudio (situada en el escenario 1), no existe un criterio riguroso que nos permita conocer el número de horas de escolarización dedicado a cada lengua o las decisiones concretas tomadas por el docente respecto al uso de una u otra lengua. Eso nos impide conocer los efectos de la educación bilingüe con la objetividad y la precisión deseables. Zúñiga (2008) ya advertía esta dificultad al señalar que la imprecisión con la que se define lo que ha de ser una escuela de EIB impedía realizar un estudio riguroso sobre la misma. No se trata de coartar la libertad curricular, sino de documentar adecuadamente los procesos de enseñanza/aprendizaje bi/plurilingües, pues sabemos lo valiosas que son muchas veces las intuiciones y estrategias de los docentes, pero es necesario conocer y describir con rigor lo que se hace en la escuela para identificar las actitudes y estrategias más favorables para el desarrollo de un bi/plurilingüismo articulado en torno a las lenguas originarias. Siendo el escenario 1, ¿cómo explicar el hecho de que los niños hablantes de shipibo (L1) desarrollen prácticamente las mismas capacidades en español (L2)? Se pueden plantear dos hipótesis: a) aunque la lengua materna o L1 es la originaria y la predominante entre los niños, el español es la lengua más hablada en la comunidad y prevalece, aunque sea el shipibo la lengua vehicular de la escuela; b) el español tiene mayor peso que el shipibo como lengua vehicular en la escuela. Se podría plantear incluso una tercera hipótesis según la cual posiblemente influyan ambos factores.

En otro plano, podríamos elaborar hipótesis sobre los efectos de la intervención didáctica² en el

desarrollo de las capacidades verbales o comunicativas de los alumnos: ¿Contribuye la metodología utilizada por el docente a un aprendizaje más efectivo de las lenguas?, ¿contribuye a que los alumnos interioricen diferentes usos sociales de las lenguas?; en definitiva, ¿a qué se defiendan en situaciones comunicativas diferentes y sepan producir textos adecuados? Pero el hecho es que tampoco conocemos cuál ha sido la metodología utilizada por el docente. En cualquier caso, la escritura de un texto no solo implica movilizar los conocimientos gramaticales y normativos de las lenguas, sino que implica conocer los usos efectivos de las mismas y tener en cuenta los parámetros físicos y sociales de la actividad verbal, como señala García-Azkoaga (2016). En ese sentido, es importante la formación que el docente tiene para hacer frente a los retos de una didáctica plurilingüe.

Durante los últimos años se ha hecho un gran esfuerzo en la formación de docentes para la EIB, mediante propuestas pedagógicas y la producción de materiales en las lenguas originarias. Si nos remitimos a la propuesta pedagógica para la EIB realizada por el Minedu (2013a) se observa la importancia que se le otorga a que los aprendizajes sean significativos para los alumnos. Es interesante la alusión a Vygotsky en cuanto a la adquisición y aprendizaje del lenguaje, cuando se dice que los aprendizajes son el “resultado de la interacción del individuo con el mundo” (Minedu, 2013a, p. 76) y que la participación en actividades sociales organizadas contribuye al desarrollo lingüístico y cognitivo de las personas. El documento también contempla utilizar la lengua como instrumento de comunicación, partir de los conocimientos que previamente tienen los alumnos, proponer una programación curricular que gire en torno a un eje temático que tenga como referente el calendario comunal e incluso, una “planificación del trabajo educativo a partir de la integración de áreas” (Minedu, 2013a, p. 76). En el apartado dedicado a la lengua también se menciona la lectura y producción de textos. Pero ¿cómo enseñar la lengua teniendo en cuenta todos esos elementos? ¿De qué

2 La intervención didáctica se refiere a las estrategias y recursos didácticos que utiliza el docente en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua.

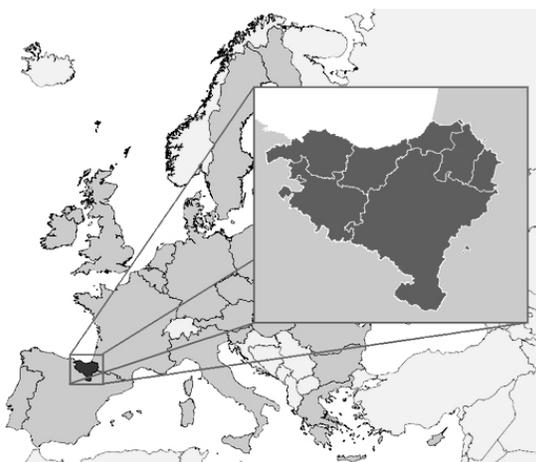


Figura 1. Ámbito territorial del euskera

Fuente: Wikipedia (s.f.).



Figura 2. Comunidad Autónoma Vasca (CAV)

Fuente: Wikispaces (2017).

instrumentos didácticos disponemos para enseñar las dos lenguas meta? Estamos convencidos de que las secuencias didácticas para enseñar los diferentes usos sociales de las lenguas (cristalizados en géneros textuales), son la herramienta más interesante que tenemos para realizar una evaluación objetiva y rigurosa de los aprendizajes y contribuir al desarrollo de una ingeniería didáctica para la educación plurilingüe (García-Azkoaga e Idiazabal, 2015). Retomaremos el tema más adelante.

En la siguiente sección, me permito traer a colación el ejemplo de una comunidad bilingüe como la del País Vasco para ilustrar con un ejemplo de revitalización lingüística las posibilidades que una política lingüística educativa adecuadamente establecida puede ofrecer para la educación bi/plurilingüe.

Un ejemplo de revitalización lingüística: el caso del euskera (vasco)

Trato de mostrar aquí que un modelo educativo de inmersión lingüística en lengua minorizada (vasco) puede ser efectivo para la educación bilingüe en aquellos contextos en los que la lengua minorizada convive con una lengua hegemónica (español) y en el que los hablantes de esa lengua mayoritaria,

de no ser por el sistema de educación bilingüe, difícilmente hubieran tenido acceso al aprendizaje de la lengua minorizada. Para muchos hablantes de español como lengua materna, por ejemplo, la educación formal en vasco ha sido la mejor forma de convertirse en bilingües.

Los efectos de la educación bilingüe

La lengua vasca comparte con las lenguas originarias del Perú el hecho de ser una lengua minorizada en contacto con una lengua hegemónica como el español. Podríamos hablar incluso de dos lenguas hegemónicas: el francés en la parte norte del territorio (gris más oscuro, en la figura 1) y el español en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) (gris más claro), y en la Comunidad Foral de Navarra (el resto). Nos centraremos aquí en lo que concierne a la CAV (figura 2) y al bilingüismo vasco-español. El euskera era una lengua en retroceso hasta que en 1968 se sentaron las bases de su estandarización. En 1978 logró su estatus de cooficialidad (junto con el español) en la CAV y poco después en la Comunidad Foral de Navarra³. Eso dio lugar a un

³ Aprobado así en la Constitución española (1978) y posteriormente en el Estatuto de la CAV (1979) y en la Ley de Restablecimiento del Régimen Foral de Navarra (1982).

proceso de normalización lingüística a través de distintos estamentos sociales como la administración, el sistema educativo, los medios de comunicación y la universidad. Eso conllevó la necesidad, entre otras, de formar profesores que enseñaran en euskera, crear materiales didácticos y desarrollar especialidades científicas en euskera. En lo que se refiere a la educación, hasta entonces, salvo algunos casos excepcionales, el español era la única lengua vehicular; se impartía una lengua extranjera como materia, pero la lengua originaria y minorizada (euskera) quedaba totalmente excluida de la escuela. En 1982 la Ley de Normalización del Uso del Euskera exige su enseñanza obligatoria en todos los centros educativos de la CAV; así, en 1983 se regula la enseñanza del y en euskera, y también del español en la enseñanza no universitaria; asimismo, se establece la obligatoriedad de que en la enseñanza se contemplen las dos lenguas propias de la CAV, como asignatura o como lengua vehicular. Se procede así al diseño de tres modelos lingüísticos (A, B, D) para el periodo obligatorio de enseñanza. Un modelo A (en la figura 3, "En castellano") en el que el español es lengua vehicular y en el que hay una asignatura de Lengua Vasca y su Literatura que se imparte diariamente durante

una hora. El español, salvo alguna contada excepción, es también la L1 de los alumnos. Un modelo B ("Bilingüe" en la figura 3) consistente en una inmersión temprana parcial; en este caso la mitad de las asignaturas se ofertan en español y el resto en euskera. Este último es un modelo muy heterogéneo, donde la L1 es prácticamente siempre el español. El modelo D ("En euskera" en la figura 3), ofrece todas las asignaturas en euskera salvo la de lengua española y su literatura, ofreciendo así la posibilidad de una inmersión temprana total en euskera. En todos los casos se imparten asignaturas específicas de lengua y literatura vasca, lengua y literatura castellana, y al menos una lengua extranjera. Ese modelo fue concebido inicialmente como un programa de mantenimiento de la lengua vasca y enfocado a alumnos de L1 euskera, si bien progresivamente se ha ido consolidando como un modelo eficaz también para los alumnos con L1 español que deciden escolarizarse en ese programa. El modelo D se ha convertido así en la opción educativa más habitual (figura 3).

Los efectos se han traducido en un aumento progresivo de bilingües (figuras 4 y 5) que además de aprender las dos lenguas cooficiales, como muestran Barreña y Uranga (2010), han demostrado

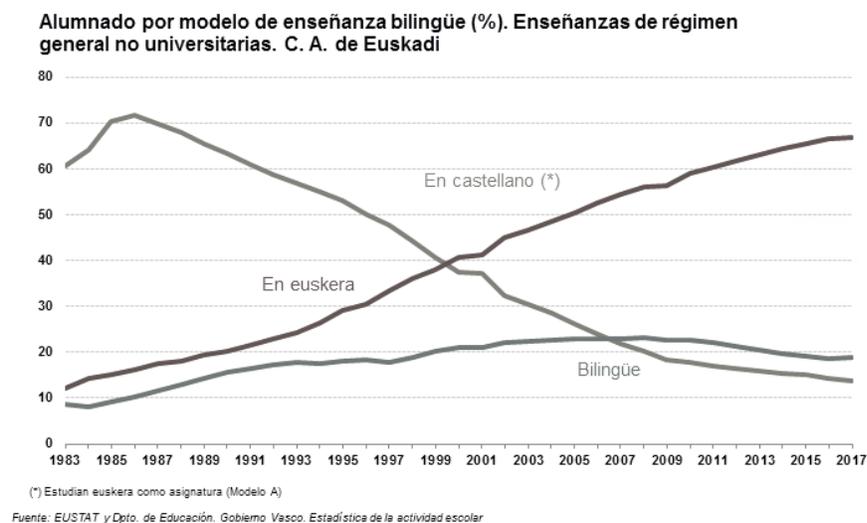


Figura 3. Evolución de la matriculación según los modelos lingüísticos

Fuente: Eustat (s.f.).

buenos resultados tanto en el nivel de la lengua como en el de los conocimientos adquiridos.

Por otro lado, como indica la VI Encuesta Sociolingüística (2016), el uso de la lengua vasca ha ido aumentando de forma progresiva, concretamente: un 7,9 % en 25 años, es decir, desde que se publicó la primera encuesta sociolingüística. El efecto de la educación bilingüe se aprecia sobre todo en el hecho de que actualmente 71,4 % de los jóvenes que tienen entre 16 y 24 años son vascohablantes, frente a 25 % de 1991 (figura 4). En las mediciones realizadas durante estos 25 años (figura 5) se constata un importante incremento de nuevos hablantes de lengua vasca que va ocupando el lugar de los monolingües más ancianos que van desapareciendo, a la vez que aumenta el número de bilingües por transmisión familiar.

Esos resultados no hubieran sido posibles sin una política lingüística comprometida con el bi/plurilingüismo, aunque, como señala Ortega (2017), el incremento de nuevos hablantes de euskera plantea nuevos retos para el uso efectivo de la lengua, pues no es lo mismo conocer una lengua que ser capaz de utilizarla en todos los ámbitos sociales, y si bien la escuela proporciona el conocimiento, esos neohablantes necesitan desarrollar acicates y estrategias que los conviertan en usuarios activos de esa lengua minorizada.

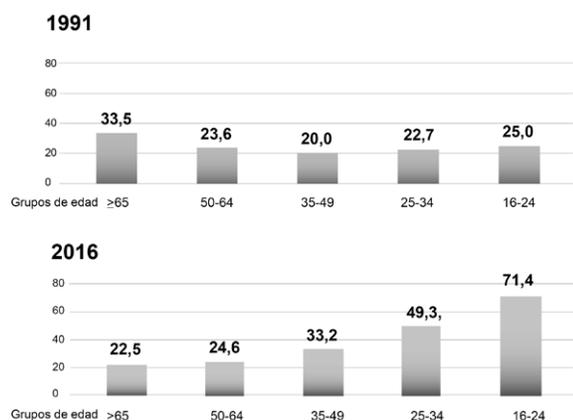


Figura 4. Población vascohablante por grupos de edad. CAV, 1991-2016 (%).

Fuente: Gobierno Vasco (2016, p. 5)

¿Cómo optimizar la enseñanza/aprendizaje de lenguas en contacto?

Este es sin duda uno de los grandes retos de la educación plurilingüe. A raíz de trabajos realizados sobre el aprendizaje de lenguas, sabemos que conocer la lengua materna es un punto de partida importante para aprender una segunda lengua Cummins (1979, 1981), y, también, que utilizar las lenguas indígenas en la escuela no perjudica a los aprendizajes de los escolares (Dutcher, 1994).

Recordemos, además, la hipótesis de Cummins (1981) sobre la interdependencia lingüística:

En la medida que la instrucción en Lx sea efectiva a la hora de promover la competencia en dicha Lx, la transferencia de esta competencia a la Ly se dará siempre que haya una exposición adecuada a dicha Ly (ya sea en la escuela o en el entorno) y se dé una motivación adecuada para aprender la Ly. (Cummins, 2005, p. 114)

Desde ese punto de vista, los aprendizajes en una lengua son transferibles a la otra, independientemente de que se trate de la L1 o de la L2. No obstante, como señala el autor, esos aprendizajes no pueden medirse solo en función de aspectos morfosintácticos y fonológicos, y menciona

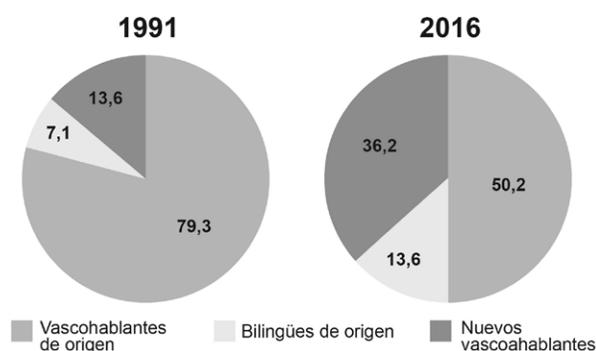


Figura 5. Población vascohablante según su primera lengua. CAV, 1991-2016 (%).

Fuente: Gobierno Vasco (2016, p. 7).

distintos tipos de transferencias que se pueden dar en función de la situación sociolingüística: “elementos conceptuales, estrategias metacognitivas y metalingüísticas, aspectos pragmáticos, elementos lingüísticos específicos y conciencia fonológica” (Cummins, 2005, p. 116). Cuando un niño se inicia en la lectoescritura, por ejemplo, las habilidades que desarrolla en una lengua le sirven también para la otra. Ese planteamiento implica la necesidad de profundizar en el estudio de las relaciones interlingüísticas o de transferencia de una lengua a otra, para así conseguir un mayor rendimiento a la hora de aprender dos o más lenguas a través de los diseños educativos y de las intervenciones didácticas.

Hay dos cuestiones importantes que se plantean al hilo de lo expuesto más arriba: ¿Cómo podemos medir esas “otras” habilidades? ¿Cómo podemos enseñar esas “otras” habilidades? Para poder responder a estas preguntas es necesario recordar que la lengua es ante todo un hecho social, pues toda actividad verbal es colectiva y se desarrolla en el seno de una interacción social. Desde el punto de vista del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1996), el sujeto que está inmerso en una actividad verbal puede producir una unidad comunicativa que se traduce en un texto oral o escrito que es el producto resultante de la acción individual de dicho sujeto. El texto se sustenta en modelos de comunicación vigentes en la sociedad, pero a su vez se puede adaptar a nuevas situaciones comunicativas. Un blog, por ejemplo, no es una forma comunicativa que haya existido siempre, pero el hablante la resuelve partiendo de sus conocimientos sobre el funcionamiento del lenguaje, adaptándola y tratando de responder a sus nuevas necesidades comunicativas.

Los textos son la base de nuestra comunicación, pero no todos son accesibles para todas las personas en un contexto de uso de lenguaje cotidiano. Hay textos (orales y escritos) que requieren un aprendizaje formal y es la escuela la que puede garantizar el acceso a la diversidad textual para todos los alumnos. En consecuencia, necesitamos

modelos de análisis textual que permitan describir los diferentes usos del lenguaje y modelos de enseñanza/aprendizaje orientados al uso de los textos. Un buen punto de partida lo proporciona el modelo de la arquitectura textual de Bronckart *et al.* (1985) y Bronckart (1996), que si bien se desarrolló inicialmente pensando en la lengua materna, ha sido implementado en la CAV en el aprendizaje bilingüe y ha servido, además, como base para múltiples investigaciones sobre bilingüismo escolar realizados durante los últimos años. Los trabajos de García-Azkoaga e Idiazabal (2003); Manterola (2011); Manterola, Almgren e Idiazabal (2013); Almgren y Manterola (2013), muestran que la inmersión lingüística da buenos resultados, incluso en el caso de alumnos con lengua familiar extranjera (Díaz de Gereñu y García-Azkoaga, 2016), y que un trabajo específico con géneros textuales permite hablar de un efecto de transferencia con cierta gradación dependiendo de los niveles de la arquitectura textual (Idiazabal y Larringan, 1997; Idiazabal y García-Azkoaga, 2015; Larringan, Idiazabal y García-Azkoaga, 2015).

Por un lado, las capacidades lingüísticas del orden de la acción, o sea, aquellas que permiten adaptar la producción verbal a las características que presenta la situación en la que se producen los textos, se desarrollan de forma similar en las dos lenguas; por otro lado, en las capacidades discursivas se aprecian elementos bien consolidados que permiten una adecuada adaptación del texto tanto en euskera como en español. En cuanto a las capacidades lingüístico-textuales, los autores aprecian que la transferencia es mayor en función de lo que se aprende en la escuela y que también hay influencia del contexto sociolingüístico. En definitiva, aún cuando hay elementos léxicos y gramaticales que necesitan un aprendizaje específico en cada lengua, no se produce una mezcla de códigos y las destrezas textuales y discursivas muestran un desarrollo similar. Eso es lo que, en gran medida, se ha observado también para el bilingüismo shipibo-español, aunque en este caso no se puede saber con precisión cuál es el factor inductor

ya que carecemos tanto de los datos concretos del caso al que nos estamos refiriendo como de estudios que den cuenta de cómo realizan la EIB los docentes en Perú.

Comprender y producir textos para el aprendizaje bilingüe: la apuesta didáctica

En lo que se refiere a la didáctica, desde el punto de vista textual, conocer las reglas gramaticales o ser capaces de producir frases bien estructuradas no garantiza un funcionamiento comunicativo de la lengua. La concreción empírica de la comunicación es el texto y debe ser la unidad objeto de análisis y de aprendizaje. Si bien este punto de vista social del lenguaje es compartido por muchos autores, su práctica está llena de matices y ha sido abordada de diferentes maneras (ver Shiro, Charaudeau y Granato, 2013). No obstante, esos textos, agrupados en géneros, son el resultado de una práctica y una formación social, de ahí que al enseñar los géneros textuales se transmiten formas de pensamiento y se desarrollan referencias culturales que forman parte del patrimonio histórico y social. El desarrollo del lenguaje se produce a través de las interacciones que tienen lugar en las prácticas verbales, y dado que son las instituciones escolares las principales mediadoras de los procesos formativos, utilizar los géneros textuales como herramienta didáctica “permite al alumno

tener acceso a ciertas significaciones que, de ser interiorizadas, contribuirán al desarrollo de sus capacidades lingüísticas” (Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez, 2013, p. 34). No obstante, esa práctica educativa requiere de dispositivos que permitan abordar los textos como objeto de aprendizaje.

Para ello fueron diseñadas las secuencias didácticas cuyo esquema vemos en la figura 6. Esta metodología textual ideada por expertos en didáctica de la lengua de la Universidad de Ginebra, y recogida en las propuestas curriculares de la CAV, requiere de una selección previa de los textos sociales más pertinentes y de una adaptación didáctica de los mismos en función de los objetivos de aprendizaje.

Estas secuencias están pensadas, precisamente, para hacer más significativos los aprendizajes de los alumnos, para acordar con ellos el proyecto a desarrollar y el género o géneros textuales (orales o escritos) a trabajar dentro de cada proyecto, para ser contextualizadas dentro de un proyecto curricular más amplio, para conocer cuáles son los conocimientos que tienen los alumnos al comienzo del proceso y partir de ellos, y para evaluar su progresión, para tener en cuenta la diversidad (incluidas la cultural y la lingüística), para desarrollar aspectos metalingüísticos y, en definitiva, para aprender y reflexionar sobre los diferentes usos comunicativos de la lengua y potenciar las capacidades verbales, gramaticales y ortográficas. También,

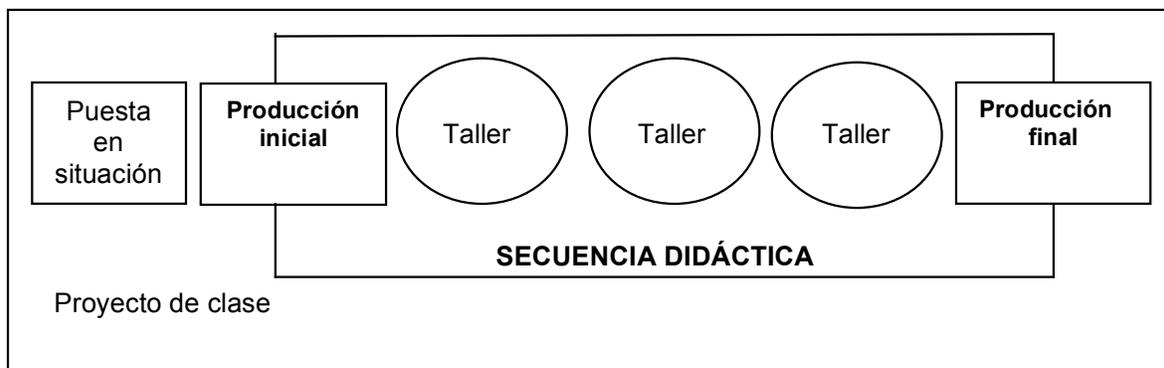


Figura 6. Esquema de la SD

Fuente: Dolz y Schneuwly (1998, p. 94).

si tenemos en cuenta lo visto en la sección anterior, con el fin de aprovechar los conocimientos adquiridos en una lengua para el aprendizaje de otra u otras lenguas.

En este sentido, las secuencias didácticas enfocadas al aprendizaje de los géneros textuales podrían ser una herramienta útil para llevar a cabo las propuestas pedagógicas planteadas en el documento del Minedu (2013b). No obstante, su práctica no siempre es sencilla, pues, como muestran García-Azkoaga y Manterola (2016) al analizar secuencias didácticas diseñadas por docentes, se requiere una adecuada formación teórico-metodológica tanto para conocer mejor las características de los géneros textuales como para aprender a utilizarlas.

El caso de la escritura de recetas de cocina que fue objeto de estudio en el trabajo al que nos hemos referido en el inicio, es una actividad que, por ejemplo, se puede integrar sin problemas en el seno del calendario comunal. Es un texto portador de rasgos sociales y culturales muy marcados que permite trabajar diferentes dimensiones del lenguaje (García-Azkoaga, 2016). Abordar su enseñanza como género textual, implica, sin embargo, tener en cuenta en primer lugar sus condiciones de producción y, además, los distintos niveles que integran su arquitectura textual, sin olvidar las formas lingüísticas y gramaticales que demanda ese género textual. Por lo que se desprende del estudio de García-Azkoaga y Sullón (2017), el docente no trabajó la receta desde el punto de vista del género textual, aunque merecería la pena profundizar en el tema para analizar en detalle cuál fue el proceso de enseñanza/aprendizaje seguido. Eso permitiría realizar, por ejemplo, una propuesta concreta de secuencia didáctica para aprender a escribir una receta (u otro género textual) y crear un dispositivo experimental para comparar los resultados del aprendizaje tradicional con los resultados del aprendizaje, a partir de secuencias didácticas para el aprendizaje de los textos. Igual que este tipo de iniciativas se han revelado necesarias en el contexto de la CAV, también el contexto peruano de

la EIB está necesitado de investigaciones y experimentaciones didácticas que permitan avanzar en la educación plurilingüe.

Dependiendo de los objetivos del aprendizaje, se pueden proponer situaciones comunicativas diferentes. Una de ellas puede ser, por ejemplo, crear un fichero de recetas tradicionales de la comunidad, asociándolas a las diferentes festividades que se celebran a lo largo del año. Los receptores de esas recetas pueden ser los padres o familiares de los propios alumnos. Otra situación comunicativa diferente puede ser realizar la misma tarea, pero dirigida a un receptor distinto, por ejemplo, a niños de comunidades que hablan otra lengua o que tienen costumbres y tradiciones diferentes. Cada punto de partida obliga a una reflexión específica sobre la dimensión comunicativa, sobre el receptor, sobre el conocimiento de la cultura propia y la ajena, sobre los contenidos o saberes transmisibles y sobre cómo hacerlo. Un contexto bilingüe obliga, además, a una reflexión sobre el uso de las lenguas: ¿En qué lengua escribimos?; ¿qué lengua conoce el receptor?; ¿qué hemos aprendido en una lengua que nos sirve para la otra? Igualmente, las recetas pueden proporcionar una oportunidad interesante para trabajar también la oralidad. Lo mismo podríamos decir de otros textos: una narración oral o escrita, una biografía, una descripción, etc.

Desde este enfoque de la didáctica de los géneros textuales, una primera escritura de los textos nos permitiría identificar los principales obstáculos de los alumnos y proponer tareas para superarlos, centradas, por ejemplo, en estos aspectos:

- Condiciones de la situación de producción: reflexión sobre para qué y para quién se escribe el texto, sobre los conocimientos que se supone posee el receptor y los que se quieren transmitir, sobre la forma de hacerlo...
- Planificación del texto: estructura básica de la receta, componentes o fases principales, formas de inicio y de cierre, etc.
- Mecanismos de conexión: uso de organizadores temporales y puntuación.

- Mecanismos de cohesión nominal para presentar el tópico y para referirse a un elemento anterior.
- Mecanismos de cohesión verbal para trabajar los tiempos verbales que potencialmente se pueden usar en una receta de cocina.
- Mecanismos de responsabilidad enunciativa que permiten establecer puentes entre el productor y el receptor y construir un discurso más elaborado.

Hay que señalar, además, que los aspectos trabajados en una lengua no tienen por qué repetirse necesariamente cuando se trabaja con otra, lo que permite centrarse en aspectos más específicos de cada una y reflexionar sobre las relaciones interlingüísticas, pero eso exige planificar adecuadamente la progresión de los aprendizajes de cada lengua, y buscar y describir previamente textos que sirvan como modelo para este tipo de aprendizajes.

Discusión

Son muchos los factores a tener en cuenta en el desarrollo de una educación bilingüe y su implementación es sin duda compleja. A la vista de la experiencia en el País Vasco, podemos asegurar que la revitalización lingüística de las lenguas originarias y minorizadas será más efectiva en la medida que la escuela dedique más tiempo a los aprendizajes en la lengua más desfavorecida de la comunidad. En ese sentido, para realizar un seguimiento sistemático de los resultados de la educación bilingüe parece razonable, en función de las características sociolingüísticas de la comunidad y de la vitalidad de la lengua, proponer modelos lingüísticos que regulen la forma en que se utilizarán las lenguas en la escuela y el tiempo y lugar que se dedicará a cada una.

Dejar al arbitrio del docente el uso de una u otra lengua en determinados momentos o con determinados estudiantes en ciertas circunstancias puede ayudar a mejorar la comunicación con los alumnos y tender puentes lingüísticos; igualmente,

dejar que los alumnos se expresen libremente y sin ningún criterio lingüístico o pedagógico en la lengua que les resulte más fácil, puede ayudar a que se comuniquen mejor entre ellos. Sin embargo, tanto en un caso como en el otro, si los criterios no están claros y el plurilingüismo no se contempla como objetivo, se corre el riesgo, por un lado, de que esa práctica termine favoreciendo a la lengua hegemónica y el proceso conlleve de hecho un efecto de sumersión lingüística; por otro lado, difícilmente se puede esperar que haya una revitalización efectiva de las lenguas originarias si no se les otorga un papel protagónico como lengua vehicular en la escuela; recordemos, además, lo importante que es que, en este tipo de contexto, la lengua minorizada y originaria sea tenida en cuenta como la base sobre la cual se asentarán los conocimientos de las otras lenguas. Igual de necesario es dotar a la lengua más débil de prestigio social y favorecer las actitudes positivas hacia la diversidad cultural y lingüística, así como promover campañas para que también los adultos se alfabeticen en la lengua originaria.

No obstante, todo lo anterior requiere tener en cuenta las condiciones de uso de cada lengua. Hay comunidades en las que la lengua originaria conserva aún una gran vitalidad y otras en que ha sido desplazada por la lengua hegemónica. No todo sirve para todos, pero lo que nunca debería de hacer un sistema de educación bilingüe es sustituir una lengua por otra. No se puede dejar a un lado a aquellos que, aún procediendo de familias que son hablantes de una lengua originaria, por distintas cuestiones, especialmente de prestigio, han dejado de usar la lengua propia a favor de la lengua hegemónica. Ambas lenguas deben estar presentes en la escuela. El bilingüismo ha de ser aditivo. Es mejor conocer dos lenguas o más que solo una. La cuestión no debe ser si queremos que aprendan español o la lengua originaria. El reto es aprender bien tanto esta última como la hegemónica, más una lengua extranjera (o más).

No es una tarea fácil, porque el bi/plurilingüismo requiere una adaptación del sistema educativo para gestionar tanto la situación de contacto entre lenguas como el bi/plurilingüismo producto de las migraciones (Dolz e Idiazabal, 2013). Además, requiere enriquecer la formación de los docentes, introduciendo en sus planes de estudio “competencias y contenidos relacionados con el multilingüismo, sus complejidades, características y ventajas” (López y Küper, 1999, p. 7), y por supuesto, también conocimientos sobre las formas de gestionar las lenguas minorizadas en la escuela y en la comunidad, pues entre otras cosas, no siempre se tiene conciencia de lo que supone ser bilingüe ni de lo que significa organizar un sistema de educación bi/plurilingüe que contemple la lengua minorizada como lengua vehicular, como probablemente ocurre en la experiencia de enseñanza bilingüe shipibo-español del estudio citado.

Por otro lado, tampoco parece razonable que el bilingüismo sea solo una cuestión que atañe a pequeñas comunidades indígenas situadas lejos de las grandes ciudades. O que se trate de una decisión que dependa solo de la voluntad de una escuela situada en una comunidad alejada que conserva su lengua originaria. Es necesario una política lingüística educativa capaz de llevar el bi/plurilingüismo a todas las escuelas de las comunidades en las que hay bi/plurilingüismo social. Más aún, sería deseable que la reflexión sobre la diversidad lingüística estuviera también presente en los centros escolares de aquellos lugares sociolingüísticamente más castellanoparlantes, sobre todo si tenemos en cuenta las continuas migraciones que se dan desde las comunidades indígenas hacia los grandes centros urbanos. Como insiste Von Gleich (2001), para que se produzca un verdadero desarrollo cultural endógeno es necesario que la educación intercultural bilingüe se generalice. Se trata, en definitiva, de asumir desde todas las instancias la naturaleza intercultural y multilingüe del país y la riqueza que aportan las lenguas originarias con su diversidad tanto cultural como lingüística.

Conclusiones

La reflexión aquí presentada se circunscribe al ámbito del análisis realizado por García-Azkoaga y Sullón (2017) y tiene, por tanto, sus limitaciones; pero lo importante, en definitiva, no es solo que los niños de la escuela shipibo-español hablen las dos lenguas, sino saber qué aporta concretamente la escuela al desarrollo, normalización y revitalización de las lenguas originarias y realizar investigaciones que nos ayuden a comprender y mejorar esos procesos.

Las experiencias reseñadas muestran que el uso de una lengua minorizada como lengua vehicular en un sistema de educación bi/plurilingüe no perjudica a la lengua mayoritaria y que además contribuye a formar individuos bilingües, con todas las ventajas que ello implica. Para que tenga éxito es esencial, sin embargo, prestigiar la lengua minorizada y favorecer las actitudes sociales positivas hacia la diversidad cultural, tarea que requiere trabajo, compromiso y seguimiento, tanto por parte de la administración como del entorno escolar y familiar. En lo que se refiere a la escuela, promover experiencias piloto con modelos lingüísticos claramente establecidos, concretar los objetivos de los aprendizajes, desarrollar herramientas precisas que permitan abordar esas metas, así como evaluar y medir sistemática y objetivamente sus resultados, supondría, tal vez, un gran avance para la EIB.

Aún cuando la diversidad lingüística de Perú es grande, se podrían tomar algunas medidas de política lingüística educativa, así como realizar propuestas piloto orientadas a una didáctica de la lengua que tenga como eje la comprensión y producción de textos orales y escritos, y que, además, favorezca la revitalización y la modernización de las lenguas originarias abriendo nuevos espacios de uso para ellas. No basta con que el docente de una escuela de EIB hable la lengua meta, también debe conocer en profundidad tanto su funcionamiento como las características sociolingüísticas propias de esa lengua que va a enseñar y en la que

va a enseñar, así como los objetivos de una educación plurilingüe.

Para terminar, cabe remarcar que, el modelo de aprendizaje de los géneros textuales basado en las secuencias didácticas al que nos hemos referido y su experimentación nos proporcionan una de las herramientas más precisas para la evaluación de los resultados de las capacidades lingüísticas a partir de unos objetivos de aprendizaje previamente establecidos, y esto es válido tanto para el contexto vasco como para el contexto peruano. También es necesario, de forma simultánea, que desde la propia universidad se fomenten investigaciones entre los hablantes de lenguas originarias que vayan más allá de los aspectos filológicos y antropológicos de las lenguas para que aborden, por un lado, el desarrollo del plurilingüismo escolar y familiar y, por otro, las prácticas didácticas que favorecen los aprendizajes simultáneos de las lenguas propias y también de la lengua o lenguas extranjera/s.

La EIB, como cualquier otro modelo de educación que pretenda tener en cuenta la lengua minoritaria con el objetivo de formar alumnos bi/plurilingües con buenas capacidades lingüísticas y comunicativas y con buenos conocimientos, supone un reto importante y complejo. El *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021* (Minedu, 2016), si cuenta con la voluntad y el compromiso firme de todos los agentes implicados para echar a andar un proceso de dicha magnitud, y si toma en cuenta experiencias exitosas como la del País Vasco u otros modelos exitosos de enseñanzas bi/plurilingües con lenguas minorizadas, puede convertirse en una oportunidad histórica para avanzar en la experiencia y mejorar sus resultados. Pese a tratarse de dos contextos ciertamente diferentes, y pese a que las soluciones no se pueden extrapolar ni son únicas para todos los desafíos que las lenguas minorizadas tienen por delante, si algo ha revelado la experiencia de normalización y revitalización lingüística de la CAV, es la importancia del compromiso institucional y académico a la hora de trabajar

sobre las dos cuestiones a las que nos hemos referido en este artículo.

Reconocimientos

Este trabajo se ha realizado gracias a la financiación concedida por el Gobierno vasco al grupo de investigación consolidado Elebilab para el desarrollo del proyecto IT983-16 / GIC15/129 y el MEC del Gobierno de España al proyecto FFI2012-37884-C03-01.

Referencias bibliográficas

- Almgren, M. y Manterola, I. (2013). Las grandes líneas de progresión de los aprendizajes lingüísticos en la escolarización en euskera. En J. Dolz e I. Idiazabal (eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 217-240). Bilbao, España: UPV/EHU.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barreña, A. y Uranga, B. (2010). La enseñanza en la lengua minoritaria: la experiencia vasca. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 14, 159-176.
- Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Laussane, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (2013). Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. En J. Dolz e I. Idiazabal (eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 31-50). Bilbao, España: UPV/EHU.
- Bronckart, J.P. et al. (1985). *Théories du Langage*. Bruselas, Bélgica: Márdaga.
- Cerrón-Palomino, R. (1983). *Multilingüismo y política lingüística en Perú*. Versión corregida y aumentada de la ponencia presentada en el Seminario sobre *Lenguaje y Visión del Mundo*, organizado por el Instituto Cultural Goethe y el Concytec en junio de 1983.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. París, Francia: Seuil.
- Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1996). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Recuperado

- de http://culturalrights.net/descargas/drets_culturals388.pdf.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Ángeles, EE. UU.: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra (eds.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp. 113-132). Barcelona, España: Horsori.
- Defensoría del Pueblo (2011). *Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Informe nº 152. Lima.
- Díaz de Gereñu, L. y García-Azkoaga, I.M. (2016). Aprendiendo dos lenguas nuevas. Los cuentos orales de los niños inmigrantes. *Lengua y Migración / Language and Migration*, 8(1), 29-49.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. París: ESF Editeur.
- Dolz, J. e Idiazabal, I. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao, España: UPV/EHU.
- Dolz, J., Gagnon, R., Mosquera, S. y Sánchez, V. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Dutcher, N. (1995). The Use of First and Second Languages in Education. A Review of International Experience. En *Pacific Islands Discussion. Paper Series, 1*. Washington D.C.: The World Bank.
- Eustat (s.f.). *Alumnado por modelo de enseñanza bilingüe (%)*. Enseñanzas de régimen general no universitarias. [Figura]. Recuperado de http://www.eustat.eus/web/comun/ExtractorElem.ashx?id=0000948g_c.jpg&tipo=i
- García-Azkoaga, I.M. (2016). La receta de cocina, un recurso multidimensional para la didáctica de la escritura. En *Actas VIII Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura: Lectura y escritura de las dinámicas discursivas en el mundo contemporáneo* (pp. 277-306). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- García-Azkoaga, I.M. e Idiazabal, I. (2003). La cohesión nominale dans les narrations d'écoliers bilingües basque-espagnols. *Lidil. La littéracie vers de nouvelles pistes de recherche didactique*, 27, 75-87.
- García-Azkoaga, I.M e Idiazabal, I. (eds.) (2015). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao, España: UPV/EHU.
- García-Azkoaga, I.M. y Manterola, I. (2016). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología. *Calidoscopio*, 14(1), 46-58. DOI: 10.4013/cld.2016.141.09
- García-Azkoaga, I.M. y Sullón, K. (2017). Capacidades lingüísticas shipibo-español en textos escritos por escolares bilingües de Ucayali (Perú). *Onomazein*, No. especial, *Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*, 153-170. DOI: [10.7764/onomazein.amerindias.09](https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.09).
- Gobierno Vasco (2016). *VI Encuesta Sociolingüística*. Recuperado de http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/nota_prensa/vi_inkesta_sozioling_2016/es_def/adjuntos/vi_inkesta_es.pdf
- Idiazabal, I. (2017). ¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas como el Nasa Yuwe o el euskera? *Onomazein*, No. especial, *Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*, 137-152. DOI: [10.7764/onomazein.amerindias.08](https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.08).
- Idiazabal I. y Larringan, L.M. (1997). Transfert de maitrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue Basque-espagnol. *A.I.L.E. (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 10, 107-126.
- Idiazabal, I. y García-Azkoaga, I.M. (2003). La cohesión nominale dans les narrations d'écoliers bilingües basque-espagnols. *Lidil*, 27, 75-87.
- Idiazabal, I. y Garcia-Azkoaga, I.M. (2015). Español L1 y L2 en escolares bilingües vasco-españoles. La escritura de recetas de cocina. En D. Riestra; S.M. Tapia y M.V. Goicoechea (eds.), *Cuartas*

- Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (tomo I, pp. 203-221). Bariloche, Argentina: Universidad Nacional de Río Negro. DOI: 10.13140/RG.2.1.1609.8328.
- Idiazabal, I., Manterola, I. y Diaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. En I.M. García-Azkoaga e I. Idiazabal (eds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp. 39-60). Bilbao: UPV/EHU.
- Infotra (s.f.). *Lenguas minoritarias y minorizadas*. [Publicación de blog]. Recuperado de <https://infotra.wordpress.com/2011/04/27/lenguas-minoritarias-y-minorizadas/>
- Larringan, L.M., Idiazabal, I. y García-Azkoaga, I.M (2015). Cartas al director escritas en euskara y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias y destrezas textuales y discursivas. En I.M. García-Azkoaga e I. Idiazabal (eds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp. 147-172). Bilbao, España: UPV/EHU.
- López, L.E. y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 1-45.
- Manterola, I. (2011). *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen análisis diskurtsiboa eta didaktikoa*. [Tesis doctoral]. UPV/EHU. Vizcaya, España.
- Manterola, I., Almgren, M. e Idiazabal, I. (2013). Basque L2 development in immersion school settings. *International Journal of Bilingualism*, 17(3), 375-391.
- Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P. Junyent, C., Uranga, B. y Amorrortu, E. (2006). *Palabras y mundos*. Barcelona, España: Icaria.
- Ministerio de Educación (Minedu) (2013a). *Documento Nacional de Lenguas Originarias de Perú*. Lima, Perú: Navarrete.
- Ministerio de Educación (Minedu) (2013b). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (Minedu) (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf>
- Ortega, A. (2017). *Gazteen hiztun profil berriak eta ideologia berriak*. En J. Goirigolzarri, X. Landabidea e I. Manterola (eds.), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen* (pp.79-100). Donostia, España: UEU.
- Saussure, F. (1913). *Curso de lingüística general*. París, Francia: Payot.
- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (eds.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid/Fránkfort: Iberoamericana/Vervuert.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. París, Francia.
- Von Gleich, U. (2001). Interculturalidad y multilingüismo en los sistemas educativos peruanos a través de los siglos. En R. Sevilla y D. Sobrevilla (eds.), *PERU Land des Versprechens* (pp. 290-312). Horlemann Verlag: Bad. Honnef.
- Wikipedia (s.f.). *El País Vasco en Europa*. [Figura]. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Euskal_Herria_Europa.png
- Wikispaces (2017). Euskal Autonomia Erkidegoa. Recuperado de <https://denokbateragoazenaurrea.wikispaces.com/Euskal+Autonomia+Erkidegoa>
- Zúñiga, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso peruano*. Con la colaboración de Nino Barriola y Tilsa Ponce. Buenos Aires, Argentina: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

