

LIHER LÓPEZ EGUIARA

*La izquierda, el órdago,
la andereño. El castellano
vasco en el aula de E/LE*

Máster Experto en Español como lengua extranjera en ámbitos
profesionales, 2009-2011

Departamento de Filología Hispánica

Universidad de Barcelona

DIRECTOR: ANTONIO TORRES TORRES

Julio de 2011

La izquierda, el órdago, la andereño. El castellano vasco en el aula de E/LE

RESUMEN

Este trabajo consiste en una investigación en torno a la variedad geolectal del español que se habla en la zona en que esta lengua tiene contacto con el euskera, a saber, el País Vasco y Navarra. El autor parte de la bibliografía disponible relacionada con el contacto de lenguas y el bilingüismo en general y con las variedades del español de España y el contacto entre español y vasco en particular, para tratar de diferenciar los rasgos de la variedad denominada *castellano vasco* que se pueden atribuir a la influencia del euskera y los que no se pueden atribuir a tal influencia.

Desde el punto de vista práctico, de aplicación a la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera, pretende ayudar a llenar un vacío que se ha encontrado a lo largo de la investigación: las escasas referencias que hay en los materiales didácticos publicados a las variedades del español de España y, en este caso concreto, del castellano vasco.

Según las conclusiones del trabajo, la presencia de las variedades diatópicas en el aula de E/LE debe ser relevante, puesto que la lengua solo se realiza en última instancia en una de sus variedades. Por esto, el alumno recibe los *inputs* en una variedad concreta y cuando se vea obligado a producir e interactuar con hablantes de español, nativos o no, lo hará en una de estas variedades.

Palabras claves: bilingüismo, contacto de lenguas, castellano vasco, País Vasco, Navarra, ELE.

ABSTRACT

This essay centres on the investigation of the geolectal variety of the Spanish that is spoken in the area where Spanish is in contact with the Basque language, that is, the Basque Country and Navarre. The author starts with the related bibliography with the contact between languages, bilingualism in general and with the varieties of the Spanish found in peninsular and the contact between Spanish and Basque namely, to try to understand the characteristics of Basque Castillian that can be attributed to Basque, and those which cannot.

Regarding the application of teaching Spanish as a Second Language or as a Foreign Language, from a practical point of view, the author aims to fill in the gaps that have been found during the investigation: the scarcity of references found in books published for ELE relating to the varieties of the Spanish of Spain and, specifically to Basque Castillian.

According to the conclusions of the essay, the presence of the diatopic varieties in the second language classroom have value, as any use of the Spanish language is by default the use of a variety. Consequently, the student receives the *inputs* in a particular variation of Spanish (depending on the area he or she is in contact with the language) and when he or she communicates with Spanish speakers, native speakers or not, the familiarity with one of these diatopic proves to be an aid to communication.

Key words: bilingualism, contact between languages, Basque Castillian, Basque Country, Navarre, Spanish as a foreign language.

Mi más sincero agradecimiento a mi tutor asesor, Antonio Torres Torres, por su revisión y sus consejos, y a Cristina Carrasco Nuño, por su inestimable ayuda en la edición del material audiovisual.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. UN MUNDO DE LENGUAS EN CONTACTO.....	7
2.1. Interés científico por el bilingüismo.....	8
2.2. Definición de <i>bilingüismo</i> y otros conceptos teóricos.....	9
2.3. Características del bilingüe individual.....	15
2.4. Contacto de lenguas y sociedades bilingües.....	23
2.5. El bilingüismo en la educación.....	33
3. EL ESPAÑOL Y EL EUSKERA EN CONTACTO.....	39
3.1. Historia de las lenguas de la Península Ibérica.....	39
3.2. Las lenguas de España a partir de la Constitución de 1978....	42
3.3. Las variedades del español europeo.....	48
3.4. Español y euskera en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra.....	52
3.5. Política lingüística en el País Vasco y Navarra.....	63
4. LA VARIEDAD DEL ESPAÑOL DEL PAÍS VASCO Y NAVARRA EN EL AULA DE E/LE.....	69
4.1. Rasgos principales de la variedad del español del País Vasco y Navarra.....	69
4.2. Las variedades en el aula.....	77
4.3. Los materiales didácticos y las variedades.....	84
4.4. Propuesta didáctica.....	88
5. CONCLUSIÓN.....	107
6. BIBLIOGRAFÍA.....	111
ANEXO 1: LIBRO DEL ALUMNO	
ANEXO 2: LIBRO DEL PROFESOR	

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Dialectos del euskera según Koldo Zuazo.....	55
Mapa 2. Zonas lingüísticas de Navarra.....	58

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Vitalidad etnolingüística de las lenguas de España según el modelo de Giles.....	45
Cuadro 2. Vitalidad lingüística subjetiva según Ros, Cano y Huici.	45
Cuadro 3. Primera lengua en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra.....	59
Cuadro 4. Primera lengua en la Comunidad Autónoma Vasca, distribución por provincias.....	59
Cuadro 5. Primera lengua en Navarra, distribución por zonas lingüísticas.....	60
Cuadro 6. Competencia lingüística en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra...	60
Cuadro 7. Competencia lingüística en la Comunidad Autónoma Vasca, distribución por provincias.....	61
Cuadro 8. Competencia lingüística en Navarra, distribución por zonas lingüísticas...	61
Cuadro 9. Tipos de bilingües en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra.....	62
Cuadro 10. Tipos de bilingües en la Comunidad Autónoma Vasca, distribución por provincias.....	62
Cuadro 11. Tipos de bilingües en Navarra, distribución por zonas lingüísticas.....	62
Cuadro 12. Movilidad lingüística en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra.....	63

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo, trataremos fundamentalmente la variedad de español que se habla en el País Vasco y Navarra, que Francisco Moreno Fernández (2009, 117) denomina *castellano vasco*. Se trata, en nuestra opinión, de una denominación muy acertada y será la que se utilice a lo largo de este trabajo. Con *castellano* se refiere a la variedad del español que se habla en el centro norte de España, desde las costas de Galicia hasta la isla de Menorca y desde el Bidasoa hasta el Tajo. Y *vasco* hace referencia al contacto que tiene el español de esta zona con la lengua vasca o euskera.

El planteamiento inicial del trabajo era estrictamente lingüístico, pero a medida que hemos ido consultando la bibliografía relacionada, ha resultado evidente que no se podía tratar el tema sin hacer referencia a cuestiones geográficas (incluida la demografía), históricas, socioculturales y sociopolíticas.

El tema es interesante de por sí, pero lo es aún más si lo observamos desde el punto de vista de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera (E/LE). Es de gran transcendencia el hecho de que es imposible, o al menos muy difícil, enseñar una lengua, en nuestro caso el español, *general o internacional*, puesto que la lengua, en última instancia, se realiza a través de una de sus variedades. Aunque en la enseñanza de E/LE se suele preferir una variedad de lengua neutra, que adopta los rasgos más comunes a la norma culta de las variedades diatópicas del mundo hispano y está desprovista de los rasgos que más se apartan de este supuesto estándar, el profesor acaba hablando en su variedad con los alumnos, pero, además, los alumnos están expuestos a otra serie de *inputs*, directos o indirectos, en los que los rasgos de las variedades no están pulidos. Por todo ello, es deseable que el profesor tenga un conocimiento mínimo sobre las variedades diatópicas, pero, en primer lugar, sobre la variedad que él utiliza.

De ahí viene, precisamente, la motivación personal para la elaboración de este trabajo. La variedad del castellano vasco es la variedad que yo utilizo, tanto en entornos académicos y laborales como en entornos coloquiales y familiares. Junto a ello, me interesa especialmente la situación de contacto entre el español y el euskera, y la influencia que ha tenido en la caracterización de la variedad diatópica antes mencionada. Esta situación es un hecho, y una riqueza cultural del País Vasco y Navarra, a pesar de que algunos intransigentes de un lado (nacionalismo vasco) y de otro (nacionalismo español) vean las lenguas como “enemigos de la patria”, cuando no son las lenguas las que tienen

una posición política, sino los que las utilizan, y, en todo caso, resulta controvertido asociar una postura política a una persona por la lengua que utiliza. En definitiva, el bilingüismo es enriquecedor para los pueblos y para las personas, y puedo asegurarlo en primera persona, puesto que, aunque mi primera lengua es el español, aprendí el euskera en la escuela y puedo considerarme un hablante bilingüe. Esto me ha supuesto una mayor apertura hacia la diversidad y me ha ayudado, especialmente, a la hora de aprender otras lenguas y de comprender situaciones de lenguas en contacto en otros puntos del mundo.

La hipótesis de este trabajo con respecto al castellano vasco es la siguiente: no todos los rasgos de esta variedad son atribuibles al contacto con el euskera. Esta reflexión parte del hecho de que los rasgos propios de las variedades diatópicas que están en contacto con las otras lenguas de España se atribuyen de manera exclusiva a una influencia, cuando no a una interferencia, de la lengua en contacto. Esta creencia se da con mayor asiduidad en el caso de los hablantes de zonas en las que el español está en contacto con el catalán y el gallego que, por su condición de lenguas románicas, son más permeables a la influencia (o interferencia) lingüística, pero también está extendida en el ámbito vasco. La pregunta es: ¿por qué un rasgo característico del español de Toledo o de Zaragoza se considera como algo propio del español de la zona, mientras que un rasgo característico del español de San Sebastián o de Girona se considera influencia del euskera o del catalán? En determinados rasgos es innegable la influencia del euskera en nuestro caso, o del catalán y del gallego en otros, pero hay otros rasgos que parece bastante difícil atribuirlos a la influencia de la lengua en contacto.

Además, nos hemos planteado un objetivo concreto, aplicable al ámbito de la enseñanza de E/LE: elaborar una unidad didáctica en la que los alumnos tomen conciencia de la existencia de la variedad que hemos denominado *castellano vasco*. En el inicio, se veía la preparación de esta unidad didáctica como forma de concretar todo lo investigado a lo largo del trabajo. Sin embargo, a medida que la investigación ha avanzado, se ha podido observar la escasez de referencias a las variedades del español de España en los materiales didácticos publicados para la enseñanza de E/LE. Por lo tanto, la unidad didáctica cumple el objetivo de llenar un vacío en lo que a materiales didácticos se refiere y resultaría interesante la elaboración de materiales similares para otras variedades dialectales de España como pueden ser el castellano gallego, el castellano catalán, el andaluz o el canario. La metodología que hemos utilizado para la creación de la unidad didáctica está integrada en el enfoque comunicativo y en las corrientes más actuales, en lo que a didáctica de español como lengua extranjera se refiere, que hemos podido conocer durante el Máster

Experto en Español como lengua extranjera en ámbitos profesionales. En suma, el objetivo es presentar el castellano vasco y algunas cuestiones socioculturales relacionadas con el País Vasco y Navarra, pero tratando de evitar que se convierta en una recopilación de datos sin ningún tipo de participación por parte del alumno. Por ello, a través de la presentación de materiales reales, se pretende que los alumnos participen en el descubrimiento de los rasgos más característicos del castellano vasco y que lo hagan de una forma significativa, para que puedan conseguir el objetivo que verdaderamente es importante para ellos, esto es, la práctica de la lengua y el progreso en su competencia comunicativa.

El trabajo se divide en tres grandes capítulos que cuentan con varios apartados cada uno. Los dos primeros capítulos son más teóricos y hacen referencia al estado de la cuestión en la investigación sobre las lenguas en contacto, el bilingüismo y las variedades de la lengua española. El tercer capítulo, es la parte más práctica, puesto que va encaminada hacia su último apartado, es decir, la unidad didáctica.

El primer capítulo, “Un mundo de lenguas en contacto”, pretende recoger las principales líneas de investigación con respecto al contacto de lenguas y al bilingüismo. El primer apartado supone un repaso histórico al interés que el bilingüismo ha despertado en la humanidad, fundamentalmente en el círculo científico y académico, pero también en los hablantes en general. En el segundo apartado, tratamos de definir una serie de conceptos que se van a utilizar a lo largo del trabajo y, por eso, resulta necesario dejar claro a qué nos referimos con cada uno de ellos. El tercer apartado se centra en el bilingüismo como fenómeno individual, personal y psicológico: se contempla la consideración que los bilingües han tenido a lo largo de la historia y la que tienen en la actualidad; y se presentan las clasificaciones que han propuesto algunos autores para las clases y los grados de bilingüismo que se pueden diferenciar. En el cuarto apartado, analizamos el bilingüismo como un fenómeno colectivo, social y sociocultural: se trata de discernir los procesos históricos que han dado lugar a las situaciones de lenguas en contacto y se hace un recorrido por las actuales situaciones de lenguas en contacto a lo largo del planeta. En el quinto apartado, situamos la opinión de los autores acerca de la relación entre el bilingüismo y la educación, en la actualidad y durante los últimos siglos. Principalmente, los posibles beneficios o inconvenientes que se pueden observar en la educación de un niño en una situación de bilingüismo y cómo el entorno del propio niño y la relación entre las lenguas en contacto influyen decisivamente en el éxito o el fracaso educativo.

El segundo capítulo, “El español y el euskera en contacto”, tiene como objetivo centrar la atención en la situación de contacto de lenguas que nos ocupa, a saber, el contacto entre el español y el euskera. El primer apartado es un repaso histórico por la evolución de las distintas lenguas que conviven y han convivido en la Península Ibérica, y las relaciones geopolíticas que se han establecido entre ellas. En el segundo apartado, observamos la situación actual de contacto entre lenguas en la Península y el establecimiento de un marco de convivencia entre ellas a partir de la aprobación de la Constitución de 1978 y los subsiguientes estatutos de autonomía que afectan a las comunidades bilingües. El tercer capítulo está relacionado con la dialectología de la lengua española, nos centramos en las variedades del español europeo o de España y concretamente en la variedad del centro norte de España, que denominamos *castellano*, de la misma manera que el dialecto histórico del latín que ha dado origen al español. En el cuarto apartado, acercamos más la lupa hacia la situación de lenguas en contacto que es objeto de este trabajo: el contacto entre español y el euskera. Para ello, se hace necesario definir el espacio en el que conviven estas lenguas, no solo desde el punto de vista geofísico, sino también desde el punto de vista demográfico, aportando los datos más recientes que tenemos a través de los censos y de las encuestas lingüísticas que tratan de medir el conocimiento y el uso de español y euskera en la Comunidad Autónoma Vasca y en la Comunidad Foral de Navarra. El quinto apartado es un análisis de la política lingüística que influye en el contacto entre español y euskera. Esta política lingüística la llevan a cabo las instituciones públicas y privadas, pero los actos de cada ciudadano tienen un papel decisivo en su éxito o fracaso.

El tercer capítulo, “La variedad del español del País Vasco y Navarra en el aula de E/LE”, se centra en el objeto último de este trabajo, como se puede observar en el título del propio capítulo. En el primer apartado, presentamos los rasgos más característicos del castellano vasco, diferenciando entre los que se pueden atribuir a la influencia del euskera y los que no, que se deberían tomar como rasgos propios de la zona sin más. El segundo apartado es una reflexión sobre la presencia de las variedades en el aula de E/LE. En él analizamos la influencia que tienen los distintos agentes que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (instituciones de enseñanza, editoriales, profesores, alumnos...) en la elección de la variedad con la que el alumno va a tener un mayor contacto. En el tercer apartado, se presentan las principales referencias a la variedad del castellano vasco, o al contacto del español con otras lenguas en general, que hemos encontrado en los materiales didácticos publicados. No se han analizado todos los materiales, pero sí una

selección lo suficientemente amplia como para dar una imagen global de la presencia de las variedades del español de España en dichos materiales didácticos. El cuarto y último apartado es la unidad didáctica que se ha comentado y justificado más arriba.

2. UN MUNDO DE LENGUAS EN CONTACTO

Desde la noche de los tiempos, el ser humano se ha preguntado el porqué de la existencia de tantas lenguas distintas. Muestra de ello es la historia de la Torre de Babel, con la que la Biblia trata de explicar por qué los seres humanos hablan tal cantidad de lenguas, cuando todos han sido creados por el mismo Dios. A lo largo de la Historia, la lengua ha tenido un papel relevante en los movimientos de pueblos y civilizaciones, que han llevado a la expansión de algunas lenguas, pasando de lenguas regionales a lenguas internacionales, como el griego en el Mediterráneo del primer milenio antes de Cristo, el latín en el Imperio romano, el árabe en la Edad Media, el español en el Renacimiento y el inglés en el siglo XIX. En los dos últimos siglos la lengua se ha situado en el centro de la evolución política, al haberse convertido en uno de los pilares para la creación de los Estados nacionales. A pesar de la centralización de muchos de estos países, no han desaparecido las lenguas minoritarias, por lo que el contacto entre lenguas sigue estando en el orden del día. Además, los movimientos colonizadores y descolonizadores, y los movimientos migratorios también han creado situaciones de lenguas en contacto.

Según Miquel Siguan (2001, 14), la explicación de la pluralidad de las lenguas existentes hay que buscarla en la tensión entre fuerzas conservadoras de la unidad y la coherencia de la lengua, y fuerzas disruptivas de esta unidad.

En el presente capítulo se plantea un acercamiento a los conceptos fundamentales relacionados con el bilingüismo y las lenguas en contacto. En el primer apartado se hace un recorrido histórico por la bibliografía más relevante respecto al bilingüismo. En el segundo, se trata de definir qué es el bilingüismo y una serie de conceptos ligados con este fenómeno. El tercer apartado está centrado en el bilingüe como persona, las formas en las que adquiere las lenguas, las razones que condicionan sus comportamientos lingüísticos y las interferencias que se pueden producir entre sus lenguas. El cuarto apartado trata el bilingüismo como fenómeno social e incluye un repaso por las principales situaciones de contacto de lenguas en el mundo, el origen de estas situaciones y la definición de sus características, así como un análisis de la relación entre lengua y etnicidad y una serie de fenómenos relacionados con el contacto de lenguas como la sustitución, la recuperación y el cambio lingüístico. El quinto y último apartado se ocupa de la presencia del bilingüismo en la educación y de las políticas lingüísticas que influyen en él.

2.1. Interés científico por el bilingüismo

Una de las principales consecuencias de la pluralidad de lenguas es la existencia de situaciones de lenguas en contacto, que producen sociedades e individuos bilingües. Sin embargo, se puede decir que el interés científico por el bilingüismo es algo reciente.

En el siglo XIX comienzan a interesarse por el tema autores como William Dwight Whitney (1881), preocupado sobre todo por los préstamos y su función en el cambio lingüístico, y Hugo Schuchardt (1890), quien documenta una serie de situaciones de lenguas en contacto y abre la vía del estudio de las lenguas criollas, que son producto, precisamente, del contacto de lenguas.

Ya en el siglo XX, el primer nombre que hay que citar es el de Uriel Weinreich, que realiza la primera aproximación al estudio del bilingüismo desde el punto de vista de la lingüística. En su obra *Languages in Contact, Findings and Problems*, de 1953, considera que los comportamientos bilingües sirven para explicar los cambios provocados por el contacto de lenguas. Ese mismo año, Einar Haugen publica su obra *Norwegian language in America. A study in bilingual behavior*, sobre el noruego en Estados Unidos.

Como punto de partida del interés en el bilingüismo por parte de la sociología se pueden situar los trabajos de Joshua A. Fishman¹, que en los años 60 del siglo XX popularizó la noción de *diglosia*.

En lo que a la psicología se refiere, destaca la figura de Charles E. Osgood que, siguiendo la propuesta de Weinreich, distingue entre bilingüismo coordinado y bilingüismo subordinado. En el próximo apartado de este capítulo se retomarán estos conceptos para definirlos y analizar su vigencia en la actualidad.

Tras esta primera época en el estudio del bilingüismo que tiene lugar en los años 50 y 60 del siglo XX, se puede hablar de una época de consolidación en las décadas de 1970 y 1980. En estos años destacan fundamentalmente dos figuras. Por un lado, William F. Mackey con *Bilinguisme et contacte de langues* (1976), que se puede considerar una obra enciclopédica. Por otro, François Grosjean, que en *Life in two languages* (1982) incluye una gran recopilación de experiencias personales de bilingües.

No se puede poner fin a este apartado sin mencionar los dos libros que han resultado la base teórica de este primer capítulo. En primer lugar, el trabajo de los profesores neerlandeses René Appel y Pieter Muysken que, en su versión española, lleva

¹ Entre la obra de Fishman se puede destacar una de sus publicaciones más antiguas, titulada *Readings in the sociology of language*, de 1968.

por título *Bilingüismo y contacto de lenguas (Language Contact and Bilingualism* en el original). En segundo lugar, la obra del profesor barcelonés Miquel Siguan *Bilingüismo y lenguas en contacto*.

2.2. Definición de *bilingüismo* y otros conceptos teóricos

Antes de definir la noción de *bilingüismo*, resulta necesario tener en cuenta la doble realidad que representa el lenguaje en la vida del ser humano. Desde el punto de vista cognitivo, el lenguaje es un instrumento de pensamiento. La psicología social es la que se ha preocupado de esta vertiente del lenguaje, con la intención de explicar cualquier comportamiento social desde el individuo. En lo que al bilingüismo se refiere, esta disciplina estudia el comportamiento individual del bilingüe, que también incluye actitudes sociales. Desde el punto de vista funcional, el lenguaje es un medio de comunicación. La sociología se ha centrado en esta vertiente, ya que cualquier comportamiento social se puede explicar desde la sociedad, sin necesidad de recurrir al individuo. En cuanto al bilingüismo, estudia la dinámica de las lenguas en contacto como signos de identidad. Por tanto, es posible distinguir entre el bilingüismo individual y el bilingüismo social.

En primer lugar, se presentan una serie de definiciones que han tratado de sistematizar qué se puede considerar un individuo bilingüe. Leonard Bloomfield (1933) aporta una definición del bilingüismo como “un dominio de dos o más lenguas igual que el de un nativo” (citado por Appel y Muysken [1987] 1996, 11). De la misma forma, el ya citado Haugen (1953) considera que “el bilingüismo empieza en el momento en que el hablante es capaz de emitir mensajes completos y con sentido en otra lengua” (citado por Siguan 2001, 28).

Por otro lado, Michael A. K. Halliday, Angus McKintosh y Peter Strevens (1968) definen el bilingüismo con unos criterios máximos. Prefieren hablar de *equilingüismo*, que se da “cuando una persona es capaz de utilizar con plena competencia, sin ninguna interferencia y en cualquier situación, dos lenguas distintas” (citado por Siguan 2001, 28). A partir de esta definición, se puede hablar del bilingüe perfecto, que los propios autores reconocen que es poco habitual, pero Siguan propone la denominación *bilingüe funcional*, la persona que tiene “la capacidad de utilizar con plena eficacia cada lengua en las funciones abiertas para ella en la sociedad de la que forma parte el bilingüe” (2001, 28). En la misma línea está James McNamara, para quien “una persona puede ser calificada como bilingüe, si, además de las habilidades en su primera lengua, tenía algunas habilidades en

una de las cuatro modalidades (hablar, entender, escribir, leer) de la segunda lengua” (citado por Appel y Muysken [1987] 1996, 11).

Georges Lüdi y Bernard Py (1984) intenta trazar un puente entre las definiciones extremas de Haugen y Halliday *et al.*, afirmando que el “bilingüismo no es el dominio perfecto e idéntico de dos lenguas sino la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos y con distintas modalidades.” (citado por Siguan 2001, 28). En este caso, hay que tener en cuenta que una de las dos lenguas es la lengua preferida, lengua principal o lengua dominante, nombres que se utilizan tras las críticas que ha recibido la denominación “lengua materna”. También Weinreich (1953), aunque plantea la definición desde un punto de vista sociológico, se sitúa en una posición similar a la de Lüdi, ya que “la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará aquí bilingüismo y las personas implicadas bilingües” (citado por Appel y Muysken [1987] 1996, 11). La definición que propone Siguan (2001, 29) es la siguiente: “llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos –dos lenguas– con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia”.

Otros autores han tratado de distinguir varios tipos de bilingüismo, con lo que se pueden englobar más situaciones que con una definición única y además pueden servir para describir los casos particulares. Es el caso de Wallace E. Lambert (1955), que distingue entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. En el primer caso, la adquisición de la segunda lengua (L2) no representa un obstáculo para el mantenimiento de la primera lengua (L1), mientras que en el segundo caso, el progreso en la competencia de la L2 supone un retroceso de la competencia en L1. A este segundo caso estaría unido el concepto de *semilingüismo*, aportado por Nils Erik Hansegard (1975). En esta situación, la adquisición de la L2 perjudica el desarrollo de la L1, pero tampoco el desarrollo de la L2 es completo.

A pesar de que es un modelo que tanto Siguan como Appel y Muysken consideran abandonado, resulta interesante recordar la distinción que propuso Weinreich (1953) entre bilingüismo compuesto, bilingüismo coordinado y bilingüismo subordinado. Siguan (2001, 131) los define así:

Para el bilingüe compuesto las palabras correspondientes en las dos lenguas que conoce tienen exactamente el mismo significado. [...] Para un bilingüe coordinado cada una de las

dos palabras guarda matices diferenciales que impiden considerar a los significados como idénticos. Y el bilingüe subordinado tiene una lengua principal.

Las matizaciones de Osgood (Ervin y Osgood, 1954), psicólogo de la escuela conductista, suponen que el bilingüe compuesto tiene dos sistemas perfectamente diferenciados, mientras que el bilingüe coordinado recibe un mensaje en la L2, lo traduce a su L1, produce una respuesta en su L1 que traduce a la L2. La hipótesis de Osgood es que los primeros han adquirido las dos lenguas en el mismo contexto y los segundos en contextos diferentes. El abandono del modelo “hay que ponerlo en relación con la progresiva sustitución de las explicaciones conductistas por el enfoque cognitivista” (Siguan 2001, 134). Además es difícil considerar bilingüe a alguien que tiene que hacer el proceso que Osgood describe para los bilingües coordinados; y la capacidad de traducción entra en colisión con la existencia de dos sistemas perfectamente diferenciados en los bilingües compuestos.

Appel y Muysken ([1987] 1996, 11) advierten de que utilizan los términos *bilingüe* y *bilingüismo* también para situaciones en las que intervienen más lenguas y que se refieren a lenguas convencionalmente reconocidas y no a los dialectos, aunque resulta complicada la distinción entre *lengua* y *dialecto*. En este sentido también se pronuncia Siguan (2001, 31), al considerar que en esta distinción entran en juego cuestiones sociopolíticas y no estrictamente lingüísticas.

Para la definición de *dialecto* en la lingüística hispánica resulta indispensable la figura de Eugenio Coseriu, que en su artículo de 1981 define los conceptos de *dialecto*, *nivel* y *estilo*. *Dialecto*, en su sentido etimológico, es “un modo interindividual de habla [...]. Ahora bien, un modo común y tradicional de hablar es un sistema de isoglosas ‘completo’, o sea, realizable –directa o indirectamente– como actividad lingüística, es una *lengua*” (Coseriu 1981, 5). En definitiva, no hay razones lingüísticas para la distinción entre *lengua* y *dialecto*. De todas formas, tanto el uso corriente como la lingüística utilizan el término *lengua* para referirse a las lenguas históricas o idiomas, “lenguas ya reconocidas históricamente como tales por sus propios hablantes y por los hablantes de otras lenguas” (*ibíd*, 6). Por lo tanto:

El término *dialecto*, en cuanto opuesto a *lengua*, designa una lengua menor distinguida dentro de (o incluida en) una lengua mayor, que es, justamente, una *lengua histórica* (un “idioma”). Una lengua histórica –salvo casos especiales– no es un modo de hablar único,

sino una ‚familia‘ histórica de modos de hablar afines e interdependientes, y los dialectos son miembros de esta familia o constituyen familias menores dentro de la familia mayor” (*ibíd.*, 6).

Coseriu (1981, 8-9) critica además algunos criterios que se habían planteado para distinguir objetivamente entre *lengua* y *dialecto*, como el de la intercomprensión, puesto que puede haberla entre lenguas históricas diferentes (español y portugués, español e italiano) o no haberla entre dialectos de la misma lengua histórica (dialectos del chino). Esto se explica porque la relación de dependencia que existe entre lengua y dialecto es la misma que existe entre familia y lengua. Por último, Coseriu matiza que la diferencia entre *dialecto* y los otros dos conceptos que trata (*nivel* y *estilo*) estriba en la relación que tiene con el espacio físico, es decir, con la geografía.

Francisco Moreno Fernández ([1998] 2005 y 2009) sigue los postulados teóricos de Coseriu, aunque incluye algunos matices. Para este autor, el dialecto existe cuando los hablantes tienen conciencia de su existencia, por lo que para definir y distinguir un dialecto:

es imprescindible la caracterización lingüística del territorio y el descubrimiento de las isoglosas que allí se dan cita; también es necesario averiguar su filiación histórica y llevar a la práctica un análisis sociolingüístico, acompañándolo de estudios de actitudes lingüísticas (Moreno Fernández [1998] 2005, 88).

Se tiene en cuenta, así, el término *isoglosa*, es decir, el límite de la extensión geográfica de un rasgo lingüístico, que puede ser fonético, gramatical, léxico, etc. Sin embargo, “para identificar un área dialectal no es necesario que las isoglosas se superpongan, ni siquiera que sean paralelas; basta con que se acumulen en un territorio relativamente reducido formando haces” (Moreno Fernández 2009, 37). Por tanto, las fronteras dialectales no son líneas como las fronteras políticas, sino franjas más o menos extensas. Otra dificultad para la definición de un área dialectal es que no hay uniformidad lingüística interna en los dialectos. En este sentido, Pilar García Mouton añade el término *habla*, que serían las “variedades restringidas que pueden venir de un dialecto fragmentado o que nunca pasaron de ser locales” ([1994] 2002, 11). Manuel Alvar (1961, 58) distingue entre *habla regional* y *habla local*. El habla regional la forman “las peculiaridades expresivas propias de una región determinada, cuando carezcan de la coherencia que tiene

el dialecto”. Por su parte, las hablas locales “son estructuras lingüísticas de rasgos poco diferenciados, pero con matices característicos dentro de la estructura regional a la que pertenecen y cuyos usos están limitados a pequeñas circunscripciones geográficas, normalmente con carácter administrativo (municipio, parroquia, valle)”.

Además, Moreno Fernández (2009) advierte de la diferencia entre *acento* y *dialecto*. El primer término hace referencia a la pronunciación y la entonación característica de un lugar, mientras que el segundo también incluye el léxico, la morfología, la sintaxis y los elementos discursivos.

Por último, resulta significativo comentar el término *variedad*, que para Coseriu (1981, 10) son los “sistemas autosuficientes que abarque” una lengua histórica y en los que dicha lengua se realiza en última instancia. Según Moreno Fernández ([1998] 2005), “lo habitual es tratar las variedades como conjuntos de elementos o de patrones lingüísticos asociados a factores externos, sean contextos situacionales, sean ámbitos profesionales, sean grupos sociales, sean áreas geográficas”, lo que permite “evitar el uso de otras denominaciones que, en determinados casos, pueden ser conflictivas, como ocurre con los términos lengua y dialecto, cargados, a veces, de valores connotativos muy complejos”.

En resumen, englobando todas las definiciones presentadas, se pueden tomar las características básicas del individuo bilingüe que propone Siguan (2001, 31-32). Primera, el bilingüe posee dos sistemas lingüísticos. Segunda, los mantiene separados, las interferencias son esporádicas y no afectan a esta separación. Tercera, puede cambiar de sistema lingüístico rápidamente y sin esfuerzo. Cuarta, es capaz de pasar un mensaje de uno de los sistemas al otro.

En segundo lugar, se intenta aportar una serie de consideraciones sobre lo que significa el bilingüismo social, con especial atención a la noción de *diglosia*. La definición de sociedad bilingüe resulta más sencilla que la de individuo bilingüe. No es una sociedad en la que todos sus miembros son bilingües, sino en la que dos o más lenguas tienen algún tipo de vigencia social, por lo que pueden existir, sin duda, individuos monolingües integrados en una sociedad bilingüe. El origen y las características de las sociedades bilingües son muy diferentes de un caso a otro, a lo que se hará referencia más adelante, concretamente en el apartado 2.4 de este capítulo.

El término *diglosia* comenzó a ser utilizado por los lingüistas griegos (Psicharis, 1928) para referirse a la situación que se vivía en su país entre la lengua culta que se enseñaba en la escuela y era la única que se escribía (*katharevousa*) y la lengua popular hablada por los griegos (*dhimotiki*) (Siguan 2001, 190).

A pesar de ello, siempre se ha considerado a Charles Ferguson el “padre” de este término, con su artículo que lleva ese nombre, “Diglossia” (1959). Para este autor, la diglosia se produce en una sociedad en la que dos o más variedades de una misma lengua tienen algún tipo de vigencia social, una es la variedad formal, alta o dominante y la otra es la variedad popular, vernácula o dominada. Además, los contextos en que se usa una u otra variedad están condicionados por las normas sociales. De todas formas, resulta básico considerar las características de la sociedad en la que se produce este tipo de situaciones para explicar el uso que tiene cada una de las variedades.

Otros autores han profundizado en la definición del concepto de *diglosia*. Unos años más tarde del artículo de Ferguson, Fishman (1963) redefine la diglosia como la situación en que las variedades o lenguas en presencia muestran diferencias de prestigio y de uso. Mientras que Ferguson se refería a situaciones en las que conviven variedades de la misma lengua, Fishman lo extiende a cualquier situación en que haya especialización de funciones entre dos o más variedades, en lo que también se incluyen lenguas distintas. Cita como ejemplo Paraguay, donde se habla español y guaraní: el primero se usa en las situaciones formales y el segundo en las situaciones cotidianas y familiares.

Posteriormente se ha descartado que la variedad o lengua alta tenga que ser más compleja lingüísticamente que la variedad baja. La sociolingüística antifranquista catalana de los años 60 y 70 del siglo XX adoptó el término para denunciar la situación del catalán en la España predemocrática, en la que:

los catalanes, los vascos, los gallegos, no disfrutaban de bilingüismo sino que sufrían una diglosia impuesta, según la cual una lengua –el castellano– era elevada por la fuerza a la categoría de lengua A, mientras que otra era reprimida y arrinconada como lengua B (Boix y Vila 1998, 94).

A partir de los años 80 se ha ido apartando el uso de este término o se ha matizado como propone Siguan, con el término *diglosia cruzada*, “una sociedad con lenguas en contacto en la que, desde determinadas perspectivas, una de las lenguas es la más prestigiosa, mientras que desde otras perspectivas la más prestigiosa es la otra” (2001, 34). Propone como ejemplo Cataluña, País Vasco y Quebec.

Rubin (1968), por su parte, cree que la diglosia se produce en comunidades en las que la mayoría de los hablantes dominan las dos lenguas, pero están funcionalmente diferenciadas en variedad alta y baja. Un hecho definitorio de las situaciones de diglosia es

que todos (o la mayoría) de los hablantes son competentes en la lengua dominante, pero no todos lo son en la lengua dominada.

Teniendo en cuenta las definiciones de *bilingüismo* y de los principales conceptos que entran en juego para su análisis, se puede profundizar en la descripción de las situaciones de bilingüismo. Primero, en lo que al bilingüismo individual se refiere, que ocupará el apartado 2.3; después, en relación al bilingüismo social y al contacto de lenguas, que será tratado en el apartado 2.4.

2.3. Características del bilingüe individual

Como ya se ha visto, para un estudio en profundidad de los fenómenos, hay que distinguir entre el bilingüismo individual y el bilingüismo social. Este apartado se centra en el primero de los casos, en el que una persona, por las circunstancias que sean, adquiere dos lenguas en su infancia. Por tanto, resulta interesante tanto ese proceso de adquisición como las actitudes que, una vez adulto, toma respecto a las lenguas que puede hablar. Estas actitudes están influidas por el contexto social, pero la elección última siempre es personal.

PRESTIGIO Y DESPRESTIGIO DEL BILINGÜISMO

Los bilingües han tenido una alta consideración a lo largo de la historia. Los hombres de letras del Imperio romano conocían tanto el latín como el griego. En la Edad Media y gran parte de la Edad Moderna, el latín había dejado de ser una lengua hablada por el pueblo, pero se mantenía como lengua de cultura, sobre todo en el seno de la Iglesia. Los ilustrados del siglo XVIII valoraban el conocimiento del francés, ya que Francia es el país donde surgió esta corriente cultural. Las voces en contra del bilingüismo aparecieron a finales del siglo XIX, puesto que los movimientos nacionalistas que surgieron durante ese siglo daban una gran importancia a la asociación de lengua, cultura y nación. Por lo tanto, el bilingüe tendría problemas para identificarse con una cultura y una nacionalidad, un argumento para demostrar que el bilingüismo es dañino (Siguan 2001, 16).

Por lo comentado en el párrafo anterior, ha sido un tema habitual de debate el de los efectos del bilingüismo: ¿los efectos son positivos o negativos? En lo que respecta a los efectos cognitivos, hasta el trabajo de Peal y Lambert (1962), la mayoría de estudios demostraban los efectos negativos del bilingüismo, ya que los niños bilingües obtenían resultados inferiores que los monolingües en las pruebas realizadas. Sin embargo, Peal y

Lambert critican los errores metodológicos de estas pruebas, dado que el grupo de control monolingüe era hablante de la lengua dominante en estas situaciones y normalmente procedente de un estrato sociocultural más alto.

A partir de Peal y Lambert, los resultados suelen ser positivos. A este respecto, Appel y Muysken ([1987] 1996, 165-166) comentan que:

Es probable que la superioridad de los bilingües en ejercicios que requieran flexibilidad cognitiva se deba al hecho de que ellos se enfrentan a dos sistemas de reglas lingüísticas. Probablemente, necesiten desarrollar una visión más analítica de la lengua y deban, por lo tanto, poseer una mayor consciencia de la lengua que los monolingües (...) los resultados referentes a la consciencia metalingüística y a la flexibilidad cognitiva pueden ser explicados del mismo modo.

Sin embargo, James Cummins (1976) advierte de que no se deben apartar los estudios que daban resultados negativos, realizados en situaciones de lenguas minoritarias y dominadas, en las que los niños no recibían su educación en su primera lengua. Este autor concluye que en los casos en que se dan resultados positivos los hablantes son bilingües aditivos, mientras que en los casos de resultados negativos son bilingües sustractivos. Por lo tanto, es necesario que el niño adquiera una buena competencia en su primera lengua, para después adquirirla también en su segunda lengua. En este aspecto se basa la *hipótesis del desarrollo interdependiente*, que:

Afirma que los niños pueden obtener niveles elevados de competencia en la segunda lengua si el desarrollo de su primera lengua, especialmente el uso de determinadas funciones del lenguaje que son básicas para la escolarización y el desarrollo de vocabulario y conceptos, se ve favorecido fuera de la escuela (Appel y Muysken [1987] 1996, 157).

Profundamente ligado con el desarrollo cognitivo está el desarrollo de la personalidad, el tema que más preocupaba a los teóricos nacionalistas de finales del siglo XIX, que consideraban al bilingüe un esquizofrénico potencial que no es capaz de identificarse con ninguna lengua-cultura-nación. De nuevo se produce una diferencia entre los bilingües aditivos y los bilingües sustractivos en lo que a su exposición a problemas sociales y emocionales se refiere, por lo que no es el bilingüismo el que provoca estos problemas, sino el contexto sociocultural en el que se encuentran estas personas.

Las pruebas que han realizado los investigadores preocupados por los efectos del bilingüismo, sobre todo en contextos educativos, tienen dos objetivos fundamentales: comparar las habilidades de los bilingües y las de los monolingües y establecer cuál es la lengua dominante. En el primer caso, se realizan pruebas sobre distintos aspectos lingüísticos y cognitivos en grupos bilingües y grupos monolingües, análisis de grabaciones de habla espontánea y valoración de esas grabaciones de habla espontánea por parte de informantes de control. En el segundo caso, se plantean pruebas de traducción, se ofrecen instrucciones y se controla el tiempo en que los informantes reaccionan, se controla la capacidad de asociación de palabras, se pide a los informantes que declaren la veracidad o falsedad de las afirmaciones que se les ofrecen, se les pide que pronuncien palabras con un mismo origen, pero distinta fonética, para ver por qué lengua se decantan, y se registra la autovaloración de la competencia.

En suma, se puede llegar a la conclusión de que el bilingüismo escolar no tiene consecuencias nocivas cuando la primera lengua está bien asentada. En el caso de niños cuya primera lengua es la mayoritaria en su contexto social, la introducción de la segunda lengua no plantea problemas porque la primera lengua se puede seguir desarrollando fuera de la escuela.

ADQUISICIÓN DE MÁS DE UNA LENGUA EN LA INFANCIA

Los estudios sobre la adquisición de la lengua en la infancia son relativamente recientes, a partir de finales del siglo XIX, pero más lo es el interés por la adquisición simultánea de dos o más lenguas. El primer trabajo sobre el tema es el de Jules Ronjat (1916), que hablaba a su hijo en francés, mientras que su mujer lo hacía en alemán. Siguan (2001, 62) cita otra serie de estudios interesantes. Werner F. Leopold (1939-1950), estadounidense de origen alemán, hablaba a su hijo en alemán y su mujer le hablaba en inglés. Un caso parecido es el de George Saunders (1982), australiano de origen alemán, que también hablaba en alemán a su hijo al mismo tiempo que su mujer lo hacía en inglés. Traute Taeschner (1983), una profesora alemana que vivía en Italia, hablaba en alemán a sus hijas y su marido les hablaba en italiano. Por último está Alvino E. Fantini (1985), estadounidense de origen hispano, cuyos hijos aprendían español en casa, pero frecuentaban la escuela en inglés.

El entorno familiar en el que se desarrolla la adquisición de las dos lenguas por parte de un niño puede variar bastante en cuanto a sus características principales. Es

importante cuál es la lengua de los padres, qué lengua hablan más a menudo con el resto de miembros de la familia y cuál es la lengua del contexto social, a lo que hay que añadir la lengua de los hermanos mayores si los hay. Se ha de tener en cuenta que los estudios citados en el párrafo anterior tienen lugar en familias de clase media-alta, de un entorno laboral humanístico o por lo menos universitario y que los padres de estos niños han llevado a cabo una práctica sistemática para favorecer la adquisición de la lengua, por ejemplo en el caso de Taeschner, que siempre hablaba a sus hijas en alemán y su marido lo hacía en italiano, de modo que las niñas pronto asociaron una lengua a la madre y otra al padre. En cambio, muchos niños bilingües no adquieren las lenguas en esas condiciones, sino que su primera lengua y la lengua de la familia son lenguas minoritarias o lenguas de emigrados, de un nivel sociocultural bajo y sus padres no tienen una práctica sistemática.

Los estudios en torno a este tema se han centrado sobre todo en la adquisición de las competencias lingüísticas, en la separación de los dos sistemas, en establecer la lengua principal y las implicaciones afectivas de los niños con cada una de ellas.

En primer lugar, se puede comprobar mejor la adquisición de la fonética, del vocabulario y de la morfosintaxis que otro tipo de competencias lingüísticas. Parece que el único aspecto en el que se ha podido comprobar la existencia de un periodo crítico para la adquisición de una lengua es en el aprendizaje fonológico. Los sonidos que emite el niño en sus primeros meses de vida son iguales en todos los niños hacia los seis meses, pero en torno al año están relacionados con el sistema fonético de la lengua que se habla a su alrededor (Siguan 2001, 68). Después de una cierta edad, los sonidos de otras lenguas se distinguen con dificultad y se imitan con mayor dificultad. Los niños bilingües, en esa etapa previa al lenguaje, emiten sonidos de las lenguas que hay a su alrededor y parecen distinguir entre una y otra lengua por la fonética.

En la adquisición del vocabulario, la mayoría de autores propone la existencia de una primera etapa en la que no hay distinción entre los dos sistemas, una segunda en la que se produce la diferenciación de los sistemas y una tercera en la que la diferenciación está plenamente establecida. Algunos lingüistas, fundamentalmente los generativistas, han criticado esta teoría y proponen la separación de los dos sistemas desde el principio. En comparación con monolingües de cada una de las lenguas, parece que el bilingüe adquiere una menor cantidad de vocabulario; esto queda compensado con el tiempo y no afecta a la capacidad comunicativa.

En cuanto al desarrollo morfosintáctico se puede decir que los bilingües dejan de emitir palabras sueltas y pasan a construir enunciados al mismo tiempo en las dos lenguas que están adquiriendo, y en la misma etapa en que lo hacen los niños monolingües.

En segundo lugar, los mencionados estudios clásicos demuestran que la separación de los dos sistemas entre los bilingües se produce desde que empiezan a emitir elementos verbales, ya que saben qué lengua tienen que hablar a cada persona y parece que lo empiezan a distinguir por la fonética. También aparece pronto la conciencia sobre el manejo de dos sistemas, la capacidad de traducir mensajes y la conciencia metalingüística, pues se dan cuenta de que se puede denominar de distintas maneras a un mismo objeto, de que algunos interlocutores solo entienden uno de los dos sistemas y de que se puede dar un nombre a esos sistemas.

En tercer lugar, se observa que hay una lengua principal, que se utiliza para los usos no comunicativos y en la actividad mental. Se debe a que es difícil la exposición similar a las dos lenguas. Al principio el niño tiene más contacto con la madre, también es importante la lengua que hablan los progenitores entre ellos, la de los hermanos mayores si los hay y, después, los estímulos exteriores, como la escuela y la televisión. Un hecho que se debe tener en cuenta es que puede producirse un cambio en la lengua principal, incluso puede llegar a perderse una lengua si el contexto social del niño cambia, por ejemplo un cambio de residencia. Los niños pueden olvidar una lengua con la misma rapidez que la aprenden, en comparación con los adultos.

En cuarto lugar, también se pueden identificar una serie de variables que influyen en las implicaciones afectivas que tienen los niños con las lenguas. Como la relación con los progenitores y el resto de la familia, las situaciones externas y la actitud de las personas con las que socializan, por ejemplo por cuestiones de prestigio de una lengua.

En lo que a otras condiciones de adquisición de las lenguas se refiere, se puede comentar el caso de la adquisición precoz de una segunda lengua y de la adquisición precoz en condiciones desfavorables.

Se denomina *adquisición precoz* de una lengua al contacto desigual con cada una de las lenguas, a diferencia de lo que estudiaban en los casos comentados. La segunda lengua es adquirida de manera espontánea y de forma parecida a la primera lengua, pero el niño está más adelantado en la adquisición de la primera lengua que en la de la segunda.

La *adquisición precoz en condiciones desfavorables* tiene lugar en situaciones de minorías lingüísticas marginadas o en situaciones de emigración. Normalmente, los padres no muestran preocupación porque el niño mantenga separados los dos sistemas, y tampoco

la escuela es capaz de compensar las deficiencias que se producen durante la adquisición, sino que en algunos casos las acentúa. Así se puede producir el semilingüismo comentado más arriba.

En la adquisición precoz de una lengua, los niños normalmente adquieren la segunda lengua en el marco escolar. Una vez que ha adquirido las estructuras básicas en la primera lengua, el niño hace comparaciones entre la primera lengua y la segunda lengua, por lo que es necesario que en la escuela se introduzca la reflexión sobre la naturaleza de la lengua y sus estructuras. Para el éxito de la adquisición de la segunda lengua hay que hacer referencia a la hipótesis del desarrollo independiente expuesta más arriba. En el aprendizaje de la segunda lengua, además de los componentes lingüísticos, entran en juego los componentes pragmáticos y socioculturales que definen la competencia lingüística: el niño tendrá más problemas cuanto más distancia cultural exista entre su primera y su segunda lengua. En esta línea, hay que citar las ideas de John H. Schumann (1978), quien considera que la distancia social y psicológica entre el aprendiz y los miembros de la comunidad que habla la segunda lengua puede influir en las actitudes negativas hacia una de las lenguas, que pueden proceder del propio aprendiz, pero también de los miembros de dicha comunidad. Otro concepto destacado en el aprendizaje de la segunda lengua es el de motivación. Robert C. Gardner y Lambert (1972) proponen la distinción entre motivación integradora, ganas de integrarse en la cultura de la segunda lengua, y motivación instrumental, posibilidad de obtención de algún beneficio (académico, laboral, económico...). Por eso, es el primer tipo de motivación el que supone un factor decisivo para el éxito en el aprendizaje de la segunda lengua.

USOS LINGÜÍSTICOS DEL BILINGÜE

En este apartado se pretende analizar la lengua que el bilingüe prefiere utilizar en cada situación comunicativa y las motivaciones que le llevan a hacer esa elección. Para ello entran en juego una serie de factores que se pueden clasificar en individuales y sociales. Los factores individuales son el nivel de competencia del bilingüe en cada una de las lenguas, sus actitudes hacia ellas y las decisiones que toma respecto a cada una de las lenguas. Los factores sociales son las normas que regulan el uso de una u otra lengua en las distintas situaciones públicas y privadas.

Ya se ha comentado en el apartado anterior el desequilibrio que existe entre las lenguas del bilingüe y la existencia de una lengua principal. Las actitudes del bilingüe

hacia sus lenguas derivan de su propia historia personal y, también en parte, de razones extralingüísticas relacionadas con el papel que pretende ocupar en la sociedad a la que pertenece. Si la actitud es positiva hacia la lengua que el bilingüe siente como principal se habla de *lealtad lingüística* (Weinreich 1953 en Siguan 2001, 163). Si el hablante pretende negar la lengua propia como forma de integración en el grupo poderoso se denomina *autoodio* (Ninyoles 1972), aunque Siguan (2001, 164) considera el término exagerado. En estos casos,

las actitudes negativas hacia la lengua dominada proceden de la propia comunidad de hablantes de esta lengua, lo que hace que algunos de ellos traten de romper sus lazos con ella para poder integrarse en la cultura de la lengua dominante. El autoodio no se suele producir entre los miembros de la clase dirigente, ni entre los estratos más bajos de la escala social, sino entre los que ascienden y tratan de romper con su comunidad de origen para insertarse en la clase superior (Ninyoles 1972, 149).

En una situación de diglosia, el hablante de la lengua de prestigio suele tomar una actitud de *tranquila superioridad* (Siguan 2001, 164).

En las decisiones que toma el bilingüe se puede distinguir entre las que toma en sus relaciones personales, las que toma en la comunicación con un desconocido y las que toma con interlocutores habituales. En las parejas, el progreso en la relación afectiva puede ser un motivo para la profundización en el conocimiento de la lengua del otro. La decisión sobre la lengua que enseñar en primer lugar a los hijos influye en el comportamiento lingüístico de estos y en el futuro de las lenguas propias. En la comunicación con un desconocido, interviene en la decisión el nivel de competencia, las actitudes y el conocimiento de las normas sociales. Si es un interlocutor habitual, no hay que decidir en cada momento, sino que la costumbre ha consagrado algún tipo de acuerdo implícito.

Por último, en cuanto a las normas sociales se puede apreciar que en la mayoría de las situaciones hay un desequilibrio entre las dos lenguas del hablante, que hace que las funciones sociales más prestigiosas y formales solo puedan ser tratadas en una de las dos lenguas. En los países con situaciones de lenguas en contacto, hay normas que determinan la lengua oficial y las circunstancias en las que debe utilizarse esta lengua, y las circunstancias en las que pueden utilizarse otras lenguas.

Estos factores se ponen en práctica en las situaciones comunicativas entre hablantes de distintas lenguas y en las estrategias de comunicación que utilizan. El interlocutor con

menor dominio emite un mensaje reducido a lo esencial, con perífrasis y repeticiones y acompañado de gestos. La actitud del interlocutor con mayor dominio, el esfuerzo que hace por entender, varía dependiendo de la situación de las lenguas. Incluso hay situaciones en las que la lengua de comunicación no es la lengua principal de ninguno de los interlocutores. Según Howard Giles *et al.* (1973), la elección del código responde a la intención del hablante de reducir la distancia con su interlocutor (convergencia) o de aumentar dicha distancia (divergencia).

El hablante bilingüe puede intentar adoptar una estrategia de neutralidad entre sus dos lenguas. Se puede decir que son individuos que no tienen una identidad lingüística, sino una mezcla de dos identidades. La neutralización de la identidad lingüística se produce mediante la alternancia lingüística que se comenta más adelante; la relexicalización, uso de léxico de otra lengua manteniendo la gramática; la reduplicación del mensaje; y el mantenimiento del acento característico de una lengua aun hablando la otra. En la comunicación intergrupala las estrategias que puede tomar el hablante son el uso del habla extranjera², el uso de una tercera lengua o la creación de una nueva lengua.

LA ALTERNANCIA Y LAS INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS

No resulta fácil distinguir entre la alternancia de códigos y las interferencias lingüísticas, o mezcla de códigos. Para Siguan (2001, 175) la alternancia de códigos o *code switching* es el cambio rápido y sin esfuerzo de un código a otro, mientras que la mezcla de códigos o *code mixing* es incorporar elementos de una lengua cuando se está utilizando otra. Además, estas interferencias empiezan por ser un acto individual que puede acabar por incrustarse en el código lingüístico usado por el conjunto de los hablantes.

La alternancia lingüística se manifiesta a través de la alternancia de coletillas, la alternancia intraoracional y la alternancia interoracional. Para que la alternancia sea efectiva, en definitiva que sea comunicativa, el hablante necesita tener una buena competencia en ambas lenguas. La alternancia puede responder a motivos diferentes dependiendo del tipo de función comunicativa en la que se produce. En la función referencial, la falta de conocimiento, la facilidad en el uso de una lengua o que una lengua resulte más apropiada por el tema. En la función directiva, el ánimo de incluir a una persona o excluirla de la comunicación. En la función expresiva, enfatizar la identidad

² *Foreigner talk*, esto es, adaptar el habla para emitir un mensaje comprensible para el extranjero (Appel y Muysken [1987] 1996, 199).

mixta. En la función fática, indicar un cambio de tono en la conversación. En las funciones metalingüística y poética son los objetivos intrínsecos de estas funciones los que pueden propiciar la alternancia lingüística.

Las interferencias lingüísticas se pueden producir en el plano fonético y prosódico, en la ortografía, en el léxico y la semántica, en la gramática y en la pragmática del discurso. Cuando las interferencias se producen en el proceso de aprendizaje, son el resultado del esfuerzo por comunicar. Acabado el proceso de aprendizaje, las interferencias favorecen normalmente a la lengua más usada por el bilingüe y, en conjunto, a las lenguas más fuertes. En las actitudes ante las interferencias entran en juego el factor sociocultural, la consideración de la lengua como signo de identidad y otro tipo de factores que afectan a casos concretos. En resumen, se puede decir que es una actitud social, pero hay diferencias en la elección individual.

2.4. Contacto de lenguas y sociedades bilingües

Este apartado se centra en el segundo de los aspectos del bilingüismo, esto es, el bilingüismo social. A diferencia del bilingüismo individual, en el que el hablante muestra competencia en dos (o más) lenguas, ahora no es la competencia o los usos lingüísticos, sino la relación entre las lenguas que conviven en un mismo espacio la que centra el interés científico. Por todo esto, se trata de hacer un breve recorrido por las situaciones de lenguas en contacto en el mundo, que muestra las diferencias contextuales entre unas situaciones y otras.

LAS LENGUAS EN EL MUNDO

Siguan expone una serie de datos interesantes respecto a las lenguas del mundo (2001, 209). En el mundo existen unas 6000 lenguas distintas, el *Ethnologue* de Grimes (1985) cuenta 6700, y el *Atlas de las lenguas del mundo* de Moseley y Asher (1994), 5600. Unos 120 Estados, de los aproximadamente 200 que hay en el mundo, tienen como lengua oficial el inglés, el español, el árabe o el francés. Otros 50 tienen otras lenguas oficiales, normalmente predominantes entre su población, a lo que se pueden unir otras 40 o 50 lenguas que tienen algún reconocimiento oficial como lenguas regionales, y entre 50 y 100 lenguas que, aun sin reconocimiento oficial, tienen algún tipo de uso escrito. “Tenemos así

como máximo unas 200 lenguas ‚prestigiadas‘, o sea, no más del 3 por cien de las contabilizadas” (Siguan 2001, 209).

Hay formas a través de las cuales es posible conocer la situación de las lenguas en algunos países. En ocasiones, los censos incluyen preguntas sobre la lengua predominante del censado, aunque algún país ha eliminado este tipo de preguntas porque pueden ocasionar conflictos políticos³. En las encuestas se pueden hacer preguntas más exhaustivas, pero el problema que se puede plantear es la subjetividad de la entrevista, del gestor de la entrevista y la coacción que la situación social de las lenguas puede provocar en los informantes, además son aplicables a rangos de población más pequeños que los censos.

Resulta ilustrativo hacer un repaso por la situación de las lenguas en el mundo, según los casos en cada continente. El orden que se sigue es América, África, Asia, Oceanía y Europa, haciendo especial hincapié en las situaciones del Viejo Continente, en las que se inscribe el contacto de lenguas objeto de este trabajo.

Antes de ello, es necesario hablar de las lenguas internacionales de comunicación. Para cubrir la necesidad de una comunicación supranacional se ha elegido la utilización de lenguas ya existentes. En la actualidad se puede hablar de tres: el inglés, plenamente consolidado como sistema de comunicación; el alemán, sobre todo en Europa, pero importante por su fuerza económica y la expansión de la Unión Europea hacia el este; y el español, hablado en 25 Estados y la segunda lengua en Estados Unidos.

En *América* conviven lenguas con distintos orígenes: las lenguas indígenas, las lenguas de los colonizadores y las lenguas de los inmigrantes. Se pueden distinguir cuatro tipos de situaciones. Primero, los países prácticamente monolingües como la República Dominicana. Segundo, los países en que la lengua indígena es importante, pero tiene poco prestigio, como Perú. Tercero, Estados Unidos, donde las lenguas de los inmigrantes son importantes, pero no tienen un carácter de oficialidad. Cuarto, Canadá, donde al bilingüismo formado por las lenguas de los colonizadores, inglés y francés, se une la importancia de las lenguas de los inmigrantes.

En *África* se estima que hay unas 1300 lenguas, pero solo 60 de ellas tienen más de un millón de hablantes (Siguan 2001, 219). También en este continente se ha producido un contacto entre las lenguas indígenas y las lenguas de los colonizadores europeos, pero fue menos prolongado y con menor aporte de población que en América. A esto hay que añadir

³ Por ejemplo, dar argumentos a los estamentos regionales que se apoyan en la lengua para reivindicar sus derechos independentistas o secesionistas.

las lenguas francas que funcionan en algunas zonas, como el árabe, el swahili y el hausa, y los pidgin y créoles. En pocos países hay un predominio claro de una lengua; una de las pocas excepciones es Etiopía con el amárico. En el proceso posterior a la descolonización, los nuevos Estados han optado por soluciones diversas en cuanto a las lenguas oficiales. En algunos se ha dado oficialidad a una lengua franca, como el swahili en Tanzania. En otros se mantiene la lengua de los colonizadores junto a otras lenguas indígenas con carácter oficial, como en Nigeria con el inglés, el hausa, el yoruba y el ibo. En los países musulmanes del norte de África conviven el árabe dialectal, el árabe coránico, al que se trata de otorgar un carácter de lengua culta y de comunicación panislámica, las lenguas de los colonizadores (francés e inglés) y otras lenguas indígenas oficialmente marginadas.

En *Asia* es difícil hacer una clasificación, ya que países tan grandes como China e India forman una categoría por sí mismos. Solo se puede hablar de una serie de países casi monolingües como Japón y Tailandia. En China hay ocho dialectos principales, entre los que el mandarín es el más prestigioso, además de varios grupos etnolingüísticos como los tibetanos. En India el inglés y el hindi son lenguas oficiales en todo el país; además hay otras 15 lenguas que son oficiales en algún estado. En Pakistán el urdú es la lengua más prestigiosa, pero hay además otras cinco lenguas principales. En Indonesia se ha adoptado el dialecto indonesio del malayo (bahasa indonesia) por tener menos connotaciones étnicas que otras lenguas, aunque el javanés tiene más hablantes y existen otras 300 lenguas. En Filipinas son oficiales el inglés y el tagalo, aunque este idioma sea menos hablado que otros como el cebuano.

En *Oceanía* se puede diferenciar entre los dos grandes países que tienen el inglés como lengua mayoritaria, Australia y Nueva Zelanda, que en los últimos años han desarrollado políticas de protección de las lenguas indígenas y las lenguas de los inmigrantes, y el resto de Estados isleños, en los que hay una gran cantidad de idiomas y además funcionan lenguas francas como el pidgin comercial.

En *Europa* se pueden distinguir cuatro grandes zonas: Europa occidental, Europa central (los países del antiguo Imperio austrohúngaro), Europa sudoriental (los países del antiguo Imperio otomano) y la Europa oriental (los países de la antigua Unión Soviética). La mayoría de países de Europa occidental tienen una lengua mayoritaria que en muchos casos convive con otras lenguas menores. Por citar un caso distinto del de España, en el que se profundizará en el próximo capítulo, está Italia, donde el italiano convive con otras lenguas románicas minoritarias como el friulano o el sardo y lenguas de países limítrofes como el francés (Val d'Aoste), el alemán (Südtirol y Friuli) y el esloveno (Venezia Giulia).

En Europa central hay varias situaciones de lenguas minoritarias que son mayoritarias en un país vecino, como el húngaro en Rumania y el alemán en la República Checa. En la Europa sudoriental (Balcanes) los países han tratado de construirse sobre la uniformidad lingüística; es paradigmático el caso de la “bulgarización” de los turcófonos búlgaros. En la Europa oriental, donde el ruso tuvo mucha importancia en la época soviética, se producen varias situaciones de lenguas en contacto, conflictivas en algunos casos, como en Estonia, Letonia y Lituania. Por último, se puede hablar de varios países plurilingües como Bélgica, Luxemburgo y Suiza, no exentos de problemas como en el caso belga.

ORIGEN DE LAS SITUACIONES DE CONTACTO DE LENGUAS

Las situaciones de lenguas en contacto pueden venir generadas por razones muy diversas. En primer lugar, en el caso de invasión se produce un desequilibrio a favor de la lengua de los invasores. En segundo lugar, cuando se produce la unificación territorial, tanto en la Edad Moderna como en la Edad Contemporánea, el desequilibrio se produce a favor de la lengua oficial del nuevo Estado. En tercer lugar, si hay un desplazamiento masivo de población, como puede ser la emigración, el desequilibrio juega en contra de la lengua de los llegados de fuera. En general, se puede decir que en las situaciones de lenguas en contacto, el conflicto proviene del valor que se concede a una y otra lengua y de las discrepancias sobre el lugar que una y otra deben ocupar.

TIPOLOGÍA DE LAS SITUACIONES DE LENGUAS EN CONTACTO

Las situaciones de lenguas en contacto se pueden clasificar de distintas formas, por lo que aquí se exponen la que propone Siguan, la que proponen Appel y Muysken y las que presenta Maitena Etxebarria, procedentes de otros autores, para el caso concreto de Europa.

Siguan (2001, 225-229) se refiere a cinco situaciones: minorías lingüísticas autóctonas, minorías autóctonas que hablan la lengua de un país vecino, minorías inmigradas, minorías indígenas y situaciones postcoloniales.

El caso de las minorías lingüísticas autóctonas es fruto de la constitución de los Estados nacionales, y en ellas hay una clara situación de diglosia. Se producen diferencias entre unas y otras por el número de hablantes de la lengua minoritaria, su grado de codificación, su uso literario y si es un signo de identidad para la comunidad o no.

En cuanto a las minorías autóctonas que hablan la lengua de un país vecino, son fruto de una emigración antigua o de una rectificación de fronteras (normalmente a lo largo del siglo XX). Las diferencias se producen por las mismas variables que en las minorías lingüísticas, salvo que la codificación y la modernización están aseguradas desde el exterior y la vecindad supone un factor distorsionador de las actitudes.

En las situaciones de minorías inmigradas, la lengua débil es la de los venidos de fuera. Afectan a la vitalidad de estas lenguas la dispersión de la comunidad inmigrada, el contacto con otras comunidades inmigradas y la necesidad de integración en el país de acogida.

En lo que se refiere a las minorías indígenas, las lenguas autóctonas pertenecen a grupos aislados, espacial o socioeconómicamente. Las diferencias entre situaciones las marcan el grado de contacto con la lengua predominante, el sentimiento de inferioridad o la valoración social de la lengua y la política del Estado en el que se encuentran.

Por último, las situaciones postcoloniales son fruto de la descolonización de la segunda mitad del siglo XX, sobre todo en África. Las dificultades que se producen en estos países se deben a la artificialidad de las fronteras; la falta de identificación lengua-nación por la importancia que tenían las lenguas de comunicación supranacionales; la variedad de políticas respecto a la lengua local, la lengua supranacional y la lengua de los colonizadores; y las nuevas situaciones de marginación de las lenguas locales a favor de la elegida como lengua nacional.

Appel y Muysken ([1987] 1996, 14-16) proponen una clasificación de las situaciones de lenguas en contacto en archipiélagos lingüísticos, fronteras entre familias lingüísticas, la expansión colonial europea, bolsas individuales de lenguas minoritarias aisladas y la migración hacia zonas industrializadas. Los archipiélagos lingüísticos, convivencia de lenguas de orígenes muy distintos y con pocos hablantes, son poco comunes en la actualidad, pero debían de serlo, por ejemplo, en la América precolonial. Un ejemplo de fronteras entre familias lingüísticas es la que hay entre las lenguas románicas y las germánicas, que dan lugar a situaciones como las de Bélgica, Luxemburgo y Suiza. La expansión colonial europea ha hecho que idiomas como el inglés, el español o el francés convivan con lenguas indígenas, sobre todo en América y Oceanía. Dentro de las bolsas individuales de lenguas minoritarias aisladas los autores neerlandeses citan el caso del euskera, el galés o el frisón. La concepción de la migración hacia zonas industrializadas no supone una variación sustancial con respecto a la propuesta de Siguan.

Etxebarria (2002), por su parte, cita dos modelos para clasificar las situaciones lingüísticas de los Estados europeos miembros de la Unión⁴: se trata de la propuesta del propio Siguan en *La Europa de las lenguas* (1995) y la categorización de las lenguas minoritarias por el *Bureau Européen pour les Langues Moins Repondues* (EBLUL).

Para el primero, los Estados europeos se pueden clasificar en países monolingües, países que protegen las minorías lingüísticas, países con autonomías lingüísticas y países institucionalmente plurilingües. Los países monolingües tienen una política de defensa de la lengua nacional con tolerancia de las minorías, por ejemplo Portugal. En los países que protegen las minorías lingüísticas, las lenguas minoritarias son legales pero no tienen derechos políticos, como en Reino Unido. Los países con autonomías lingüísticas cuentan con territorios con lengua propia que tiene derechos lingüísticos e, incluso, cooficialidad, como España. Los países institucionalmente plurilingües tienen más de una lengua oficial y toman medidas para que sean conocidas entre la población, como Luxemburgo.

Para el segundo, las lenguas minoritarias se pueden clasificar en lenguas nacionales de Estados pequeños (irlandés, luxemburgués), las lenguas de pequeñas comunidades sin Estado que aparecen en un Estado miembro (sardo, frisón), las lenguas de pequeñas comunidades sin Estado que aparecen en dos Estados miembros (catalán, euskera), las lenguas minoritarias en un Estado, pero mayoritarias en otro (alemán en Bélgica) y las lenguas no identificadas con un territorio (romaní, yiddish).

LENGUA Y ETNICIDAD. EL PESO DE LAS LENGUAS

Como ya se ha comentado más arriba, los teóricos nacionalistas del siglo XIX consideraban negativo el bilingüismo porque el hablante no podría identificarse con ninguna de las culturas que representan sus lenguas. Estas afirmaciones están prácticamente superadas, pero lo que no se puede negar es que “las lenguas transmiten significados o connotaciones sociales” (Appel y Muysken [1987] 1996, 24); sin embargo, la relación entre la lengua y la etnicidad no parece ser igual de estrecha en todos los casos en los que hay lenguas en contacto.

Según Fishman (1977), hay que tener en cuenta tres conceptos básicos cuando se habla de etnicidad. El primero, la *paternidad*, es la herencia étnica del grupo. El segundo,

⁴ Hay que tener en cuenta que en el año de publicación del trabajo de Maitena Etxebarria (2002), la Unión Europea todavía contaba solo con 15 países miembros. La entrada de los 12 nuevos miembros que hoy forman la Europa de los 27 no se produjo hasta 2004 y 2007 (Bulgaria y Rumania).

el *patrimonio*, son las perspectivas y comportamientos que definen la etnia. El tercero, la *fenomenología*, son las actitudes subjetivas hacia la pertenencia al grupo. La lengua juega un papel muy importante porque “da cuenta de la paternidad, expresa el patrimonio y sostiene la fenomenología” (Appel y Muysken [1987] 1996, 26). En definitiva, la relación entre lengua y etnicidad es subjetiva, puesto que desde una perspectiva objetiva la relación parece accidental.

En las situaciones de contacto de lenguas resulta necesario hablar de las actitudes lingüísticas. En general, incluso aunque no haya una situación de contacto de lenguas, los hablantes tienen la idea de que las lenguas se pueden comparar objetivamente, con lo que se da mayor prestigio a unas lenguas que a otras. Normalmente, ese prestigio está asociado con la posición social de la lengua en cuestión.

Para intentar estimar la fuerza y la posibilidad de conservación de las lenguas del mundo se ha propuesto el término de *vitalidad etnolingüística*, y para la protección de las lenguas minoritarias, los términos de *derechos lingüísticos* y *Ecología lingüística*.

El primero en definir la vitalidad etnolingüística fue Giles (1977), que considera que son los factores de estatus, los factores demográficos y los factores institucionales los que definen la vitalidad de una lengua. La principal objeción que plantea Siguan a este modelo es que las características que definen una lengua en una situación de contacto son siempre relativas a la situación de la otra y solo adquieren sentido en esta relación recíproca. Además, el modelo sería más completo si se añadieran datos sobre las actitudes y los comportamientos individuales (Siguan 2001, 198).

El modelo de Landry y Allard (1994)⁵ es más completo porque incluye tres niveles: sociológico, psicológico social y psicológico. El nivel sociológico incorpora los factores de Giles. El nivel psicológico social abarca los comportamientos lingüísticos y las decisiones de elección en los medios de comunicación. En el nivel psicológico entran las competencias lingüísticas, los rasgos personales y las actitudes ante las lenguas.

Por otro lado, en lo que a las lenguas minoritarias se refiere, en los últimos años ha habido una serie de iniciativas para defender los derechos lingüísticos y la conservación del patrimonio lingüístico, como puede ser la *Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias* de 1992. De todas formas, este tipo de ordenamientos jurídicos por sí solos no aseguran la supervivencia de las lenguas minoritarias; conviene recordar los principios que determinan la fuerza de reafirmación de una lengua. Según Corbeil (1987), la lengua

⁵ Siguan (2001, 200) cita este trabajo, pero después no aparece anotado en la bibliografía.

minoritaria tiene que ser propia de una comunidad unida por un fuerte sentimiento de identidad cultural, la comunidad tiene que tener medios para reafirmarse ante otras comunidades que constituyen una nación y tienen que tener una forma de legitimidad reconocida por otras comunidades lingüísticas.

Por último, la Ecología lingüística plantea que la lengua ocupa un lugar destacado en el desarrollo de la sociedad. Se pone en práctica con el desarrollo de las lenguas minoritarias que están en situación de hacerlo, en los casos de bilingüismo, que responda a las necesidades económicas, sociales y culturales. Es relevante la valoración de los propios hablantes, que aumenta si la lengua tiene un espacio social, un equipamiento científico y producción cultural. Finalmente, no vale con establecer legislaciones de protección o reorganización del poder para atender a la identidad de los grupos minoritarios, también es necesaria la unificación lingüística para las lenguas que se encuentran bajo distintas administraciones (Etxebarria 2002, 21-22).

CONSECUENCIAS DEL CONTACTO: SUSTITUCIÓN Y RECUPERACIÓN

Todas las lenguas cambian y evolucionan, por lo que se puede decir que la lengua primitiva desaparece: muestra de ello es la dificultad que se plantea para entender las lenguas actuales en su versión plenomedieval. En esa evolución, se dan casos en los que unas lenguas decaen y desaparecen, otras se mantienen y aún renacen. En las situaciones de contacto, esta evolución depende del tiempo e intensidad del contacto, del estatus de las lenguas en contacto y de otros factores, lo que provoca diferencias entre la evolución de unos casos y otros. La desaparición de una lengua puede ocurrir de manera rápida, pero normalmente sucede durante un periodo prolongado.

Se puede hablar de sustitución cuando una de las lenguas en contacto sufre la reducción de sus funciones, que contrasta con el aumento de las funciones de la otra lengua, hasta que los hablantes de la primera dejan de usarla. Normalmente el proceso sucede a favor de la lengua mayoritaria, porque se ve como la forma de acceso a la educación, el empleo, etc. Sin embargo, también puede suceder el proceso contrario, lo que se conoce como recuperación, cuando los hablantes se dan cuenta del retroceso de su lengua y luchan por su mantenimiento, que se plasma en el momento en que la lengua va recuperando las funciones que había perdido.

Según Miquel Siguan (2001, 262), el momento crucial a partir del cual parece que la desaparición de la lengua será inevitable es aquel en el que los padres dejan de

transmitirla como primera lengua a los hijos. Siempre que los jóvenes usan la lengua menos que los mayores se puede hablar de un proceso de abandono. Sigue con la pérdida progresiva de las funciones públicas y acaba reducida a los usos familiares y cotidianos. En el plano lingüístico se puede observar este proceso cuando algunos elementos de la lengua son sustituidos por los propios de la lengua mayoritaria.

También se puede observar un proceso en los casos de recuperación lingüística. Primero, pasa de los ámbitos familiares a otros ámbitos. Después, hay una conciencia de comunidad, los jóvenes se interesan por la lengua. Más tarde, la comunidad toma forma política y se reclama la presencia de la lengua en los medios de comunicación. Al final, con la autonomía política o incluso la independencia, la comunidad es capaz de dirigir su propia política lingüística.

Para terminar con las consecuencias del contacto de lenguas, se puede hablar de otro fenómeno como es el de la aculturación interactiva, que puede dar lugar a la pérdida lingüística. Se trata de los casos en los que la lengua minoritaria es la lengua de los emigrados. Los Estados receptores de grupos emigrados adquieren formas distintas para su asimilación: integración del grupo conservando sus características propias, separación en condiciones desfavorables y exclusión o marginación. En la mayoría de situaciones, se puede ver que los hijos nacidos en el país de acogida tienen un menor nivel de competencia que sus padres. Esto puede dar lugar a la extinción de la lengua para una comunidad concreta, ya que se mantendrá en las comunidades de origen de estos emigrados.

PRÉSTAMOS Y CAMBIO LINGÜÍSTICO

Para cerrar este apartado, conviene hacer referencia a la influencia recíproca que se produce entre las lenguas en contacto: en este caso no da lugar a la desaparición de ninguna de ellas, sino a la aparición de elementos lingüísticos de una en la otra y viceversa.

Appel y Muysken dedican dos capítulos al análisis de los cambios lingüísticos en las lenguas en contacto ([1987] 1996, 229-260). En uno se refieren a los préstamos gramaticales, de cuya existencia algunos autores dudan. En el otro a los préstamos léxicos, de cuya existencia no hay ninguna duda.

La lengua se puede concebir como un *sistema* o como una *herramienta adaptable*: en el primer caso no tienen cabida los préstamos gramaticales y en el segundo sí. En la perspectiva de la lengua como sistema, “las lenguas, o más concretamente las gramáticas, son un todo estrictamente organizado en el que todos los elementos están conectados por

medio de unas relaciones paradigmáticas y sintagmáticas complejas” (Appel y Muysken [1987] 1996, 229): uno de los principales defensores de esta visión es Saussure. La otra perspectiva “sostiene que las lenguas son herramientas complejas que sirven para referirse al mundo y para comunicarse, y que estas herramientas se adaptan fácilmente a las nuevas necesidades comunicativas y referenciales” (*ibíd.*): su principal valedor es Schuchardt.

Los autores neerlandeses distinguen cinco tipos en los que se pueden dar los préstamos gramaticales. El primero es el de la convergencia gradual debida a una coexistencia prolongada. En las lenguas que conviven en una misma zona, aunque sean de familias lingüísticas diferentes, aparecen rasgos comunes que se pueden denominar rasgos “de área”, aunque son difíciles de diferenciar de los cambios lingüísticos intrínsecos de las lenguas. Este tipo de rasgos son más apreciables en la fonética que en la gramática. El segundo es la influencia cultural y el préstamo léxico, que será comentado más adelante. El tercero es la relexicalización drástica, que se produce porque los préstamos léxicos son imposibles de llevar a cabo sin provocar cambios gramaticales.

El cuarto tipo es la adquisición lingüística y el sustrato. Los hablantes de una región adquieren como segunda lengua una con prestigio político y cultural procedente de otra zona, y la primera lengua de estos hablantes parece influir en la variedad dialectal de la lengua de prestigio. Para algunos autores el castellano se forma a partir de la evolución del dialecto del latín con sustrato vasco (Appel y Muysken [1987] 1996, 235). El proceso que se sigue parece que es el siguiente: los rasgos de la lengua B (autóctona) aparecen en una interlengua B / A; estos rasgos se mantienen incluso cuando estos hablantes muestran una buena competencia en A; estos rasgos son adquiridos como variante por los hablantes de la zona que tienen A como primera lengua (*ibíd.*).

El quinto tipo es la imitación de los modelos de la lengua de prestigio, pero son fenómenos superficiales que se producen en aspectos gramaticales fáciles de percibir.

En todo este tipo de fenómenos existe la duda ya mencionada cuando se hacía referencia a los cambios lingüísticos por coexistencia prolongada: es difícil distinguirlos de los cambios lingüísticos intrínsecos de estas lenguas porque tienen la peculiaridad de que en su entorno hay otra lengua que incorpora los mismos rasgos gramaticales.

No se puede dudar de la existencia de los cambios léxicos, pues en algunos casos se puede observar que se produce un rechazo a los préstamos y una tendencia al purismo lingüístico.

La principal sistematización de la tipología de los préstamos léxicos es obra de Haugen (1950), que distingue entre importación y sustitución. El primer tipo supone la

incorporación de un modelo de la misma manera que se presenta en la lengua de procedencia: el segundo, reemplazar algo de la palabra original por un modelo nativo. A partir de esto, establece tres tipos de cambios léxicos. Los préstamos (*loanwords*) se producen por la incorporación de una palabra sin sustitución, aunque sí puede haber una sustitución fonética. En los *loan blends* se produce una sustitución unida a la importación. En los calcos (*loan shift*) se produce una sustitución sin importación, por ejemplo en español ‚rascacielos‘, que en inglés es *sky-scraper* (Appel y Muysken [1987] 1996, 246).

Weinreich (1953) da algunas razones que explican los préstamos lingüísticos: la influencia cultural, las palabras nativas raras se pierden y son sustituidas, la necesidad de resolver ambigüedades entre dos palabras nativas que se parecen, la necesidad de sinónimos ante palabras que pierden su fuerza expresiva, la necesidad de establecer nuevas distinciones semánticas, la intención de emplear una palabra de una lengua de estatus bajo de forma peyorativa y la presencia de forma inconsciente por un bilingüismo intenso.

Finalmente, en ocasiones resulta difícil la distinción entre la alternancia de lenguas y el cambio lingüístico. La distinción clásica dice que en la alternancia no hay adaptación morfológica ni fonética y en el cambio lingüístico sí. Esto acarrea problemas porque se ha visto que hay diferentes grados de adaptación, por lo que no es evidente que todos los casos de adaptación supongan una alternancia. Resulta más categórica la base teórica según la cual, en la alternancia aparecen dos sistemas, mientras que en el cambio lingüístico los elementos, aunque procedentes de otro sistema, están integrados en uno solo.

2.5. El bilingüismo en la educación

En todas las situaciones de lenguas en contacto hay preocupación por el papel que han de jugar estas lenguas en la educación. Esta siempre tiene un papel central en las decisiones que las instituciones, estatales o regionales, toman para gestionar la situación de contacto de lenguas.

ENSEÑANZA BILINGÜE

La evolución de la enseñanza bilingüe conviene observarla desde que la educación está difundida entre amplios sectores de la población, es decir, desde el siglo XX. Lo que se aprecia es una evolución desde el rechazo a la recomendación. El rechazo se apoyaba en

razones pedagógicas, la conveniencia de seguir utilizando en la escuela la lengua materna del alumno, y políticas, el papel de la lengua en la integración de los ciudadanos en el estado nacional. A partir de la Segunda Guerra Mundial esta visión cambia: destaca como una de las primeras iniciativas, y sin duda la más documentada, la de la escuela de Saint Lamberth (desde 1965), una escuela de Quebec en la que se ofrecía la posibilidad de estudiar en francés a niños anglófonos (Siguan 2001, 112).

La discusión sobre la conveniencia o no de la presencia de las lenguas minoritarias en la escuela se ha mantenido durante la segunda mitad del siglo XX. Los argumentos a favor apelan a la situación educativa y a la situación de los grupos minoritarios. Por una parte, que los niños comiencen su educación reglada en su primera lengua (en el caso de que esta sea una lengua minoritaria en su entorno) garantiza el progreso académico, no retrasa el desarrollo cognitivo (lo que sucedería si la enseñanza no se hace en su primera lengua), permite el desarrollo saludable de su personalidad, suaviza el impacto cultural y permite el desarrollo de la primera lengua, hecho que después ayudará en la adquisición de la segunda lengua (en este caso, la mayoritaria). Por otra parte, se puede evitar la situación de los grupos minoritarios, mejorar la relación entre el grupo y el resto de la sociedad y llegar a grupos aislados. Los argumentos en contra se apoyan en la identidad cultural (país = lengua), en la unidad política, en la unidad social, en garantizar el futuro socioeconómico de los niños, en la falta de recursos, en la actitud negativa de los padres de niños de lengua minoritaria, en que la variedad de la lengua minoritaria que hablan en casa puede ser distinta de la que se enseña en la escuela y en que así se perpetúa la situación de desventaja y opresión (Appel y Muysken [1987] 1996, 91-95).

Los objetivos principales de la enseñanza bilingüe son tres, aplicables en función del contexto: 1) Familiarizar a los alumnos con una o más lenguas extranjeras para hacerles capaces de desenvolverse en una sociedad cosmopolita; 2) facilitar la comunicación entre dos grupos lingüísticos y asegurar la supervivencia de la lengua más débil; 3) la integración de los grupos emigrados en la sociedad de acogida (Siguan 2001, 117-118).

Las variantes de la enseñanza bilingüe dependen de muchos factores, ya que, como se ha comentado, cada situación de lenguas en contacto tiene unas características particulares. Por eso, el tipo de enseñanza es diferente según el papel que se atribuye a las distintas lenguas en los programas escolares. También si se trata de lenguas habladas en el contexto social de la escuela o de lenguas extranjeras. Los tipos principales son la sumersión, la transición, el mantenimiento, la enseñanza bilingüe en la lengua menos difundida, la inmersión y la enseñanza bilingüe en una lengua extranjera.

En la sumersión se enseña la lengua oficial, la minoría lingüística la adquiere por necesidad de entender al profesor y comunicarse con los compañeros. En la transición se ofrece al alumno que desconoce la lengua de la escuela algún tipo de ayuda para facilitarle la adquisición, hasta que domine la lengua predominante. En el mantenimiento, el sistema educativo permite al alumno seguir progresando en el conocimiento y el uso de su primera lengua una vez que domina la lengua predominante. En la enseñanza bilingüe de la lengua menos difundida, la lengua minoritaria no solo es enseñada, sino que sirve de vehículo de enseñanza, surge a partir de la tolerancia a las diferencias lingüísticas. En la inmersión se sigue el modelo de Saint Lamberth, la lengua de enseñanza es la lengua minoritaria, aunque la primera lengua de los alumnos sea la mayoritaria. Por último, la enseñanza bilingüe en una lengua extranjera surge de la necesidad de aprender pronto lenguas extranjeras y el convencimiento de que la mejor manera de aprenderlas es utilizarlas como medio de enseñanza.

Los resultados de la enseñanza bilingüe son muy distintos de unos casos a otros. En algunos la experiencia demuestra que la enseñanza en varias lenguas alcanza sus objetivos y puede considerarse positiva para el desarrollo de los alumnos. En otros casos presenta desventajas e inconvenientes. Mientras que en otros culmina en fracaso o resulta contraproducente. En general, se puede decir que los efectos de la educación bilingüe solo se pueden comparar en relación con el contexto educativo, social, lingüístico, económico y político en el que se sitúa el programa educativo. En el caso de la inmersión, parece resultar muy apto cuando los niños que participan son hablantes de una lengua con estatus elevado, por lo que tiene mucha importancia la actitud social del grupo mayoritario.

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Appel y Muysken prefieren hablar de planificación lingüística en lugar de política lingüística, a pesar de que “todo tipo de planificación lingüística se basa en una política lingüística concreta”, pero “empleamos el término *planificación lingüística* en un sentido general relativamente amplio” ([1987] 1996, 72), puesto que también se puede hablar de planificación en el caso de individuos y grupos ajenos a los gobiernos.

Siguan, por su parte, sí que se refiere explícitamente a las políticas lingüísticas de los Estados, a las que se va a dedicar esta primera parte del apartado antes de hacer referencia al concepto más amplio de planificación lingüística. Las políticas lingüísticas son las decisiones de individuos o instituciones públicas que pretenden influir en los

comportamientos lingüísticos individuales y colectivos. Estas políticas pueden ser implícitas, decisiones políticas o económicas que acaban teniendo consecuencias lingüísticas, o explícitas, cuando inciden directamente en la educación.

La política de los Estados nacionales y las instituciones que dependen de ellos es velar por la codificación de la lengua y su difusión al exterior. Puede haber política lingüística en las situaciones monolingües pero es más normal cuando hay varias lenguas en contacto.

En relación con la diversidad lingüística se pueden plantear distintos tipos de políticas. En primer lugar, la promoción y defensa del monolingüismo, ignorando las diferencias lingüísticas y promoviendo la lengua principal. En segundo lugar, el paso de la tolerancia a la protección, permitiendo y alentando la presencia de las lenguas minoritarias en los medios de comunicación y la enseñanza. En tercer lugar, la autonomía lingüística que normalmente conlleva la autonomía política y la cooficialidad de las lenguas. En cuarto lugar, el federalismo lingüístico, en los Estados federales donde las unidades federadas tienen lenguas distintas. En quinto lugar, el bilingüismo institucional, en el que las lenguas tienen la misma consideración en la totalidad del Estado.

Las políticas en relación con las minorías lingüísticas cuya lengua es la mayoritaria en un país vecino, se suelen resolver en ocasiones con la limpieza étnica o la imposición forzosa.

En el caso de las lenguas de los inmigrantes, habitualmente hay tolerancia e integración espontánea, pero se han desarrollado programas de enseñanza bilingüe para que los inmigrantes cultiven también su primera lengua.

Las políticas en relación con las lenguas indígenas se han caracterizado tradicionalmente por el desinterés y el aislamiento. Últimamente se ha planteado la protección de las lenguas de las poblaciones reducidas, pero si las poblaciones son más grandes, es la propia comunidad la que tiene que asumir el proceso de recuperación.

En las situaciones postcoloniales se han encontrado dificultades para establecer alguna lengua local como principal de un país por la falta de codificación, la falta de uso en ámbitos formales o en la enseñanza y la pluralidad lingüística dentro de los Estados. En muchos casos, se ha optado por mantener, o recuperar, la lengua colonial como la principal del país.

Por último, también son políticas lingüísticas las de recuperación, puesto que suponen un conjunto de decisiones.

Los agentes de la *planificación lingüística* son los institutos, academias o servicios lingüísticos. Sus acciones afectan sobre todo a la lengua escrita y la oral queda normalmente al margen.

En la planificación lingüística se pueden establecer una serie de fases. La primera es la búsqueda de datos, fundamentalmente el número y características de los hablantes. La segunda son las actuaciones que incluyen la selección lingüística, el tratamiento de las lenguas minoritarias y el desarrollo lingüístico, en el que se incluye la codificación y estandarización, que en algunos casos implica la grafización. La tercera es la modernización con la expansión del léxico, en muchas ocasiones provoca la eliminación de los préstamos como cambios no planificados. La cuarta es la implementación, esto es, incidir en el uso cotidiano de la lengua. La quinta y última es la evaluación, donde se plantea si se han logrado los objetivos o no se han producido cambios lingüísticos.

Además, se pueden identificar una serie de factores que influyen en la planificación lingüística. Los factores sociodemográficos, el número de lenguas en contacto, el número de hablantes de cada una y su distribución geográfica. Los factores lingüísticos, el estatus y el carácter de las lenguas y las diferencias y semejanzas entre las lenguas. Los factores socio psicológicos son las actitudes de los individuos hacia las lenguas. Los factores políticos, es decir, la relación de la política lingüística con la política general. Y los factores religiosos, cuando la lengua se usa para la expansión religiosa.

Concluye así esta aproximación al fenómeno del bilingüismo y de las lenguas en contacto. Ya se han definido las diferencias tipológicas y los factores contextuales que influyen en cada situación de contacto de lenguas. En el próximo capítulo todas estas nociones pasan a ser más concretas, al centrar el análisis de un caso: el contacto de lenguas en España en general y en el País Vasco y Navarra en particular.

3. EL ESPAÑOL Y EL EUSKERA EN CONTACTO

Una vez descritos los conceptos fundamentales en lo que a bilingüismo y lenguas en contacto se refiere, este capítulo se centra en una situación particular de lenguas en contacto: la del euskera y el español en los territorios del norte de la Península Ibérica.

Para que la contextualización de la situación sea efectiva se propone un recorrido de lo general a lo concreto. El primer apartado incluye la evolución histórica de las distintas lenguas de la Península Ibérica (es preferible el término geográfico al político, debido a que el recorrido histórico comienza en la Antigüedad Tardía, en la que no tiene sentido utilizar el término político *España*).

El segundo apartado se refiere a la situación actual de las lenguas de España (ahora sí es conveniente el término) y, para ello, se establece el punto de inicio en la Constitución de 1978, en la que se reconocen, después de muchos años, las lenguas de España distintas del español.

El tercer apartado es más lingüístico (menos sociolingüístico) que los demás. En él se traza una imagen de la diversidad interna de la lengua española, para concretar después en las variedades que entran en contacto con el euskera. El español de España en primer lugar y el castellano norteño en segundo lugar.

El cuarto apartado sitúa el foco en la descripción física, histórica y sociolingüística del territorio en que conviven las lenguas española y vasca.

El quinto, y último, trata la política que, respecto a la lengua vasca, siguen las dos entidades administrativas de España en las que el euskera tiene presencia, a saber, la Comunidad Autónoma Vasca y la Comunidad Foral de Navarra.

3.1. Historia de las lenguas de la Península Ibérica

En la Península Ibérica conviven varias lenguas; todas ellas pertenecen a la familia de las lenguas romances, salvo una, el euskera, que es una lengua aislada, que no tiene relación con ninguna familia de lenguas en el mundo. El euskera es la única herencia prerromana. El resto de lenguas derivan del latín vulgar, y se formaron a partir de los siglos V-VI. Con la entrada de los árabes en el siglo VIII en la Península, se establecen los reinos cristianos en la franja norte, dando lugar a cinco lenguas principales: el galaico, el astur, el castellano, el aragonés y el catalán. Los siglos siguientes están marcados por la expansión

hacia el sur de estos reinos cristianos a costa del dominio árabe. Cada una de las lenguas romances tiene una evolución diferente en este proceso. El galaico se extiende hacia el sur y, con la independencia de Portugal, se convierte en lengua culta en este reino; en el vecino reino de Castilla no representa ninguna entidad política y se denomina gallego. La expansión hacia el sur del castellano bloquea la expansión del astur (también denominado astur-leonés) y del aragonés (o navarro-aragonés). El catalán se convierte en la lengua principal de la corona de Aragón, pues es mayoritario en el principado de Cataluña y los reinos de Valencia y Mallorca.

El castellano o español es la lengua que ha acabado predominando en la Península Ibérica y en el actual Estado de España. Es una lengua que ha tenido un contacto profundo con el resto de lenguas de la Península, tanto con las otras lenguas romances como con el vasco, que se considera parte fundamental del sustrato del castellano. Hay que tener en cuenta el origen geográfico del castellano (norte de Burgos y Cantabria), muy próximo a la zona vascófona. Se ha llegado incluso a considerar que “el castellano se originó como una koiné de intercambio entre el vasco y el latín, de modo que su aparición tuvo mucho que ver con la creación de una herramienta básica de relaciones sociales” (López García, 1985, citado en Moreno Fernández 2009, 18). También García Mouton ([1994] 2002) considera al castellano como la más distanciada del latín de las lenguas hispanas, hecho que no se puede explicar más que por la influencia en él del euskera. Rafael Lapesa ([1942] 1981, 36-52) analiza el sustrato prerrománico de la lengua española en su manual clásico *Historia de la lengua española*. En muchos de esos rasgos hay indicios que apuntan a la influencia del euskera, pues son compartidos por castellano y gascón, los romances más cercanos geográficamente al euskera, y no aparecen en otras lenguas románicas.

La unión de las coronas de Castilla y Aragón, que conquistan el reino de Granada y el reino de Navarra a finales del siglo XV e inicios del XVI, ratifica la preponderancia del castellano y el declive del catalán por el cambio del eje de poder del Mediterráneo al Atlántico. El reino de Castilla era el más poblado en la Edad Media, con 3 o 4 millones de habitantes, por el millón de la corona de Aragón y los 80 000 del reino de Navarra (Comellas y Suárez 2003, citado por Moreno Fernández 2009, 21). También contaba con factores económicos favorables como costa en los dos mares, relaciones comerciales con el norte de África y la presencia de los banqueros genoveses, situación que afianzó la expansión hacia América.

En el siglo XVIII, los Borbones aplican el centralismo político y lingüístico propio de Francia, pero no tiene los mismos efectos a este lado de los Pirineos, pues gallego,

vasco y catalán siguen teniendo una presencia destacable. En ese siglo hay una gran labor de estandarización de la lengua española emprendida por la Real Academia Española de la Lengua, fundada en 1713. La elaboración del primer diccionario de la lengua española tiene lugar entre 1726 y 1739, en 1741 se publica la *Orthographia Española* y en 1771 la *Gramática de la Lengua Castellana* (Moreno Fernández 2009, 23). La importancia demográfica a lo largo de la Edad Moderna y la capitalidad del reino, primero en Valladolid y después en Madrid, da a la variedad norteña del castellano el carácter de referencia para la norma cuidada, lo que queda plasmado en la labor de la RAE.

Los nacionalismos periféricos que surgen en el siglo XIX toman estas lenguas como referente de la nación. En la Cataluña decimonónica, el catalán es la lengua mayoritaria, tiene lugar un renacimiento literario y la lengua se une a la industrialización como bases del proyecto nacionalista, que ve a España incapaz de asumir los cambios políticos y económicos necesarios. En Valencia y las Islas Baleares se produce el florecimiento literario, pero no el proyecto político. En el País Vasco, el euskera es una lengua minoritaria con escasa tradición literaria. Por eso, el proyecto nacional enarbola la bandera de la raza y la cultura, mientras que la industrialización se ve como una amenaza a la identidad. Es más, los postulados de Sabino Arana juegan en contra del euskera desde el punto de vista de la supervivencia lingüística, puesto que se muestra contrario a la enseñanza del euskera a los *maketos*⁶ o españoles (Polanco 2001, párr. 6). En Galicia, el gallego es la lengua mayoritaria, pero está ligada a la pobreza y la ignorancia, por lo que se produce la renovación literaria, pero no hay una burguesía que adopte la lengua en un proyecto nacional. En la Segunda República, las lenguas diferentes del español tienen un breve periodo de reconocimiento, truncado por la Guerra Civil y la dictadura de Franco, duramente represiva con estas lenguas, lo que hace que el movimiento de resistencia adopte la defensa de las lenguas en su proyecto político.

Los acontecimientos históricos no solo han influido en la situación de las lenguas de la Península Ibérica, sino también en la evolución de las variedades de la lengua española. El siglo XVIII se caracteriza por la decadencia de Toledo y el florecimiento de Sevilla, cuya modalidad corresponde a una sociedad dinámica e innovadora, relacionada con las Islas Canarias y América, pero también entra en declive a partir de 1700. La centralización política y lingüística liberal del siglo XIX hace que Madrid sea el foco de difusión de la lengua estándar. Hay una clara diferencia entre el centro y las provincias,

⁶ Equivalente de la denominación *charnegos* en Cataluña.

donde las tasas de crecimiento demográfico y escolarización son bajas, lo que supone un ambiente más propicio para el mantenimiento de las variantes populares. El siglo XX se caracteriza por el crecimiento demográfico, la urbanización y la escolarización masiva, que influyen en los hábitos lingüísticos hacia la estandarización de la lengua⁷.

3.2. Las lenguas de España a partir de la Constitución de 1978

El final de la dictadura y el establecimiento de la democracia en España suponen el reconocimiento de algunas de las lenguas que se hablan en el país, hecho que queda plasmado en la Constitución de 1978. No obstante, algunos términos que allí aparecen para referirse a estas lenguas reciben las críticas de filólogos como José Enrique Gargallo Gil:

tal uso del nombre *español/-a* (adjetivo o sustantivo, según los contextos de uso), extendido a las lenguas *de España*, es absolutamente equivoco e inconveniente. Habrá de ser reservado, pues, a la única lengua que en la estricta significación filológica merece ese alias de *española*; a saber, la *castellana*. Las demás lenguas de España son precisamente eso, lenguas de España, o lenguas que se hablan en España, pero de ningún modo *lenguas españolas* (2000, sección La diversidad lingüística, párr. 5).

El mismo autor considera poco adecuado el calificativo de *lengua propia* que se menciona en los estatutos de autonomía, por lo que sería más apropiado utilizar el de *lengua autóctona* (Gargallo Gil 2000, sección La diversidad lingüística, párr. 38 y 44), con lo que también lo sería el castellano en la Comunidad Valenciana, el País Vasco (romance cántabro-castellano de las Encartaciones) y Navarra (romance navarro-aragonés que ganó terreno al euskera pero fue absorbido por el castellano).

MARCO LEGAL

La Constitución Española de 1978 establece, en su artículo 3, que “1.º El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla. 2.º Las demás lenguas españolas serán también oficiales en sus

⁷ En este apartado se ha tratado de hacer un breve recorrido por la historia de la lengua española y su convivencia con las otras lenguas de la Península Ibérica. Para una descripción más detallada conviene consultar la obra de Francisco Moreno Fernández *Historia social de las lenguas de España* (2005).

respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos. 3.º La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección” (citado por Siguan 2001, 233).

Son seis las Comunidades Autónomas con lenguas cooficiales; además, Cataluña reconoce el aranés, el Estatuto de Aragón prevé la protección del aragonés y el catalán de la Franja y Asturias reconoce el asturiano. Los estatutos de autonomía legislan sobre el uso de la lengua en la Administración, la enseñanza, los medios de comunicación y la fijación de la norma lingüística, puesto que hacen referencia a la institución que establece dicha norma. Estas Comunidades Autónomas han establecido políticas lingüísticas, marcadas por diferencias en la situación de lengua y de cada territorio, lo que ha influido en la variedad de resultados.

En *Cataluña* el catalán es la lengua mayoritaria y prestigiada, el nacionalismo ha participado en la mayoría de gobiernos autonómicos, pero hay un porcentaje alto de la población que es hablante de castellano, fundamentalmente a raíz de las corrientes migratorias de la segunda mitad del siglo XX. El resultado de la política lingüística ha sido la generalización del conocimiento de catalán y el aumento de su uso.

En las *Islas Baleares* es la lengua mayoritaria, además la inmigración ha sido escasa, salvo en los últimos años del siglo XX y primeros del XXI a consecuencia del auge del sector turístico. La política lingüística gubernamental ha sido débil, lo que ha afectado negativamente a la situación del catalán.

En la *Comunidad Valenciana* la reivindicación de poder político es escasa, más bien se ha dirigido hacia la escisión respecto a un proyecto de unificación catalana, dando mayor impulso a la afirmación de la independencia del valenciano respecto al catalán.

En *Galicia* el gallego es la lengua mayoritaria, pero con poco prestigio social. Sin embargo, la época estatutaria ha tenido como consecuencia el cambio en la consideración social de la lengua gallega.

En el *País Vasco* el euskera es la lengua minoritaria, situación acrecentada por su diferencia respecto al castellano, con lo que los hablantes de español tienen mayor dificultad para aprenderla que en el caso del catalán o gallego. Sin embargo, la presencia del nacionalismo en el poder del Gobierno Vasco ha significado la promoción del conocimiento y el uso del euskera.

En *Navarra* el euskera es también una lengua minoritaria y, a diferencia del País Vasco, solo es oficial en una zona de la Comunidad Foral, la definida por la *Ley de Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra* (1982) como zona vascófona (ver mapa 2,

p. 57). A pesar de que el nacionalismo vasco no ha tenido el poder en Navarra, el resultado ha sido el avance en el conocimiento y el uso de la lengua vasca, sobre todo en la zona mixta (ver mapa 2), en la que se incluye la ciudad de Pamplona.

SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

Para el conocimiento de la situación sociolingüística en las Comunidades Autónomas en las que se produce el contacto de lenguas, resultan útiles los censos y los padrones municipales, que incluyen preguntas relativas al conocimiento y el uso de las lenguas autóctonas, diferentes en cada una de las Comunidades. También se han realizado encuestas o muestras representativas dentro de las Comunidades Autónomas o en las que comparten lengua, como el caso de la *Encuesta Sociolingüística de Euskal Herria*⁸ (Eusko Jaurlaritza – Gobierno Vasco, Departamento de Cultura 2008), en la que colaboran instituciones vascas, navarras y del País Vasco francés. Por último, se puede hacer referencia a encuestas de conjunto, como la llevada a cabo por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) y dirigida por Miquel Siguan (1994 y 1999). De esta encuesta se desprende que en las Comunidades Autónomas que tienen lenguas autóctonas romances, más del 90% de la población al menos entiende dicha lengua, mientras que en el País Vasco el porcentaje baja al 43,3% y en Navarra al 22,7% (Siguan 2001, 239). En todos los casos, la lengua autóctona se usa más en las poblaciones que tienen menos de 50 000 habitantes (Etxebarria 2002, 93).

Además, el 97% de la población de estas Comunidades es capaz de usar el español; los que no lo hacen pertenecen a niveles socioculturales bajos y están situados en el umbral del analfabetismo.

LENGUA E IDENTIDAD

En el apartado 2.4 del anterior capítulo se ha hecho referencia a la relación profunda entre lengua y etnicidad. Esta relación es también muy estrecha en España, sobre todo en lo que respecta a los proyectos nacionales periféricos. Por eso, el estudio de María Ros, José Ignacio Cano y Carmen Huici (1987), trata de aplicar los parámetros –estatus, demografía y soporte institucional– de Giles *et al.* (1977) para analizar la vitalidad

⁸ Se hará referencia a los datos aportados por las distintas ediciones de esta Encuesta en el apartado 2.4 de este capítulo.

etnolingüística de las lenguas de España, a lo que añaden otros parámetros relacionados con la vitalidad lingüística subjetiva –identidad comparada, preferencia por la lengua, uso de la lengua.

Los resultados que obtienen Ros *et al.* aplicando los parámetros de Giles quedan plasmados en el cuadro 1, aunque hay que tener en cuenta que el estudio es de mediados de los años 80, cuando la política lingüística de los gobiernos autonómicos acababa de comenzar.

	Estatus	Demografía	Soporte institucional	Global
Castellano	Alto	Alto	Alto	Alto
Catalán	Alto/medio	Alto/medio	Alto/medio	Alto
Euskera	Medio	Bajo	Medio	Medio
Gallego	Medio/bajo	Medio	Bajo	Medio/bajo
Valenciano	Medio	Bajo/medio	Bajo/medio	Bajo

Cuadro 1. Vitalidad etnolingüística de las lenguas de España según el modelo de Giles (Siguan 2001, 247).

Para aplicar los parámetros de la vitalidad lingüística subjetiva, Ros *et al.* utilizan una serie de encuestas, unas 50 en cada una de las Comunidades Autónomas de Cataluña, País Vasco, Galicia y la Comunidad Valenciana, con lo que obtienen los resultados que aparecen en el cuadro 2.

	Identidad comparada	Preferencia por la lengua	Uso de la lengua
Cataluña	Medio/alto	Alto	Alto
País Vasco	Alto	Alto	Medio
Galicia	Medio/alto	Medio/alto	Bajo
Valencia	Bajo	Medio	Bajo

Cuadro 2. Vitalidad lingüística subjetiva según Ros, Cano y Huici (Siguan 2001, 248).

Resulta sorprendente que estos autores establezcan un nivel de uso de lengua bajo en Galicia, cuando, según las encuestas del CIS, el 57% de sus habitantes usa el gallego en casa, el 52% en una tienda, el 48% al teléfono, el 40% al tomar notas y el 52% en el trabajo (Siguan 2001, 241).

Estas mismas encuestas del CIS intentan relacionar los datos lingüísticos con el grado de identificación con el proyecto nacional, es decir, el grado de nacionalismo, pero

no se puede decir que la lengua habitual establezca grupos claramente diferenciados, sino que marca una gradación de actitudes (*ibíd.*, 249-251).

A la elección lingüística también se le puede buscar una connotación ideológica. Las lenguas en España han servido, y sirven, para la estigmatización de sus hablantes, como en los ejemplos que aporta José Luis Blas Arroyo (2008, 3): el caso de los catalanes que utilizaban su lengua en el servicio militar, donde eran denominados “polacos”, y el testimonio de una universitaria que dice que “en la Facultad tú hablas castellano y ya te clasifican como una niña de clase media-alta que vota al PP, al Partido Popular” (Vann 1999, 325, citado por Blas Arroyo 2008, 3). También se refiere este autor al uso de algunos nombres que pueden mostrar la ideología de los hablantes: para referirse a las lenguas, *lengua valenciana* frente a *valenciano* como variedad del catalán; los topónimos *Lleida-Lérida*, *Donostia-San Sebastián*, *Ourense-Orense*; y los nombres propios como *Laia*, *Ainara* o *Breogán*.

Estas asociaciones de lengua con identidad o pertenencia a un grupo se muestran tanto en las creencias populares como en la práctica política. Por un lado, en el País Vasco se pueden distinguir tres grupos por la lengua: *euskaldunzarrak* (lit. ‘los viejos hablantes de euskera’) que tienen el euskera como primera lengua, *euskaldunberriak* (lit. ‘los nuevos hablantes de euskera’) que lo tienen como segunda lengua y *erdaldunak* (lit. ‘los hablantes de otra lengua’⁹), para los que también se utiliza la voz despectiva *maketos*¹⁰. Por otro lado, algunas personas de Comunidades Autónomas monolingües ven el uso de las otras lenguas como una herramienta para diferenciarse del resto. Opinión que se da con más frecuencia respecto a los catalanes que a los vascos y, sobre todo, que a los gallegos (Blas Arroyo, 5).

Los políticos nacionalistas han defendido la importancia de la lengua en la creación de la identidad regional, considerándola el factor principal para la pertenencia al grupo; valga como ejemplo la frase de Jordi Pujol “En Cataluña la lengua, la catalana, es un elemento básico de nuestra identidad, de nuestro ser como pueblo” (citado por Blas Arroyo, 6). En cambio, los habitantes de las Comunidades Autónomas con más de una lengua no eligen el factor lingüístico como el más determinante para considerar que una persona pertenece al grupo. El 43,5% de los catalanes, el 32,2% de los baleares y el 26% de los valencianos responden afirmativamente a la pregunta “¿Considera usted que para que una persona pueda considerarse catalán/balear/valenciano, debe hablar la lengua

⁹ En lo que a las lenguas en contacto con el euskera se refiere, se utiliza tanto para hablantes de español como para hablantes de francés. Se puede asimilar al ‘bárbaros’ latino, pero no tiene un carácter despectivo.

¹⁰ Ver nota 6.

autóctona?” (Centro de Investigaciones Sociológicas 1998). A esto hay que añadir la movilidad interautonómica actual y la presencia de inmigrantes de otras partes del mundo que usan el español como lengua franca, que parecen hacer más difícil la consideración del dominio de la lengua como un requisito para la integración.

En ese sentido, Fernando Polanco (2001, párr. 2) se refiere al conflicto lingüístico en el País Vasco “entre la lengua en que algunos hablan y las aspiraciones de algunos que hablan en una determinada lengua”, que también se puede entender como una convivencia de lenguas y de comunidades. Desde algunos sectores, los que no se identifican con el nacionalismo vasco, hay la sensación de que la política de inmersión lingüística responde a los planes políticos de dicho nacionalismo vasco. Desde los sectores nacionalistas, se ve que la lengua española “está usurpando el lugar que le correspondería al eusquera [...] por derecho” (Polanco 2001, párr. 3). Pero también hay un punto de vista intermedio, puesto que muchos vascos se muestran favorables al bilingüismo, pues el español “permite a los vascos participar de y en una cultura con una larga tradición”, cuestión que “no tiene por qué impedir el proceso de recuperación del eusquera” (*ibíd.*, párr. 25) y su valoración como lengua de comunicación y, por qué no, como lengua identitaria.

Por último, se puede considerar un símbolo identitario la práctica del cambio de código o el uso de préstamos léxicos, en hablantes que no dominan la lengua autóctona pero quieren integrarse en el grupo “regional”. El cambio de código es más común en las comunidades con lengua romance, mientras que en el País Vasco y Navarra predomina el préstamo léxico. Se produce sobre todo en algunos ámbitos específicos como la educación, donde también los castellanohablantes se refieren a la profesora como *andereño*; la familia, donde se usa *mis aitas* por mis padres¹¹; y en los saludos con palabras, como *agur*, que ha pasado al español general (RAE). Lo mismo sucede con el uso de variedades dialectales que tienen su origen en la influencia de la lengua en contacto, aunque algunos rasgos, como se tratará en el cuarto capítulo, no son atribuibles a interferencias de la lengua en contacto.

¹¹ Es un préstamo muy curioso porque en euskera se utiliza *gurasoak* para referirse a la pareja de progenitores, mientras que *aita* se refiere solo al padre. A esto se suma la formación del plural añadiendo -s, propia del castellano, inexistente en euskera.

3.3. Las variedades del español europeo

Antes de iniciar este apartado se hace necesario indicar los términos que se usan en el trabajo para aludir a la lengua: *español* y *castellano*. Siguiendo a Moreno Fernández (2009, 111-112) se utiliza *español* para referirse a la lengua general y *castellano* para especificar la modalidad de Castilla y el dialecto histórico del latín que dio origen a la lengua española. El mismo autor comenta las razones por las que algunas personas utilizan el nombre *castellano* para la lengua general: en Castilla, por ser una denominación histórica y tradicional; en las áreas bilingües, para remarcar su procedencia del reino de Castilla, porque las otras lenguas también son españolas; en América, por tradición, y porque *español* se identifica con España (*ibíd.*, 112).

La lengua española se divide en ocho grandes áreas dialectales, según Moreno Fernández (*ibíd.*, 87-88):

- Área castellana, su variedad cuenta con ascendencia histórica y está situada en una posición extrema en el mundo hispánico.

- Área andaluza: es una variedad en contacto con otras, inclinada a soluciones lingüísticas procedentes del Atlántico.

- Área canaria: variedad en contacto con otros idiomas, como el portugués, y en una posición intermedia en la ruta entre España y América.

- Área mexicano-centroamericana.

- Área caribeña.

- Área andina.

- Área austral.

- Área chilena.

Según los datos de población que presenta este mismo autor (Moreno Fernández y Otero 2007), estas áreas se ordenan de mayor a menor según su peso demográfico de la siguiente manera:

- Área mexicano-centroamericana.

- Área andina.

- Área caribeña.

- Área austral.

- Área castellana.

- Área chilena.

- Área andaluza.
- Área canaria.

En otro orden de cosas, los rasgos dialectales se pueden confundir con los rasgos sociales y estilísticos. La lengua tiene tendencias internas de cambio que se manifiestan en forma de variación, en unas zonas pueden derivar en un cambio –zonas innovadoras– y en otras no –zonas conservadoras. Los factores sociales y situacionales funcionan como filtros que permiten la presencia de tendencias dialectales o no.

EL ESPAÑOL DE ESPAÑA

Moreno Fernández (2009, 107-110) traza un dibujo general del español de España, frente al español de Hispanoamérica, a partir de la crítica de una serie de características que se le atribuyen. En primer lugar, la gran diversificación interna en un territorio más pequeño. Advierte de que, en ocasiones, se comparan variedades del español con orígenes históricos distintos (como las hablas del Pirineo, relacionadas con el aragonés, y las de la vega de Granada, emparentadas con el castellano), mientras que en América todas las variedades son descendientes del castellano. Por eso, se puede decir que la diversidad entre variedades descendientes del castellano es similar a uno y otro lado del Atlántico: en España, el habla de Burgos frente a la de Cádiz; en América, el habla de México DF frente a la de la costa caribeña de Venezuela. Solo que la distancia física es mucho mayor en América. En segundo lugar, no se puede hablar ni de autenticidad histórica ni de corrección para el español de España, dado que todas las variedades son igual de auténticas y correctas. En tercer lugar, no se puede afirmar que haya un mayor descuido en el uso de la lengua en España frente a una mayor pulcritud en América.

De todas formas, se pueden apreciar algunos rasgos específicos en el español peninsular (el área canaria está más vinculada con América). En la gramática, principalmente el uso de ‚tú‘ y ‚vosotros‘. En la fonética, los rasgos comunes a toda España, también son comunes con América. En el léxico se pueden destacar algunas voces específicas como ‚calcetín‘, ‚ordenador‘ y ‚zumo‘ (*ibíd*, 110).

EL ESPAÑOL CASTELLANO

El castellano surge, en la Edad Media, en la confluencia entre las actuales provincias de Cantabria, Burgos y La Rioja con el área vascófona. Por eso, tiene

apreciables influencias del euskera, como la reducción a cinco vocales y la aparición de sonidos sibilantes. Se ve influenciado, además, por el provenzal debido a su dimensión literaria, y por el árabe a causa del contacto con los reinos andalusíes. La expansión territorial hace que el castellano absorba otras lenguas medievales como el astur-leonés y el navarro-aragonés, y entra en contacto con las zonas de habla gallego-portuguesa y catalana. A medida que la frontera del reino de Castilla avanza hacia el sur, las hablas de la zona van adquiriendo características propias que las diferencian de las zonas norteñas. El castellano, ya diferenciado del español como lengua general, se convierte en lengua de la corte, y crece en importancia entre los siglos XVI y XIX, cuando se asocia a las clases cultas, la literatura, la ciencia y la tecnología. De todas formas, muestra acusadas diferencias regionales (Moreno Fernández 2009, 112-114).

En la variedad castellana del español se pueden distinguir los siguientes rasgos en el plano fónico:

- La distinción entre /s/ y /θ/.
- La pronunciación apicoalveolar de /s/.
- Pronunciación fricativa sorda tensa de /x/.
- Tendencia a la conservación de consonantes en posición final de sílaba.
- Pronunciación de la <d> final de palabra como [θ].
- Elisión de la [ð] en los participios de pasado acabado en <ado>, pero no en los acabados en <ido>: [kan'sao] por [kan'saðo].

En el plano gramatical:

- El tuteo.
- El uso de „vosotros/as’ y „vuestro/a’ para la segunda persona del plural.
- Uso de laísmo y loísmo (sobre todo en zona centro-occidental)
- Preferencia por las formas en „-se’ („cantase’) del subjuntivo frente a -ra („cantara’).
- Tendencia al cambio de orden pronominal (en habla popular): *me se ha caído*.
- <s> en la segunda persona del singular en formas verbales que no la llevan, por analogía con la mayoría de formas que sí tienen (no aparece en hablantes cultos): *esperastes* por „esperaste’.
- Infinitivo para la segunda persona del plural de imperativo (se intenta evitar en la conversación cuidada): *venir* por „venid’.
- Uso de „a por’ en contextos que solo exigirían „por’: *voy a por las entradas* „voy por las entradas’.

En el plano léxico, el uso de castellanismos léxicos como *caguica* (‘miedoso’) o *soseras* (‘soso’) (Moreno Fernández 2009, 117 y García Mouton [1994] 2002, 30).

El español castellano se puede dividir en dos grandes modalidades: el *castellano norteño* y el *castellano manchego*; Extremadura y Murcia presentan hablas de transición que son percibidas por sus hablantes como innovadoras y, por tanto, están más cercanas al andaluz. Dentro del castellano norteño se pueden distinguir las siguientes variedades de oeste a este:

- *Castellano gallego* (área bilingüe).
- *Castellano norteño occidental*: Castilla y León, Asturias, Cantabria y La Rioja.
- *Castellano vasco* (área bilingüe).
- *Castellano norteño oriental*: Aragón y Navarra.
- *Castellano catalán* (área bilingüe).

Demográficamente destaca el peso de la zona del castellano catalán y la del castellano manchego, donde se incluye la Comunidad Autónoma de Madrid (Moreno Fernández 2009, 119).

Las modalidades de las zonas bilingües incluyen rasgos ya estabilizados que no se pueden considerar interferencias, puesto que son transmitidas como parte integrante de esas modalidades. Las interferencias son ocasionales y se producen en la actuación del hablante bilingüe, mientras que estos rasgos se producen también en hablantes monolingües de español.

En el caso del País Vasco y Navarra, no todo el territorio es vascófono, pero tanto en el área bilingüe como en la monolingüe se utiliza “un castellano vasco, con rasgos incorporados, de forma intensa y desde mucho tiempo atrás, a la modalidad de castellano que los vascos aprenden desde niños, bien en el seno de la familia, bien en cualquier otra actividad social” (*ibíd.*, 125). En el siguiente apartado (3.4) se profundiza en las características del contacto entre el euskera y el español o, mejor dicho, en la modalidad del castellano norteño, en el País Vasco y Navarra, y en el siguiente capítulo (4) se trazan los rasgos básicos del castellano vasco.

3.4. Español y euskera en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra

Para empezar este apartado, de nuevo es conveniente comentar algunos conceptos que se van a manejar para hacer referencia al territorio en el que conviven el español y el euskera. Se conoce como “*Euskalherria* al conjunto de territorios donde se habla euskera, y *Euskadi*, a este ámbito territorial, entendido como unidad política” (Etxebarria 2007b, 212). Popularmente, se utiliza el término *Euskalherria* o *Euskal Herria* para esa entidad política a la que se refiere Etxebarria y *Euskadi* para la Comunidad Autónoma Vasca o Euskal Autonomi Erkidegoa. En este trabajo se usa *Euskal Herria* en el sentido de Etxebarria, aunque hay que mencionar algunas zonas de estos territorios, en Álava, Navarra y la costa del País Vasco francés, que son monolingües en español o francés. Para la Comunidad Autónoma Vasca se utiliza ese nombre o, a modo de simplificación, el de *País Vasco*; igual que con la Comunidad Foral de Navarra y *Navarra*.

RASGOS GEOGRÁFICOS DE EUSKAL HERRIA

Euskal Herria se sitúa en el norte de la Península Ibérica y atraviesa los Pirineos. Está formado por siete *lurralde* o territorios que se agrupan en tres entidades políticas. Álava, Guipúzcoa y Vizcaya forman la Comunidad Autónoma Vasca; Navarra coincide con la Comunidad Foral de Navarra; y Labort (*Lapurdi* en euskera, *Labourt* en francés), Baja Navarra (*Nafarroa Beherea*, *Basse-Navarre*) y Sola (*Zuberoa*, *Soule*) integran el País Vasco francés o Iparralde, que no tiene entidad política, pues constituye junto con otros territorios el *Département des Pyrénées Atlantiques* con capital en Pau, que no forma parte del territorio vasco. Esta zona queda al margen del interés de este trabajo debido a que no es una zona de contacto entre euskera y español, sino entre euskera y francés.

La Comunidad Autónoma Vasca ocupa un territorio de 7621 km² (Etxebarria 2007a, Sección Español y vasco en contacto en el País Vasco y Navarra, párr. 1) y en ella habitan 2 178 339 personas. La provincia de Vizcaya tiene 1 153 724 habitantes y su capital es Bilbao (Bilbo); la provincia de Guipúzcoa tiene 707 263 habitantes y su capital es San Sebastián (Donostia); la provincia de Álava tiene 317 352 habitantes y su capital es Vitoria-Gasteiz (Instituto Nacional de Estadística [INE] 2010).

La Comunidad Foral de Navarra cuenta con 10 420 km² de extensión (Etxebarria 2007a, Sección Español y vasco en contacto en el País Vasco y Navarra, párr. 2) y 636.924 habitantes (INE 2010); su capital es Pamplona.

CARACTERÍSTICAS E HISTORIA DEL EUSKERA. CONTACTO CON EL CASTELLANO/ESPAÑOL

Como ya se ha comentado, el euskera es la única de las lenguas de la Península Ibérica que no tiene su origen en el latín. Por esto, se pueden destacar algunos rasgos gramaticales desconocidos en las lenguas de su entorno, como el predominio de los morfemas sufijos y la construcción ergativa (Etxebarria 2002, 213).

“El artículo, las desinencias de caso y el índice de relativo se añaden sistemáticamente detrás del tema” (*ibíd*, 213):

<i>gizona</i>	<i>gizon</i> -a	el hombre
	[hombre] [el]	
<i>gizonaren</i>	<i>gizon</i> -a -ren	del hombre
	[hombre] [el] [de]	
<i>gizonarenari</i>	<i>gizon</i> -a -ren -a -ri	al del hombre
	[hombre] [el] [de] [el] [a]	

La construcción ergativa consiste en que el sujeto de un verbo transitivo necesita de una marca que lo diferencie del sujeto de un verbo intransitivo:

<i>gizona etorri da</i>	el hombre ha venido
<i>gizon</i> -a <i>etorri</i> <i>da</i>	
[hombre] [el] [‘venir’, perfecto] [auxiliar ‘izan’ (con v. intransitivo), presente, 3ª p. sing.]	

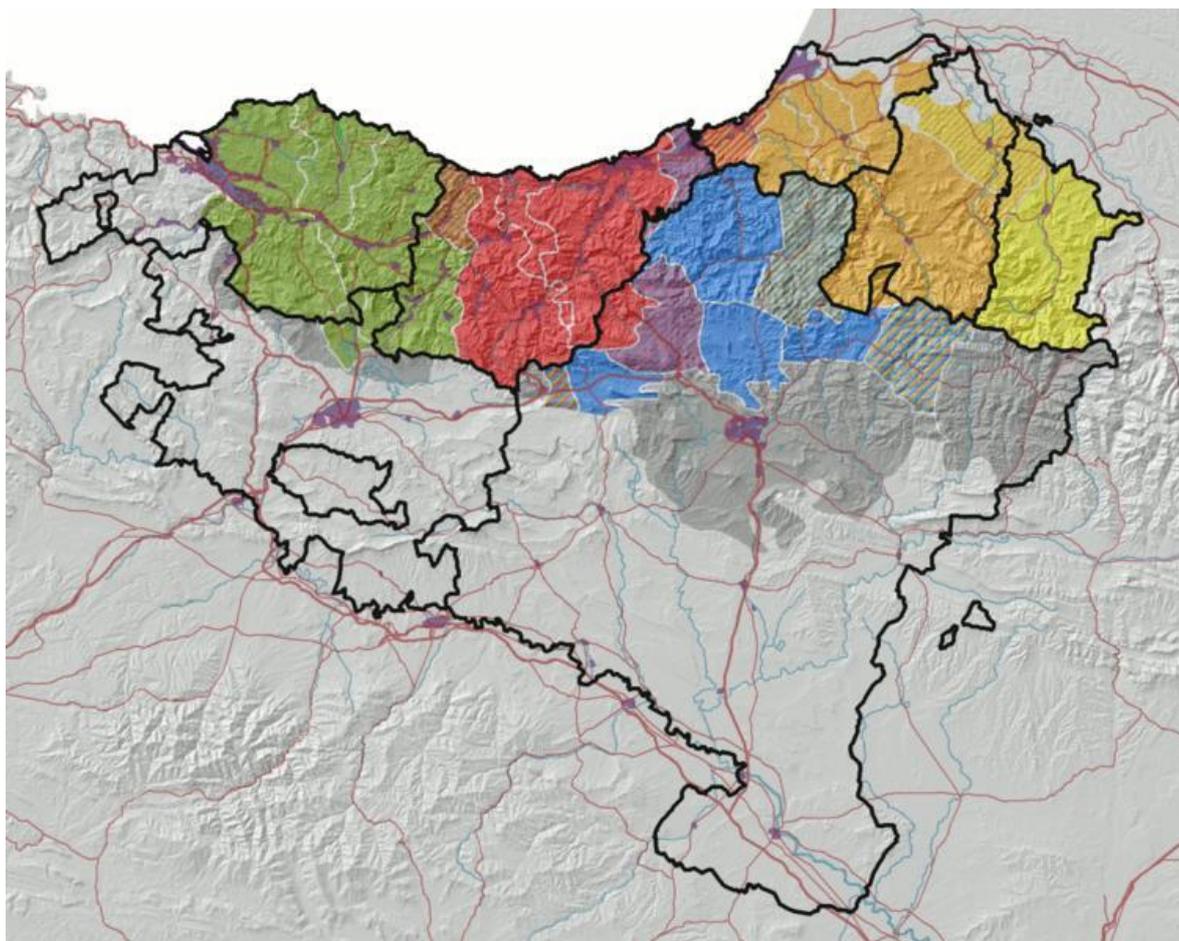
<i>gizonak gutuna ekarri du</i>	el hombre ha traído la carta
<i>gizona</i> -a -k <i>gutun</i> -a <i>ekarri</i> <i>du</i>	
[hombre] [el] [ergativo] [carta] [la] [‘traer’, participio] [auxiliar con v. transitivo dos argumentos, presente, 3ª p. sing.]	

Los lingüistas no han resuelto la cuestión del origen del euskera, por lo que no es necesario ocupar varias líneas para exponer las teorías que existen. Aparece documentado por primera vez en las *Glosas Emilianenses*, en el siglo X (Menéndez Pidal 1923, citado por Etxebarria 2007b, 23), pero su acceso a la literatura es muy tardío. El primer texto literario es el conjunto de poesías de Bernard D'Etchepare o *Beñat Etxepare*, de 1545. Del mismo siglo es la traducción del *Nuevo Testamento* (1571) de Joanes Leizarraga. En el siglo XVII destaca la Escuela de Sara (*Sarako Eskola*), una serie de escritores centrados en temas religiosos y didácticos e inscritos en el espíritu de la Contrarreforma que propugnaba predicar en la lengua del pueblo. Los textos están redactados en el dialecto labortano, lo que hace que este sea considerado el modelo literario del euskera. El otro dialecto en el que hay literatura en este siglo es el guipuzcoano. Es a comienzos del XIX cuando aparece la obra *Peru Abarca* (1802), escrita en euskera vizcaíno por el eibarrés Joan Mogel¹².

Como es conocido, la lengua vasca presenta una gran variación dialectal, teniendo en cuenta el reducido territorio que ocupa. Hay varias propuestas para la clasificación de los dialectos vascos. Las tres que más éxito han cosechado son las de Louis-Lucien Bonaparte (1863, citado por Etxebarria 2002, 214), Resurrección María de Azkue (1906, citado por Knörr 2006, 344) y Koldo Zuazo (1988, citado por Knörr 2006, 344).

Para Bonaparte son nueve: *vizcaíno*, *guipuzcoano*, *altonavarro septentrional*, *altonavarro meridional*, *labortano*, *bajonavarro occidental*, *bajonavarro oriental* y *suletino*. Para Azkue son siete: *vizcaíno*, *guipuzcoano*, *altonavarro*, *labortano*, *bajo navarro*, *suletino* y *roncalés*. Para Zuazo son seis: *occidental*, *central*, *navarro*, *navarro oriental*, *navarro-labortano* y *suletino* (ver mapa 1).

¹² Aunque la ciudad de Eibar pertenece a la provincia de Guipúzcoa, corresponde al ámbito lingüístico del euskera vizcaíno.



- dialecto occidental
- dialecto central
- dialecto navarro
- dialecto navarro-labortano
- dialecto suletino
- zonas hispanófonas que eran vascófonas en el siglo XIX (de acuerdo con el mapa de Luis Luciano Bonaparte)

Mapa 1. Dialectos del euskera según Koldo Zuazo
 (http://es.wikipedia.org/wiki/Dialectos_del_euskera)

Esta diversificación interna, que en muchos casos lleva a la imposibilidad de intercomprensión, se ve como una amenaza a la vitalidad del euskera, y en el siglo XX se toman medidas para solventarla. En 1918 tiene lugar el Primer Congreso de Estudios Vascos, en el que surge la Academia de la Lengua Vasca o Euskaltzaindia, que se plantea como objetivo principal la creación de una lengua unificada. En la reunión de Euskaltzaindia de 1968 en Aránzazu se presenta el euskera unificado o *euskera batua* (Etxebarria 2002, 214-215). Esta labor tuvo el apoyo de escritores vascos como Gabriel Aresti o José Luis Álvarez Enparantza, *Txillardegi*. En ella jugó un papel destacado la figura de Luis (Koldo) Mitxelena y se configuró una lengua basada “en la tradición escrita

de los dialectos centrales, guipuzcoano y labortano, con alguna aportación de dialectos periféricos” (*ibíd.*, 216). Hoy el euskera batua está plenamente asentado y es la variedad impulsada por la política lingüística de las instituciones vascas, que será descrita en el siguiente apartado (3.5).

Se ha citado más arriba la presencia del euskera en las *Glosas Emilianenses* del siglo X, en las que también aparece el castellano. Esto da una idea de que la convivencia entre euskera y castellano arranca hace muchos siglos. La zona vasca forma parte de la franja que, desde Galicia hasta Cataluña, no fue dominada por los árabes y en la que surgieron las lenguas romances peninsulares. Las tres provincias vascas (Álava, Guipúzcoa y Vizcaya) forman parte del reino de Castilla desde comienzos del siglo XIII. En el reino de Navarra el euskera convive con el romance navarro-aragonés y con el castellano cuando absorbe al primero. Ya se han señalado algunas influencias del euskera en el castellano, como la reducción a cinco vocales, pero también hay elementos romances en el euskera; según Schuchardt, “la capacidad de adaptación de estos elementos a la lengua vasca es uno de los factores que han ayudado al mantenimiento de la propia lengua hasta nuestros días” (citado por Etxebarria 2007a, sección Presencia histórica del español en ambos territorios, párr. 9).

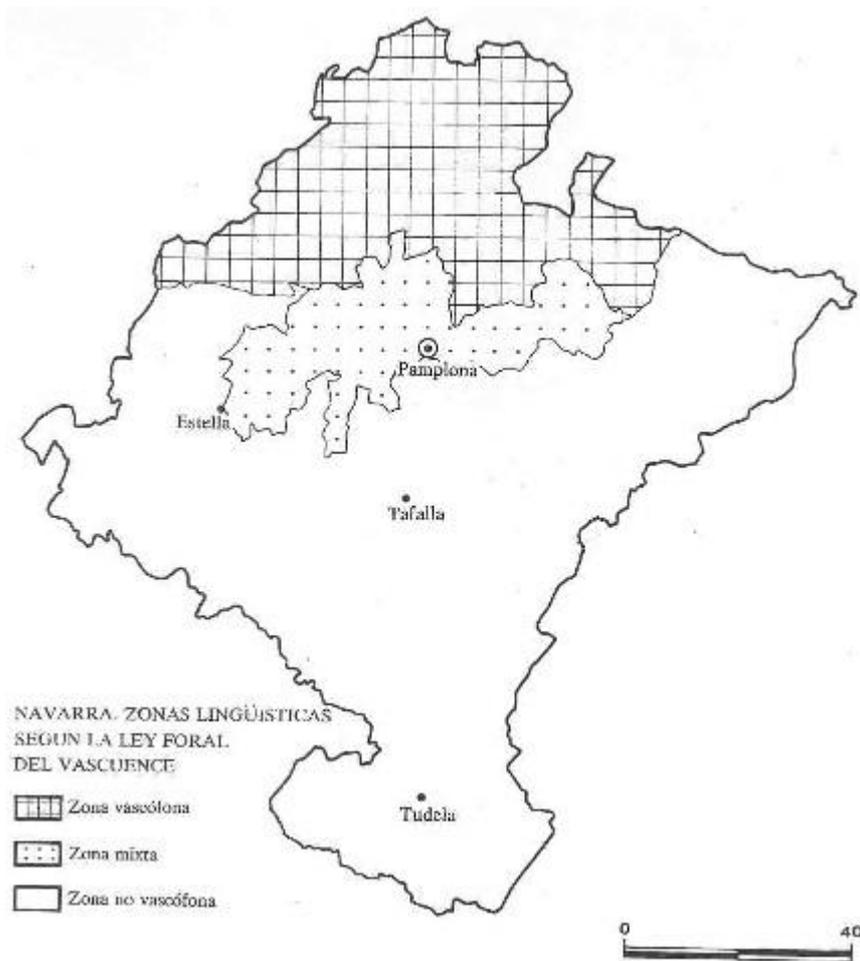
En esta convivencia entre euskera y castellano, después español, ha ido aumentando el espacio de uso de este último a costa del primero. Para explicar este proceso, se pueden identificar factores externos, sobre todo relativos a los dos últimos siglos, como la presión política de los gobiernos de España y las corrientes migratorias que llevaron a muchos ciudadanos de otras partes de España a tierras vascas. Pero no hay que olvidar los factores internos, que vienen de más lejos, por lo menos desde el siglo XVI, y que consisten en el proceso de abandono del euskera a favor del castellano/español por parte de los propios habitantes del País Vasco (Polanco 2001, párr. 4).

MARCO LEGAL

En la Comunidad Autónoma Vasca, el estatus del euskera queda regulado por el *Estatuto de Autonomía para el País Vasco* (1978) y la *Ley básica de normalización del euskera* (1982). El Estatuto establece que el euskera es la lengua oficial, junto al castellano, y que además es lengua propia, que todos los ciudadanos tienen derecho a conocerla y utilizarla; que no habrá discriminación por razones lingüísticas; y que *Euskaltzaindia* es la institución consultiva en lo que a la lengua se refiere. La Ley de

normalización consta de un Título preliminar que ratifica el euskera como lengua propia y oficial junto al castellano; un Título I que trata los derechos lingüísticos de los ciudadanos y los deberes de los poderes públicos; un Título II con varios capítulos, el primero de los cuales se refiere al uso del euskera en la Administración pública, el segundo a su uso en la educación, el tercero a su uso en los medios de comunicación y el cuarto al uso social y otros aspectos institucionales; una disposición adicional que plantea crear vínculos con otras instituciones de fuera de la Comunidad Autónoma Vasca; y una disposición derogatoria y final que establece que el Gobierno Vasco está autorizado para llevar a cabo su desarrollo reglamentario (Etxebarria 2002, 231-235).

En la Comunidad Foral de Navarra, los textos legales fundamentales son la *Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra* (1982), la *Ley del Vascuence de Navarra* (1986) y el *Decreto Foral por el que se regula el Uso del Vascuence en las Administraciones Públicas de Navarra* (2000-2001). La *Ley de Amejoramiento del Fuero* solo reconoce el castellano como lengua oficial en todo el territorio y al vascuence como lengua oficial en la zona vascófona. El estatus legal del euskera y el establecimiento de las zonas lingüísticas se dejará para las leyes posteriores. La *Ley del Vascuence* cuenta con un Título preliminar en el que se reconoce al castellano y euskera como lenguas propias, el derecho a conservar el euskera, se posiciona en contra de la discriminación lingüística, reconoce a Euskaltzaindia como órgano consultivo a efectos normativos, plantea la protección de los dialectos, presenta el listado de municipios que componen las tres zonas lingüísticas (vascófona, mixta y no vascófona, ver mapa 2); un Título I sobre el uso normal y oficial; un Título II sobre enseñanza; un Título III sobre los medios de comunicación; y las disposiciones adicional, transitoria y finales (*ibíd.*, 268-272).



Mapa 2: Zonas lingüísticas de Navarra (Siguan 1992, 340).

SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

El euskera en Euskal Herria es una lengua minoritaria y minorizada. Lo primero porque tiene un número de hablantes pequeño y la mayoría de ellos son también hablantes de español o francés. Lo segundo porque está excluida de muchas funciones, normalmente más altas en el plano sociocultural. Pero la política de los últimos treinta años ha hecho que recupere su presencia en la Administración, la educación y los medios de comunicación (Etxebarria 2002, 211).

Para tener una visión más concreta de la situación del español y el euskera en el País Vaco y Navarra es un documento de gran utilidad la *IV Encuesta Sociolingüística de Euskal Herria 2006* (Eusko Jaurlaritzza – Gobierno Vasco. Departamento de Cultura 2008), que sigue la tradición de las tres primeras encuestas de este tipo llevadas a cabo a partir de la colaboración de la Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco, la Dirección General de Política Lingüística del Gobierno de Navarra y el Instituto Cultural

Vasco del País Vasco-Francés (Etxebarria 2002, 216). Las tablas siguientes presentan los datos publicados en dicha encuesta respecto a la lengua materna, la competencia lingüística, los tipos de bilingües y la movilidad lingüística.

- *Lengua materna.* En el cuadro 3 se puede observar el porcentaje de personas que declaran tener como primera lengua el euskera, el euskera y el español o el español, en la Comunidad Autónoma Vasca, en Navarra y en la suma de ambos territorios. Lo más destacable es que son mayoría las personas que tienen el español como primera lengua y que el porcentaje de hablantes de euskera como primera lengua es mayor en la Comunidad Autónoma Vasca.

Primera lengua	Comunidad Autónoma Vasca	Navarra	CAV + Navarra
Euskera	18,7%	6,4%	12,5%
Las dos	5,1%	3,2%	4,2%
Español	76,2%	90,4%	83,3%

Cuadro 3. Primera lengua en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra (Datos de Gobierno Vasco 2008).

En los datos de la Comunidad Autónoma repartidos por provincias sobresale el hecho de que Guipúzcoa es con claridad la provincia donde hay más personas con euskera como primera lengua y menos con español como primera lengua. En la comparación entre Álava y Vizcaya, hay más hablantes de euskera como primera lengua en Vizcaya y más hablantes de español como primera lengua en Álava, pero el número de personas que tienen ambas lenguas como primera es similar.

Primera lengua	Álava	Guipúzcoa	Vizcaya
Euskera	3,6%	35,8%	12,4%
Las dos	2,8%	8,2%	3,8%
Español	93,6%	56%	83,8%

Cuadro 4. Primera lengua en la Comunidad Autónoma Vasca, distribución por provincias (Datos de Gobierno Vasco 2008).

En Navarra los datos son bastante similares para la zona mixta y la zona no vascofona, y completamente opuestos los que presenta la zona vascofona.

Primera lengua	Zona vascofona	Zona mixta	Zona no vascofona
----------------	----------------	------------	-------------------

Euskera	47,9%	2,8%	0,7%
Las dos	10,3%	3,5%	0,9%
Español	42,0%	93,7%	98,4%

Cuadro 5. Primera lengua en Navarra, distribución por zonas lingüísticas (Datos de Gobierno Vasco 2008).

Con estos datos se pueden trazar dos zonas claramente diferenciadas respecto a la presencia de euskera. La zona donde el peso del euskera es importante, formada por Vizcaya, Guipúzcoa y el norte de Navarra, y la zona de predominio del español, aunque haya presencia del euskera, formada por Álava y el centro sur de Navarra. Para Vizcaya, hay que señalar que los datos globales parecen situarla en la zona de predominio del español, pero estos datos no reflejan la diferencia existente entre el área urbana de Bilbao y Las Encartaciones (comarca situada en el extremo occidental de Vizcaya), donde predomina el español, y el resto de la provincia de Vizcaya, eminentemente vascófona.

- *Competencia lingüística.* Se puede clasificar a los habitantes de estos territorios según su competencia lingüística en *bilingües*, *bilingües pasivos* y *monolingües en español*. En anteriores ediciones de la *Encuesta Sociolingüística de Euskal Herria*, como la *II Encuesta*, cuyos datos presenta Etxebarria (2002, 223), se incluía la categoría de *monolingües en euskera*, pero parece que se considera ya una figura inexistente. Los *bilingües* son capaces de usar ambas lenguas, aunque pueda predominar una de ellas, como se muestra en el cuadro 7. Los *bilingües pasivos* son capaces de entender “bien” el euskera o hablar “algo” (Etxebarria 2002, 223). Según queda plasmado en el cuadro 6 predominan los monolingües en español, aunque en la CAV justo pasan de la mitad, y el número de bilingües es mayor en este territorio que en Navarra.

Competencia lingüística	Comunidad Autónoma Vasca	Navarra	CAV + Navarra
Bilingües	30,1%	11,1%	20,6%
Bilingües pasivos	18,3%	7,6%	13%
Monolingües español	51,6%	81,3%	66,4%

Cuadro 6. Competencia lingüística en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra (Datos de Gobierno Vasco 2008).

En el cuadro 7 se ven las diferencias internas entre las tres provincias que forman la CAV. En el caso de Guipúzcoa el porcentaje de monolingües en español apenas supera el tercio de la población y los bilingües son casi la mitad. Los datos de Álava y Vizcaya están

más cercanos a los datos globales de la CAV. También es significativo el hecho de que en Álava haya el mayor porcentaje de bilingües pasivos. Se puede explicar por el hecho de que muchos alaveses aprenden euskera en los modelos B y D¹³, no lo practican en sus usos cotidianos (familia, amigos, etc.), pero son capaces de seguir, por ejemplo, los programas de la ETB1, cadena de EITB (Euskal Irrati Telebista, la radiotelevisión pública vasca) íntegramente en euskera.

Competencia lingüística	Álava	Guipúzcoa	Vizcaya
Bilingües	14,2%	49,1%	23%
Bilingües pasivos	20%	15,9%	19,4%
Monolingües español	65,8%	35%	57,6%

Cuadro 7. Competencia lingüística en la Comunidad Autónoma Vasca, distribución por provincias (Datos de Gobierno Vasco 2008).

En lo que a la Comunidad Foral de Navarra se refiere solo cabe comentar que los datos de competencia lingüística parecen justificar los criterios de división en zonas lingüísticas planteadas por la legislación foral.

Competencia lingüística	Zona vascófona	Zona mixta	Zona no vascófona
Bilingües	60,1%	8,3%	1,9%
Bilingües pasivos	11%	9,9%	3,2%
Monolingües español	28,9%	81,8%	94,9%

Cuadro 8. Competencia lingüística en Navarra, distribución por zonas lingüísticas (Datos de Gobierno Vasco 2008).

- *Tipos de bilingües.* El cuadro 9 muestra la clasificación de los bilingües de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra en aquellos en los que predomina el euskera, los bilingües equilibrados y los bilingües con predominio del español. Hay que decir que los datos han sido tomados en una encuesta, a partir de la opinión de los propios informantes, y no han sido extraídos de evaluaciones de la competencia lingüística. Los datos son similares para los dos territorios y, por tanto, similares a los del resultado general. La principal conclusión es que el español predomina en la mayoría de los bilingües.

¹³ Los modelos lingüísticos de enseñanza son descritos en el apartado 3.5.

Tipos de bilingües	Comunidad Autónoma Vasca	Navarra	CAV + Navarra
Predominio del euskera	31,8%	26,2%	29%
Equilibrio	28,5%	29,6%	29,1%
Predominio del español	39,7%	44,2%	41,9%

Cuadro 9. Tipos de bilingües en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra (Datos de Gobierno Vasco 2008).

En este aspecto de la tipología de los bilingües es donde más diferencia hay entre las tres provincias vascas. Álava y Guipúzcoa se sitúan en los extremos de predominio del español y predominio del euskera, respectivamente, y Vizcaya está en una posición intermedia.

Tipos de bilingües	Álava	Guipúzcoa	Vizcaya
Predominio del euskera	4,7%	38,5%	27,5%
Equilibrio	29,4%	31%	25,2%
Predominio del español	65,9%	30,5%	47,3%

Cuadro 10. Tipos de bilingües en la Comunidad Autónoma Vasca, distribución por provincias (Datos de Gobierno Vasco 2008).

En Navarra se produce de nuevo una diferencia radical entre la zona vascófona y las zonas mixta y no vascófona.

Tipos de bilingües	Zona vascófona	Zona mixta	Zona no vascófona
Predominio del euskera	42,5%	7,4%	8,3%
Equilibrio	30,8%	28,7%	25%
Predominio del español	26,7%	65,9%	66,7%

Cuadro 11. Tipos de bilingües en Navarra, distribución por zonas lingüísticas (Datos de Gobierno Vasco 2008).

- *Movilidad lingüística.* Se puede cerrar esta presentación con una categoría muy interesante. Los datos del cuadro 12 se refieren al porcentaje de personas que, teniendo el

euskera o el euskera y el español como primera lengua, han perdido la lengua vasca; y al porcentaje de las personas que, teniendo el español como primera lengua, han sido capaces de aprender euskera.

Movilidad lingüística	Comunidad Autónoma Vasca	Navarra
Pérdidas. Personas que han perdido el euskera. (L1 euskera o L1 español y euskera)	5%	14,6%
Personas que han aprendido el euskera (L1 español)	12,6%	4,1%

Cuadro 12. Movilidad lingüística en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra (Datos de Gobierno Vasco 2008).

Estos datos resultan todavía más significativos si se comparan con los que se presentan en la *II Encuesta Sociolingüística de Euskal Herria*, realizada en 1996. Según esta encuesta el porcentaje de pérdidas se elevaba al 14,6% y el de incorporaciones se reducía al 12,6% en la Comunidad Autónoma Vasca. En Navarra no se han invertido los términos de la misma manera, pero sí es remarcable que se ha ralentizado bastante el porcentaje de pérdidas, que en 1996 era del 26%. El número de incorporaciones solo se ha incrementado levemente desde el 2,4% de 1996. Sin duda que esta evolución hay que relacionarla con la política lingüística que han seguido los gobiernos autónomos desde la década de 1980. La descripción de dicha política lingüística ocupa el próximo apartado.

3.5. Política lingüística en País Vasco y Navarra

El concepto de *política lingüística* ya ha sido definido en el capítulo anterior (apartado 2.5). Ahora se van a describir las características de la política lingüística en el País Vasco y Navarra, con referencia a los tres ámbitos en que esta política es más visible: Administración, enseñanza y medios de comunicación y producción cultural. Los dos primeros son los que más polémica generan cuando los derechos lingüísticos y la ideología política entran en conflicto.

ADMINISTRACIÓN

Como se ha comentado más arriba, el uso del euskera en la Administración pública de la Comunidad Autónoma Vasca queda regulado por la *Ley de Normalización*, concretamente por el Capítulo II del Título II de dicha ley. El objetivo básico que allí se plantea es que el ciudadano pueda acudir a la Administración utilizando la lengua que prefiera. Las consecuencias son la expedición bilingüe de los documentos públicos; la posibilidad de utilizar ambas lenguas en el Parlamento vasco, lo que comporta la existencia de un servicio de traducción simultánea en la sede parlamentaria de Vitoria-Gasteiz; la euskaldunización de la Administración supone el reciclaje de los funcionarios en activo y la exigencia de certificación de euskera para las nuevas contrataciones.

En Navarra, el documento esencial en este sentido es la *Ley del Vascuence*, concretamente el Título I. Solo en la zona vascófona se toman medidas similares a las de la Comunidad Autónoma Vasca en materia de expedición de documentos y de euskaldunización de los empleados públicos. En las otras zonas solo para algunos puestos se establece la obligatoriedad del conocimiento del euskera y para otros es un mérito que se valora. En la zona vascófona es un objetivo poder atender al ciudadano en ambas lenguas, mientras que en la zona mixta y los órganos forales el objetivo es “organizar y capacitar al personal necesario para que el usuario pueda ser atendido en vascuence si así lo requiere” (*Decreto Foral 372/2000*, citado por Etxebarria 2002, 247).

ENSEÑANZA

El Título II del Capítulo II de la *Ley de Normalización* se ocupa de la lengua vasca en la enseñanza de la Comunidad Autónoma Vasca. En toda la enseñanza no universitaria las asignaturas de *Lengua Castellana* y *Euskara* son obligatorias, aunque algunos alumnos que han comenzado su escolarización fuera del País Vasco pueden pedir quedar exentos de la asignatura de lengua vasca.

Una de las grandes innovaciones de la enseñanza vasca es el establecimiento de los modelos lingüísticos que se identifican con las letras A, B y D (no existe la <c> por no tratarse de una letra propia del alfabeto vasco). Etxebarria (2002, 250-251) describe la configuración y los objetivos de cada uno de los modelos:

- *Modelo A*: La enseñanza se imparte básicamente en castellano. El euskera se imparte como asignatura.

Objetivos lingüísticos:

- Entender bien el euskera.
- Capacitar al alumno para que pueda expresarse en euskera en los temas cotidianos más sencillos.
- Afianzar la actitud favorable hacia el euskera.
- Capacitar al alumno para que pueda insertarse en un medio vascófono.

- *Modelo B*: La enseñanza se imparte mitad y mitad, en euskera y castellano, es decir, ambos idiomas son simultáneamente lenguas curriculares y vehiculares. Constituye una vía para transmitir al alumno de procedencia familiar castellanófona una mayor competencia en euskera.

Objetivos lingüísticos:

- Facilitar al alumno, además de un buen nivel de comprensión del euskera, una capacitación adecuada para desenvolverse en el idioma.
- Capacitarlo para continuar sus estudios en euskera.

- *Modelo D*: La enseñanza se imparte básicamente en euskera. El castellano constituye asignatura obligatoria. Está diseñado sobre todo para alumnos de procedencia familiar vascófona.

Objetivos lingüísticos:

- Afianzar la competencia en euskera, enriqueciendo su conocimiento y haciendo que sea su idioma coloquial de lengua escolar vehicular.
- Reforzar el colectivo de alumnos euskaldunes, a fin de contrarrestar la presión idiomática en el entorno y afianzar su carácter crucial en la consecución del bilingüismo generalizado.
- Garantizar un conocimiento adecuado del castellano.

Hay que decir que el modelo B es el que más puede variar en su aplicación dependiendo de los centros. En general se tiende al predominio del euskera como lengua vehicular, solo se imparte de manera sistemática en español la asignatura de *Matemáticas* y otras como *Música*, *Educación Física* o *Educación Artística* dependiendo de la disponibilidad de profesorado vascohablante en el centro. En ese sentido la legislación ha sido prolija en lo que atañe a competencia lingüística exigida para los puestos docentes, entre otras el *Decreto 263/1998*, el *Decreto 64/2008* y el *Decreto 48/2009*, que regulan la equivalencia entre los certificados lingüísticos emitidos por los distintos sectores de la Administración, los de las Escuelas Oficiales de Idiomas y el del propio Departamento de Educación del Gobierno Vasco, el *Euskararen Gaitasun Agiria* (EGA). En la enseñanza pública se ha aplicado la misma fórmula que en la Administración, se exige la certificación

de euskera a los nuevos opositores y se han planteado políticas de reciclaje de los profesores en cargo, aunque esto ha provocado fuertes polémicas entre ellos, sobre todo por parte de los profesores que siguen impartiendo sus clases en español, pero también se les ha exigido el aprendizaje de euskera.

Si se observa la evolución de los modelos lingüísticos, se puede comentar que en la Educación Infantil y Preescolar (de 2 a 5 años) hay una fuerte tendencia de descenso en la escolarización en el modelo A. Se debe a que es un modelo poco eficaz en el que no se aprende euskera, percepción que avalan los resultados; hay un aumento de la motivación por aprender euskera; y la importancia que tiene la lengua vasca para el acceso al mundo laboral (Etxebarria 2002, 252-253). En la Educación Primaria (6 a 12 años) la tendencia es similar por las mismas razones.

El panorama cambia en la Educación Secundaria (13 a 18 años), sobre todo en la etapa no obligatoria, el Bachillerato (17 a 18 años), donde el modelo B es raro y la mayoría de centros optan por ofertar los modelos A y D. En esta fase el crecimiento del modelo D y el descenso del modelo A son más lentos que en las fases anteriores. Las razones hay que buscarlas en los déficits en la enseñanza en euskera que se han corregido de cierta manera con la LOGSE, al menos para la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); en que la Formación Profesional se oferta mayoritariamente en español y que en estas etapas la oferta formativa es mayor y, por tanto, no hay la misma continuidad que entre la Educación Infantil y la Educación Primaria (*ibíd.*, 254-255).

En la Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV - EHU), el 55,5% de las asignaturas obligatorias se pueden cursar en euskera (*ibíd.* 255). Sin embargo, solo el 60% (*ibíd.* 255) de los alumnos que hacen la Selectividad en euskera cursan una carrera en esa lengua. Las principales dificultades están en la formación del profesorado y en la publicación de material científico en euskera.

Para terminar, se pueden comentar una serie de resultados de la política lingüística en educación en lo que a nivel de euskera y español y al nivel de uso de la lengua vasca se refiere. Por un lado, los alumnos vascos muestran una competencia en español similar a la de otros alumnos de España, incluso aquellos que tienen el euskera como primera lengua, su entorno es euskaldún y estudian en modelo D. En cuanto al euskera, el nivel de competencia es muy variable, desde los que lo tienen como L1 hasta los que apenas entienden algunas palabras, por lo que “son muchos más quienes entienden, por poner un ejemplo, el contenido de un informativo de ETB1 o una entrevista en euskera en una de las numerosas (más de sesenta) revistas locales eusquéricas, que quienes hablan o escriben en

lengua vasca con razonable fluidez y riqueza expresiva” (*ibíd.*, 259). Este hecho no solo depende del modelo de escolarización, también del entorno formado por la familia, el lugar de residencia y el círculo de amistades. Por otro lado, el nivel de uso de euskera también presenta profundas diferencias marcadas por los mismos factores: primera lengua y entorno. De todas formas, los alumnos con español como primera lengua escolarizados en B o D, tienden a utilizar el euskera en contextos extraescolares como las actividades lúdicas, deportivas y formativas o en el consumo cultural pasivo.

En Navarra es el Título II de la *Ley del Vascuence* el que regula la presencia del euskera en la enseñanza. En la zona vascófona se establece un sistema de modelos como el de la Comunidad Autónoma Vasca. En la zona mixta se permite implantar el sistema en los centros en que la demanda sea suficiente. En la zona no vascófona se puede enseñar euskera como asignatura si hay demanda suficiente. Al igual que en el País Vasco, solo se produce un aprendizaje efectivo de la lengua vasca en los modelos B y D. Es más difícil establecer la influencia del euskera en la educación de la Comunidad Foral debido a que el traspaso de competencias educativas al Gobierno de Navarra es más reciente que en la CAV (*ibíd.*, 300-303).

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y PRODUCCIÓN CULTURAL

En la Comunidad Autónoma Vasca, RTVE emite toda la programación en castellano, a diferencia de Cataluña, donde incluye programas en catalán. EITB contaba con dos canales en la era analógica: ETB1, que se emitía en euskera, y ETB2, que se emitía en castellano. Con la introducción de la TDT la televisión pública vasca ha sumado nuevos canales que han cambiado este panorama dual. En la radio la oferta en euskera es bastante amplia, y cabe destacar el éxito de la cadena musical Euskadi Gaztea, del grupo EITB. Sus presentadores hablan siempre en euskera, aunque la música no solo es en euskera, también en español, en inglés y en otros idiomas. En la prensa escrita el euskera tiene presencia, destaca el diario *Berria*, íntegramente en euskera.

En Navarra se captan los canales de EITB, y La2 de Televisión Española emite un resumen en euskera de los informativos regionales. En la radio, algunas cadenas emiten algún contenido en euskera. En prensa escrita hay una edición navarra del diario *Berria*, secciones específicas en diarios con sede en la CAV como *Gara* y *Deia* y en diarios navarros como *Diario de Navarra* y *Navarra Hoy*.

En lo que a la producción cultural se refiere, según Joan Mari Torrealdai (2001 citado por Etxebarria 2002, 266) en 2000 se publicaron 1529 libros en euskera. La mayor parte de estos libros se publican tanto en la CAV como en Navarra, donde hay que añadir la labor de publicación de la Diputación Foral de Navarra y la Fundación Príncipe de Viana.

En resumen, se puede decir que la política lingüística que se ha puesto en práctica en relación al euskera ha tenido efectos positivos en la situación del euskera. Hay un mayor número de hablantes de euskera que en cualquier momento de la historia. Además, la evolución del euskera tiende al reforzamiento del bilingüismo, en ningún caso afecta al español. En este sentido, se ha producido un remarcable descenso en el porcentaje de monolingüismo, sobre todo entre la población menor de 15 años. En esta franja de edad, solo el 10% de los hablantes es monolingüe en la Comunidad Autónoma Vasca en la actualidad (Baztarrika 2011, 145). Sin embargo, se pueden observar diferencias en el uso del euskera en distintos ámbitos; el aumento en el uso del euskera ha sido mayor en los servicios públicos y en el contexto laboral, y no ha sido tan espectacular en el contexto familiar. En este último aspecto, además, hay marcadas diferencias entre territorios, con aumento del uso en la Comunidad Autónoma Vasca, mantenimiento en Navarra y descenso en Iparralde (País Vasco francés).

En definitiva, el camino que se ha recorrido ha sido largo y productivo, pero el euskera se encuentra ante importantes desafíos para un futuro próximo, como comenta Patxi Baztarrika (2011, 152-154). Se pueden clasificar en desafíos internos, que afectan al euskera y a sus hablantes, y desafíos externos, que afectan a los Estados en los que se habla euskera. En el primer aspecto, se hace necesario un mayor uso en las familias y en contextos informales en general, puesto que “ha incrementado el número de hablantes de euskera y en consecuencia también su uso, si bien los hablantes de ahora no utilizan más el euskera que los hablantes de antaño” (Baztarrika 2011, 152). También es fundamental que el euskera sea una lengua que resulte atractiva y esté presente en las tecnologías de la comunicación y la información, principalmente en Internet. En el segundo aspecto, el desafío afecta al Gobierno de España, aunque también debería afectar a la República Francesa, y consiste en “difundir la pedagogía social en pro del multilingüismo del Estado” (*ibíd.*, 154).

4. LA VARIEDAD DEL ESPAÑOL DEL PAÍS VASCO Y NAVARRA EN EL AULA DE E/LE

Este último capítulo tiene como objetivo llevar a la práctica todo el análisis teórico que se ha hecho en los dos primeros capítulos a partir de referencias a la bibliografía existente respecto al tema. Por tanto, el reto es recoger todo el conocimiento que hay sobre el contacto de lenguas, las variedades de la lengua española y el caso concreto de la variedad del español del País Vasco y Navarra o castellano vasco, y llevarlo al aula de E/LE de una manera atractiva, dinámica y que resulte productiva para los alumnos.

El capítulo consta de cuatro apartados. En el primero se definen los rasgos principales del castellano vasco en los planos fónico, gramatical y léxico, y se trata de identificar si hay influencia del contacto del español con el euskera o simplemente estamos ante características propias de la zona como puede haber en otros lugares donde no hay contacto de lenguas. En el segundo se hace una reflexión sobre la presencia de las variedades en el aula de E/LE, los distintos contextos en los que se lleva a cabo la enseñanza de la lengua y el contacto que los alumnos pueden tener con una o más variedades del español. El tercero es un repaso por la presencia de la variedad del castellano vasco en los materiales didácticos publicados, que se ha extendido a la presencia sociocultural del País Vasco y Navarra y las menciones a las situaciones de lenguas en contacto. El cuarto es la unidad didáctica que se plantea como propuesta para utilizar la variedad del castellano vasco en el aula de E/LE.

4.1. Rasgos principales de la variedad del español del País Vasco y Navarra

Como se ha comentado más arriba, se pueden distinguir zonas del País Vasco y Navarra donde no se habla el euskera de manera mayoritaria, pero como advierte Moreno Fernández (2009, 125):

Eso no quita, sin embargo, para que en toda esa región –la bilingüe y la monolingüe castellana– se utilice un castellano vasco, con rasgos incorporados, de forma intensa y desde mucho tiempo atrás, a la modalidad castellana que los vascos aprenden desde niños en el seno de la familia, bien en cualquier otra actividad social.

A esto hay que añadir que, en zonas tradicionalmente monolingües castellanas (sobre todo Álava y la zona mixta de Navarra; menos en la zona no vascófona de Navarra), la política lingüística de los últimos decenios ha hecho que haya más bilingües o bilingües parciales, que entienden el euskera aunque no lo produzcan, para los que es cada vez menos complicado incorporar rasgos lingüísticos de influencia vasca.

A diferencia de las otras zonas bilingües de España, donde el español convive con lenguas de origen romance como el catalán y el gallego, en el País Vasco y Navarra es más común la existencia de calcos sintácticos que de calcos léxicos. Los *calcos sintácticos* consisten en el uso de estructuras correspondientes a una lengua en la otra. Los *calcos léxicos* responden al uso de palabras en el castellano gallego o en el castellano catalán que tienen otro significado en el español general, pero que en estas áreas se usan por influencia del significado en la lengua de contacto.

A continuación se detallan los rasgos más característicos de la variedad de castellano de la zona de influencia del euskera en tres planos lingüísticos: fónico, gramatical y léxico.

PLANO FÓNICO

Rasgos en los que se puede observar la influencia del euskera.

- Coincidencia entre la fonología de ambas lenguas, fundamentalmente el sistema de cinco vocales (Oñederra 2005, 1104).
- La prosodia del euskera y del castellano vasco es similar, hasta el punto de que “cuando el habla se oye en condiciones en las que no se puede discernir el contenido segmental de la misma, es difícil determinar si se trata de castellano o de vasco” (Oñederra 2005, 1107). En estrecha relación están la entonación y la tensión articulatoria (García Mouton [1994] 2002, 53).
- Hay una tendencia a la pérdida de /d/ intervocálica en los participios acabados en <ado>, que se convierten en /ao/ y también en /aw/ (Moreno Fernández 2009, 125). La desaparición de la intervocálica es común a otras variedades del español, pero es característico del castellano vasco la formación de un diptongo, como también sucede en los participios de algunos dialectos del euskera.

„cantado’ → [kan’taw]

asmatu → [as'maw] ,adivinar' (Oñederra 2005, 1106)

- Seseo: ,hacer' [a'ser]. García Mouton ([1994] 2002, 53) comenta que esto sucede más en hablantes de bajo nivel cultural, por lo que se mezcla el *dialecto* con el *nivel* de Coseriu. De todas formas, se puede ver la influencia del euskera, en el que no existe el sonido [θ].
- Pronunciación de la consonante fricativa sorda palatal [ʃ]. Aparece en algunos préstamos del euskera como ,goxua' (dulce típico de Vitoria que en euskera significa ,dulce' o ,rico') o ,sirimiri' (,lluvia fina') que se pronuncian [go'ʃwa] y [ʃiri'miri]. Esta pronunciación también se da, de manera coloquial, a otras palabras que no son préstamos del euskera, como ,casero' o ,inocente', que se pronuncian [ka'ʃero] e [ino'ʃente] (Oñederra 2005, 1106).

Rasgos que no se pueden atribuir a la influencia del euskera.

- Mantenimiento de la distinción entre /ʎ/ y /j/, aunque cada vez es menos generalizada. En algunos dialectos del euskera se mantiene la oposición entre palatal lateral y palatal central, pero no es más productiva que la oposición que se produce en español (Oñederra 2005, 1105).
- Pronunciación tensa de vibrantes, tanto simples como múltiples (Moreno Fernández 2009, 125). Sin embargo, “no se trata, en este caso de la incorporación de un nuevo fonema al sistema del castellano, sino del tipo de realización fonética, como tal, compartido” (Oñederra 2005, 1107).

PLANO GRAMATICAL

Rasgos en los que se puede observar la influencia del euskera.

- Uso de *estar* por *haber*.

,No están papeles' por ,no hay papeles' (Moreno Fernández 2009, 125). En este caso sí que se observa la influencia del euskera, ya que un mismo verbo –*egon*– desempeña las funciones de los verbos *estar* y *haber* impersonal (*hay*) en español.

paperak ez daude

no hay papeles

paper -ak ez daude

[papel] [artículo, plur.] [no] [,estar/haber', presente, 3ª p. plur.]

- Calcos.

„Vamos a haser risas’. De nuevo García Mouton ([1994] 2002, 53) se refiere a hablantes de bajo nivel cultural, pero también se puede identificar la influencia del euskera, pues „reírse’ se dice *barre* („risa’) *egin* („hacer’).

- Traducción del sufijo *-ko* por „de’.

En algunos casos el sufijo *-ko* se puede traducir al español con la preposición „de’, pero en otros se traduce por otras preposiciones como „para’. Esto da lugar a frases como „Carmen es de venir’, en lugar de „Carmen está para venir’.

Carmen Bilbokoa da Carmen es de Bilbao

Carmen Bilbo -ko -a da

[Carmen] [Bilbao] [,de’] [artículo] [,ser’, presente, 3ª p. sing.]

Carmen etortzekoa da Carmen está para venir.

Carmen etortze -ko -a

[Carmen] [,venir’, presente] [sufijo con significado de finalidad] [artículo]

da

[,ser’, presente, 3ª p. sing.]

- Repetición como medio de intensificación.

Kafea bero-bero dago El café está caliente-caliente

Kafe -a bero bero dago

[Café] [artículo] [caliente] [caliente] [,estar/haber’]

- Algunas expresiones traducidas

„Hacer uno’ por „estar de acuerdo’. Traducción literal de *bat* („uno’) *egin* („hacer’), que significa „estar de acuerdo’.

„Coger fuego’ y „coger daño’ por „arder’ y „hacerse daño’. Traducción de *su* („fuego’) *hartu* („coger’) y *min* („daño’) *hartu* („coger’).

„Los funerales’ para referirse a un solo servicio religioso, porque en euskera es más común utilizar esta expresión en plural.

- Tendencia a ausencia de clíticos.

„Me compras’ por „me lo compras’ y „estaba pegado y he roto’ por „estaba pegado y lo he roto’ (Moreno Fernández 2009, 125). Se puede explicar con el ejemplo anteriormente citado de la frase *amari esan diot*, en el que no es necesario el clítico para hacer referencia a un complemento directo ya mencionado anteriormente. El auxiliar *diot* exige tres argumentos y en la frase *amari esan diot* el sujeto (*nik*, „yo’) no es necesario –igual que en español, porque ya lo marca la persona verbal–, el complemento indirecto es „*amari*’ porque va en dativo, por lo que ya se entiende que tiene que haber un complemento directo que se ha mencionado con anterioridad.

Rasgos que no se pueden atribuir a la influencia del euskera.

- Uso intenso de leísmo.

„No les veo a los chicos’ por „no los veo’ (Moreno Fernández 2009, 125). No se puede explicar por influencia del euskera, puesto que en esta lengua se utiliza un auxiliar para las construcciones transitivas con dos argumentos y otro para las construcciones transitivas con tres argumentos. De tal manera, se utilizan casos diferentes del pronombre personal con sentido anafórico. Por tanto, se podría explicar por influencia del euskera la ausencia de clíticos, como se ha hecho más arriba, pero es difícil de explicar la sustitución del pronombre de complemento directo por el de complemento indirecto.

<i>ez dut mutila ikusi</i>	no he visto al chico	
<i>ez dut</i>		<i>mutil</i>
[no] [auxiliar con v. transitivo dos argumentos, presente, 1ª p. sing.] [chico]		
<i>-a ikusi</i>		
[artículo] [„ver’, participio]		

<i>ez dut hura ikusi</i>	no lo he visto	
<i>ez dut</i>		<i>hura</i>
[no] [auxiliar con v. transitivo dos argumentos, presente, 1ª p. sing.] [pronombre personal 3ª p. sing., dativo]		
<i>ikusi</i>		
[„ver’, participio]		

mutilari ez diot kamiseta ikusi no le he visto la camiseta al chico
mutil -a -ri ez diot
 [chico] [artículo] [dativo] [no] [auxiliar con v. transitivo tres argumentos, presente, 1ª p. sing]
kamiseta ikusi
 [la camiseta] [‘ver’, participio]

ez diot hari kamiseta ikusi no le he visto la camiseta
ez diot hari
 [no] [auxiliar con v. transitivo tres argumentos, presente, 1ª p. sing] [él, dativo]
kamiseta ikusi
 [la camiseta] [‘ver’, participio]

- Uso de condicional por imperfecto de subjuntivo.

„Si cantaríamos llovería mucho’ por „si cantáramos llovería mucho’, o „le pidió que vendría’ por „le pidió que viniera’ (Moreno Fernández 2009, 125). Según Oñederra (2005, 1109) “no podría explicarse como influencia del vasco, porque en esta lengua nunca se da confusión entre potencial y subjuntivo, ni coincidencia entre las formas verbales de la prótasis y la apódosis de las oraciones condicionales”.

- Usos específicos de régimen preposicional.

„A la tarde solemos pasear’ o „viene a la mañana’ (Moreno Fernández 2009, 125).

PLANO LÉXICO

Moreno Fernández (2009, 128-129) distingue en este plano, siguiendo a la RAE, entre las voces con etimología vasca, y voces características de la zona, que pueden tener su origen en el euskera o no.

- Palabras con etimología vasca: „ganzúa’, „angula’, „cococho’, „chapela’, „aizcolari’, „versolari’ .
- Palabras de uso característico en la zona con origen en el euskera: „pitarra’ (‘legaña’, del euskera *pitar*).
- Palabras de uso característico en la zona con origen ajeno al euskera: „antojo’ (‘fastidio’, ‘asco’).

Oñederra (2005, 1112-1113) clasifica los préstamos léxicos con relación a su categoría gramatical, con lo que se observa que es más común el préstamo de adjetivos,

pero ya advierte de que aparecen en mayor medida en “registros expresivos de la lengua y su probabilidad es mayor en usos coloquiales en los que se da cierta complicidad y cercanía entre los hablantes” (Oñederra 2005, 1112). De nuevo se puede observar la interacción entre dialecto y nivel.

- Adjetivos: ‘chorua’ es ‘locuelo’ (*txoroa* en euskera), ‘chinchua’ es ‘formal’ (*zintzoa* en euskera), y ‘chucuna’ es ‘pulcro’ (*txukuna* en euskera). ‘Ir hecho un baldarra’ es ‘ir desaliñado’ (*baldarra* es ‘torpe’ en euskera).
- Verbo: ‘siricar’ es ‘azuzar, picar’ (*zirikatu* en euskera).

La propia Oñederra (2005, 1113-1114) da cuenta de la existencia de préstamos de ida y vuelta, esto es, voces tomadas del castellano y modificadas que vuelven al castellano vasco en forma de préstamos.

- ‘Kaletarra’ que significa ‘persona urbana’ procede del sustantivo vasco *kale* (préstamo del castellano ‘calle’), al que se ha añadido el sufijo derivativo *-tar*, que significa ‘persona que procede de un lugar’¹⁵, y el sufijo determinante de nominativo singular *-a*. Se puede encontrar inserto en enunciados en español.
- ‘Itxura’, aparece en expresiones como *no tiene mucha itxura* (‘aspecto’) *de cambiar*. El origen también es un préstamo del castellano al euskera, ya que *itxura* es una adaptación de la voz española ‘hechura’.
- ‘Chanda’ como ‘turno’. Se utiliza en la actualidad en el castellano vasco, pero se trata de un préstamo del castellano al euskera, ‘tanda’ se palataliza y se convierte en *txanda* en euskera.

Para finalizar, Oñederra (2005, 1114) cree que este tipo de préstamos van desapareciendo “bien por el mejor conocimiento del castellano, bien por el afianzamiento de las normas del vasco estandarizado”. Pero también habla de la presencia de préstamos en el habla de los hispanohablantes que no dominan el euskera pero utilizan estas palabras por simpatía con la lengua autóctona de la región, sobre todo en algunos ámbitos, como ya se ha mencionado más arriba, tales como la educación, con voces del euskera como ‘el talde’ por ‘el grupo’, ‘la gela’ por ‘el aula’ y ‘la bilera’ por ‘la reunión’.

4.2. Las variedades en el aula

Es innegable que las variedades del español están presentes en el aula de E/LE, dado que “el aprendizaje de una lengua natural siempre se produce a través de una de sus

¹⁵ Se usa para formar el gentilicio, como en *gasteiztar* (‘vitoriano’) o *bilbotar* (‘bilbaíno’).

variedades” (Moreno Fernández 2010, 9). Por ello se hace necesario que el profesor tenga unos conocimientos mínimos sobre dialectología y sobre las variedades del español, aunque en ningún momento se exige que sea un experto en esta materia. El primer paso es tener una conciencia clara sobre la variedad que habla; el segundo paso es reconocer la variedad a la que los alumnos tienen un acceso más inmediato –si residen en un entorno hispanohablante– y contrastarla con su propia variedad si no coinciden; el tercero consiste en el análisis de las variedades a las que los alumnos pueden exponerse de una manera más indirecta –medios de comunicación, música, cine, literatura. En resumen, los profesores de E/LE no tienen por qué conocer todas las variedades de primera mano, pero no pueden obviar su existencia.

Desde el punto de vista del alumno, también resulta enriquecedor el conocimiento de las variedades dialectales. Aunque no se haga desde los niveles iniciales, los materiales didácticos o el profesor tienen que tratar de enfrentar al alumno a las variedades lingüísticas que se pueda encontrar, pero se ha de hacer de una manera adaptada al nivel de competencia del alumno. Se puede pasar de la simple concienciación de la existencia de las variedades en el nivel elemental al reconocimiento de algunas variedades ajenas a la que produce el aprendiz en el nivel avanzado. En este trabajo, la atención se centra en las variedades geográficas o diatópicas, pero lo mismo se debe hacer con los otros tipos de variedades, sociales o diastráticas (*niveles*) y funcionales o diafásicas (*registros*). En definitiva, “el estudio de las distintas variedades lingüísticas contribuye al desarrollo de la competencia sociolingüística del aprendiente” (Martín Peris 2003-2008, entrada ‘variedad lingüística’, párr. 10).

Además de a profesores y alumnos, el tema de las variedades del español también afecta a las instituciones como el Instituto Cervantes, las editoriales y los centros educativos públicos y privados. Estas entidades se encuentran ante la necesidad de establecer un modelo para la enseñanza. En este aspecto está presente la política lingüística que ha sido definida más arriba. La política lingüística se establece a través de dos tipos de planificación: el *corpus* está formado por la gramática, la ortografía y el diccionario; el *estatus* se refiere a la posición social respecto a las otras lenguas según criterios sociales, políticos e ideológicos (Kloss 1967, citado por Moreno Fernández 2010, 90).

El principal referente en lo que a la fijación del corpus se refiere es, desde 1713, la Real Academia Española, a la que se suman a partir del siglo XIX las Academias de los demás países hispanohablantes; la última en crearse es la Academia Norteamericana de la

Lengua Española en 1973 (Moreno Fernández 2010, 94). Estas academias trabajan en colaboración desde 1951 en el seno de la Asociación de Academias de la Lengua Española.

La norma que fija la Real Academia Española tiene su base en la variedad castellana norteña, prestigio que se funda en obras anteriores como la *Gramática de la Lengua Castellana* de Elio Antonio de Nebrija (1492) y el diccionario de Sebastián Covarrubias *Tesoro de la lengua castellana o española* (1611). De todas formas, la Real Academia Española ha adoptado a lo largo de su historia una postura más abierta respecto a las variedades que otras academias de la lengua, como la francesa (Moreno Fernández 2010, 91-92).

Desde el siglo XIX se introducen provincialismos en los diccionarios elaborados por la Real Academia Española. Se les atribuye ese nombre porque los primeros corresponden a provincias de España, sobre todo de Aragón y de Andalucía. Después se añaden también voces de las Islas Canarias y, finalmente, de América, aunque el diccionario aún se denominaba *Diccionario de la lengua castellana*. Solo cambia en 1925 a su denominación actual de *Diccionario de la lengua española*, momento en el que son incluidos muchos rasgos americanos (Moreno Fernández 2010, 92-95).

La labor de la ya mencionada Asociación de Academias de la Lengua Española comienza a dar frutos desde finales del siglo XX, con la publicación de la *Ortografía de la lengua española* (1999), el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) y la nueva *Ortografía de la lengua española* (2010). En estas obras no solo se tiene en cuenta la norma culta castellana, sino la norma culta de todas las variedades del español. Se puede decir que el objetivo de las academias ha cambiado, puesto que “no se muestran en la actualidad tan preocupadas por fijar una regla y vigilar su seguimiento, como por aconsejar al hablante en función de la proximidad de sus usos a la norma culta general” (Moreno Fernández 2010, 101).

La principal institución que trabaja en torno al estatus es el Instituto Cervantes. No hay que perder de vista que se trata de una institución dependiente del Gobierno de España, a través de su Ministerio de Asuntos Exteriores, y sus objetivos son:

- a. Difundir el conocimiento de la lengua española.
- b. Difundir el reconocimiento y el aprecio por la lengua española.
- c. Promover una enseñanza del español que atienda las necesidades y expectativas de sus estudiantes.

- d. Promover una enseñanza del español respetuosa con las normas emanadas de las academias de la lengua española.
- e. Promover el aprendizaje de las normas cultas del español más adecuadas a cada entorno de enseñanza.
- f. Presentar una imagen del español acorde con su diversidad geolectal y cultural (Moreno Fernández 2010, 103).

Esta postura abierta se puede observar en los criterios académicos y en los materiales académicos. Forman parte de los criterios académicos la documentación teórica, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y la práctica en los centros del Instituto Cervantes. En el PCIC, uno de los epígrafes introductorios lleva el nombre de “Norma lingüística y variedades del español”, que pone de manifiesto que la norma culta elegida para la elaboración de este documento es la variedad castellana norteña, por

los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el *Plan Curricular* (Instituto Cervantes 2006, 59).

Sin embargo, atiende a la variación lingüística, fundamentalmente en los casos en que un rasgo de la variedad castellana norteña es minoritario en el ámbito hispánico. Desde el punto de vista sociocultural, el PCIC también se centra en los exponentes españoles, aunque incorpora referencias a otras áreas hispanas (*ibíd.* 2006, 60).

En la práctica docente en los centros del Instituto Cervantes se trata de utilizar los materiales más adecuados para cada centro, que tiene una autonomía suficiente para prestar mayor atención a una variedad u otra dependiendo del lugar donde se ubique. A pesar de todo, en la contratación del profesorado predominan los españoles en un porcentaje aproximado del 80% frente al 20% de hispanoamericanos. Las razones hay que buscarlas en que se trata de una entidad española y por lo tanto sigue la legislación de España y en que hay mayor número de profesores españoles que de otras nacionalidades (Moreno Fernández 2010, 106-107).

Los principales materiales académicos que produce el Instituto Cervantes son los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y el Aula Virtual de Español (AVE). Los exámenes DELE toman como referencia la norma culta castellana, pero permiten el uso de otras variedades, siempre y cuando sean aceptadas por la norma culta de

una zona concreta y el candidato utilice la variedad con coherencia. Pero la inclusión de las variedades en estas pruebas también se hace de forma activa con la incorporación de textos de diversas variedades. Los cursos a distancia del AVE presentan en los niveles iniciales la variedad castellana atenuando sus rasgos más característicos, para después introducir rasgos dialectales en textos orales y escritos, además de exponentes culturales de todo el mundo hispánico.

En las políticas lingüísticas también influyen las políticas universitarias, editoriales e institucionales. En primer lugar, las universidades del ámbito hispanohablante priman la variedad de su entorno, tanto por la formación del profesorado como por la posibilidad de inmersión de los estudiantes. Las universidades que se encuentran en países no hispanohablantes adaptan la decisión sobre qué variedad enseñar a la procedencia del profesorado y a los objetivos de los estudiantes. En Europa hay preferencia por el español de España por proximidad y por la mayor facilidad a la hora de hacer intercambios. En Japón también se da mayor importancia al español de España, principalmente por la procedencia del profesorado. En los Estados Unidos la variedad más extendida es el español mexicano, porque la posibilidad de estancia para los alumnos es mayor en México.

En segundo lugar, los dos países referentes en lo que a producción de materiales se refiere son los Estados Unidos y España. En los Estados Unidos los manuales priman la presencia de las variedades americanas, fundamentalmente la mexicana. Tradicionalmente, los manuales editados en España han tomado como referencia la variedad castellana, pero en los últimos años se ha roto con esta línea tradicional. Sin embargo, no siempre ha sido una tendencia exitosa, ya que ha podido llevar a la localización aunque el objetivo primitivo fuera el de la globalización.

En tercer lugar, las políticas institucionales influyen en la publicidad que emiten las entidades estatales. Esta publicidad puede ser un input potencial para los aprendices mediante la observación espontánea de los alumnos o mediante su uso en el aula de ELE.

Por último, cabe hacer referencia a los conceptos de *español general* y *español internacional*. El *español general* incluye rasgos comunes a todas las áreas, en el plano léxico hay ejemplos de voces como ‚pescado’ o ‚avión’ y términos neutralizadores como ‚habitación’ –frente a ‚dormitorio’ o ‚pieza’– y ‚autobús’ –frente a ‚camión’ o ‚colectivo’– (Moreno Fernández 2010, 124). El *español internacional* es el utilizado por algunos medios de comunicación –CNN, Walt Disney– para resultar aceptable en todas las áreas (*ibíd.*, 122). En lo que a la enseñanza se refiere conviene aportar la opinión de Moreno Fernández (2010, 125):

Para algunos, la enseñanza de la lengua va indisolublemente unida a su contextualización cultural y ello impide que pueda concebirse una cultura neutra, puesto que la enseñanza de la lengua, al proyectar la cultura de origen, siempre lo hace de una forma tan concreta y diversa como la realidad misma.

ENSEÑANZA EN UN ENTORNO HOMOGLÓSICO

La enseñanza en un entorno homoglósico se produce cuando la lengua aprendida tiene uso e implantación social en ese lugar (Moreno Fernández 2010, 137). En este caso la decisión sobre la variedad de referencia depende de:

la variedad utilizada por la comunidad o el entorno en que se produce el aprendizaje de la segunda lengua, como resulta importante el hecho de que ese entorno sea monolingüe o bilingüe y, si es bilingüe, el hecho de que la lengua aprendida tenga una función social primaria o secundaria (*ibíd.*, 135).

Esta variedad del entorno se establece a través de su modelo culto, aunque también hay que atender a las necesidades comunicativas y las expectativas de los estudiantes. Los materiales tienen que estar adaptados a la enseñanza para extranjeros, no valen los que se utilizan para el aprendizaje del español como primera lengua. Además, la labor del profesor tiene que servir para “sumar experiencias y añadir rutinas comunicativas” (*ibíd.*, 155).

Por tanto, en España e Hispanoamérica se da prioridad a la variedad local. En España, la mayoría de profesores son españoles debido a los estudios de posgrado existentes en muchas universidades, los cursos para extranjeros de las propias universidades y la buena implantación de las escuelas privadas.

ENSEÑANZA EN UN ENTORNO HETEROGLÓSICO

La enseñanza en un entorno heteroglósico se produce en un lugar ajeno a la lengua aprendida. En estos contextos “es necesario determinar qué lugar deben ocupar las variedades del español en la enseñanza, lo que supone decidir qué muestras de la lengua se van a hacer accesibles a los aprendices y qué información se ha de proporcionar sobre las variedades del español” (Moreno Fernández 2010, 161).

Se debe tomar una variedad de referencia que sirva como modelo para orientar la enseñanza. La selección del material afecta al apoyo electrónico y a la producción cultural. También es destacable el papel del profesor, que “suele enseñar su forma de hablar, su manera de articular los sonidos y de entonar. Todo ello adquiere una relevancia singular cuando la enseñanza se produce en un contexto heteroglélico porque los profesores se convierten en referencias únicas” (*ibíd.*, 162).

La selección de la norma culta para la enseñanza no tiene que ser ni tan global como el español de España, ni tan específica como el español de Madrid (*ibíd.*, 162).

Es importante conocer las creencias de los alumnos, pues algunos quieren hablar una lengua “normal” o “real”, no hablar como un libro, lo que juega a favor de las variedades. Aun así todavía está extendida la creencia de que el *mejor* español es el castellano norteño.

Muchos rasgos son compartidos por todas las variedades cultas, por lo que hay que atender a la norma culta del lugar por el que el alumno tiene interés. Los modelos que se pueden adoptar son el español castellano, el español más cercano –por proximidad geográfica o afectiva y por el origen del profesor– y el español general. También conviene mantener la coherencia en esta elección, lo que se materializa en cambiar pero no mezclar.

Las diferencias más notorias están en la cortesía y en el léxico, y esto es apreciable en los manuales. De todas formas, “la fidelidad a una norma no acarrea graves problemas lingüísticos” y “el único peligro de cierta gravedad es el de las palabras que son idénticas en su forma, en distintos territorios, pero que tienen significados muy diferentes, a veces insospechados, vistos desde otras normas” (*ibíd.*, 168). Los rasgos que no son generalizados, como la distinción entre /θ/ y /s/, tienen que manejarse con cuidado, pues aunque el profesor sea distinguido tiene que concienciar al alumno de la existencia del seseo, ya que se lo puede encontrar en las muestras de lengua a las que tendrá acceso (*ibíd.*, 170).

La amplia oferta para realizar lectorados que existe en España hace que haya muchos profesores españoles en los países no hispanohablantes, lo que tiene como consecuencia la difusión internacional del español castellano. En Europa se utilizan fundamentalmente materiales editados en España. Las expectativas y necesidades de los alumnos están ligadas a España por la cercanía geográfica, el atractivo cultural y paisajístico y la situación como puerta europea hacia América.

Pero esta situación no es extensible a todos los lugares del continente europeo. Por un lado, en algunos departamentos de las universidades europeas predomina la variedad

rioplatense o centroamericana. Por otro, ha habido importantes oleadas migratorias de países concretos de Hispanoamérica a territorios europeos, como los argentinos y uruguayos en Italia, los chilenos en los países nórdicos y los cubanos en Europa oriental. En Europa viven alrededor de dos millones de hispanoamericanos que usan una variedad americana cuando hablan en familia y cuando ejercen de profesores. A esto hay que añadir que el hijo de inmigrantes hispanoamericanos “precisa seguir cursos de su propia lengua para adquirir una competencia que le permita dominar la escritura y los registros adecuados para el desempeño de determinadas profesiones” (*ibíd.* 178).

4.3. Los materiales didácticos y las variedades

En los materiales didácticos que se han consultado solo se ha encontrado una referencia a la variedad del español que se denomina castellano vasco. La principal razón puede ser la similitud con la variedad castellana del español, por esa razón precisamente se denomina castellano vasco y no español vasco. La preocupación de las editoriales por incluir distintas variedades del español ha afectado fundamentalmente a las variedades del español de América, puesto que la norma culta de referencia suele ser el castellano norteño, como se menciona en el *Diccionario de Términos Clave de E/LE* (Martín Peris 2003-2008, entrada ‘variación lingüística’, párr. 6): “los materiales actuales incluyen también contenidos relacionados con los dialectos del español de América, y su contraste con el de España”. Salvo contadas excepciones no se tienen en cuenta las variedades europeas, no solo las variedades del castellano como la que es objeto de este trabajo, sino también variedades con una personalidad propia y claramente diferenciada del español castellano como pueden ser el andaluz y el canario. En el ejemplo que se va a tratar a continuación aparecen rasgos de estas variedades, pero es el único caso que se ha encontrado, frente a la multitud de ejemplos que aparecen en cualquier manual y que hacen referencia a los rasgos característicos de las variedades americanas.

Por todo lo mencionado en el párrafo anterior, se hace necesario incluir en este apartado ejemplos de la presencia del País Vasco como entidad cultural. En los textos o actividades que se utilizan para presentar la cultura vasca se puede observar la presencia de términos que son propios del castellano vasco, aunque en muchos casos han pasado al español general.

Por último, también se han querido incluir ejemplos de la atención que prestan los editores de manuales a la diversidad de la lengua española y al fenómeno de las lenguas en contacto.

LA VARIEDAD DEL PAÍS VASCO Y NAVARRA

El único caso que se ha encontrado en el que hay una mención explícita a la variedad del castellano vasco pertenece al manual *Sueña 4* (Torrens Álvarez 2007), destinado al nivel C1 del Marco Europeo de Referencia. Sigue la lógica de presentar un modelo más neutro en los primeros niveles para que, a medida que avanza en su competencia, el alumno vaya teniendo un mayor conocimiento de la diversidad de la lengua española. En la introducción aparece la siguiente frase: “Ya sabes que en España existen, además del español o castellano, oficial en todo el territorio, otras tres lenguas: el gallego, el catalán y el vasco (que no procede del latín). Pero hay también diversas variedades que no alcanzan el estatus de lengua” (Torrens Álvarez 2007, 80). Es interesante la primera frase porque, como se ve más adelante, la mención a la oficialidad de las otras tres lenguas de España aparece desde los niveles más bajos. En la página aparece un mapa de España del que salen flechas hacia unos cuadros en los que se comentan los rasgos de siete variedades del español: las que están fuera de la órbita del castellano, a saber, andaluz y canario; las de las áreas bilingües, castellano gallego, castellano vasco y castellano catalán; y las relacionadas con los dialectos históricos, esto es, asturleonés y aragonés. En el cuadro del castellano vasco aparece lo siguiente:

HABLANTES VASCOS

- Lo más distinguible es su entonación.
- Mayor tensión articulatoria.
- Seseo (evitado por los hablantes cultos).
- Uso del condicional por el imperfecto de subjuntivo.
- Leísmo femenino.
- Alteraciones del orden normal de palabras.
- Empleo frecuente de *pues* al final de frase. (*ibíd.*, 80)

EL PAÍS VASCO Y NAVARRA

A pesar de que la presencia de la variedad del castellano vasco es bastante escasa, sí aparecen referencias de lo más variado al País Vasco y Navarra.

La oficialidad del euskera aparece en textos desde los niveles iniciales, ya sea en los apartados específicos de cultura o no. En el manual *Planet@ ELE 1* (Cerroloza *et al.* 1998, 28), destinado al nivel A1, aparece en el apartado de cultura, denominado “350 millones”. En un texto que acompaña a un mapa de España se puede leer que “En España se hablan cuatro lenguas: el español o castellano en todo el país, el euskera en el País Vasco y en Navarra, el catalán en Cataluña, Valencia y Baleares y el gallego en Galicia”. También aparece una mención en un manual destinado a adolescentes de nivel A1 como *Mochila ELE 1* (Bermejo y Mendo 2010, 12). Aparecen un mapa de España y otro de América, en ellos están marcados con un color diferente los países o regiones que tienen más lenguas oficiales además del español. En la actividad que hay bajo estos mapas se pide a los alumnos que completen la siguiente oración: “En C....., Comunidad Valenciana, Islas Baleares, País Vasco, Navarra y G..... hay dos lenguas oficiales: español y catalán (o valenciano), español y vasco, y español y gallego”.

Los referentes culturales del País Vasco y Navarra también son comunes en los manuales de E/LE. En este aspecto los temas estrella son Pamplona y las fiestas de Sanfermín, muy conocidas en el mundo, fundamentalmente en los Estados Unidos. A modo de ejemplo, aunque aparece en muchos manuales, los encontramos en el manual *Vive el español* (Garcés Rodríguez *et al.* 2008, 155), junto a otras fiestas como Las Fallas o la Semana Santa.

En el manual *Destino Erasmus 2* (Gras Manzano *et al.* 2008, 145), destinado a los niveles B1 y B2, se puede encontrar un texto que los alumnos tienen que completar con verbos, adjetivos y preposiciones. El texto es una descripción del Museo Guggenheim de Bilbao. La ciudad de San Sebastián está presente en *Aula 2* (Corpas *et al.* 2003, 66), manual para un nivel A2, a través de un texto en el que se explican cuatro lugares interesantes en la capital de Guipúzcoa. Cabe destacar en el texto que se refiere a Eduardo Chillida como escultor *donostiarra*, gentilicio que es una muestra de un término de la variedad del castellano vasco, concretamente de un préstamo del euskera, que ha pasado al español general. Para cerrar con las ciudades, en el manual *En acción 3* (VV. AA. 2010, 136), para un nivel B2, hay un texto sobre la ciudad de Vitoria-Gasteiz, en el que lo más interesante es la presencia del topónimo oficial que comparte el nombre castellano que se utiliza desde la fundación de la villa (después ciudad) en 1181 y el nombre vasco que se usaba para denominar al poblado anterior a la villa medieval.

No podía faltar la mención a uno de los exponentes más apreciados de la cultura vasca: la comida. Se puede observar tanto en niveles inferiores, como el texto sobre la cocina vasca que aparece en el manual destinado al nivel A1, *Español lengua viva 1* (VV. AA. 2007, 68). Pero también en niveles intermedios, como en el manual *Sueña 2* (Cabrerizo 2006 *et al.*, 170), destinado a un nivel B1. Es un repaso general de la gastronomía española en que se incluye:

4. La cocina vasca es famosa internacionalmente y tiene su base en las salsas. Sus platos fundamentales son los guisos de pescado preparados en salsa verde, al “pil-pil” o a la vizcaína.

5. En Navarra, los guisos de aves merecen una mención especial, sin olvidar sus copiosas menestras. Aquí también se elabora el Roncal, un delicioso queso de oveja.

De nuevo aparece un préstamo del euskera: *al pil-pil*.

Un caso bastante curioso es el de un texto sobre el cine español que aparece en el *Destino Erasmus 2* (Gras Manzano *et al.* 2008, 166) en el que se dedica un largo párrafo a hablar de cineastas vascos como Julio Medem y Juanma Bajo Ulloa, y de uno navarro como Montxo Armendariz.

Se pueden destacar ejemplos en los que se hace referencia a los nombres propios característicos del País Vasco como en *Nos Vemos 1* (Lloret Ivorra *et al.* 2010, 12), donde se dice que “En el País Vasco muchos niños se llaman Iker, Unai y Ander, las niñas se llaman Irati, Ane y Naroa”. En *El Ventilador* (VV. AA. 2006, 14) se explica la procedencia de algunos nombres vascos y navarros como Javier, Fermín o Aránzazu.

Otras referencias al País Vasco aparecen en *Gente 2* (Martín y Sans 2004, 21), donde proponen actividades sobre ciudadanos plurilingües que incluyen el siguiente texto:

EDURNE ETXEBARRIA ITURMENDI

AMA DE CASA

Yo soy de un pueblo de Guipúzcoa y, en casa de mis padres, siempre hemos hablado euskera. Mi marido es madrileño y ahora, en casa, con él y con los chicos hablamos castellano. Es decir que hablo castellano y euskera.

En *Destino Erasmus 2* (Gras Manzano *et al.* 2008, 29), hay una actividad en la que los alumnos tienen que relacionar una serie de estereotipos que se refieren a las personas

de varias zonas de España y que están extraídos de un informe del CIS. A los vascos corresponden las cualidades de “fuertes, brutos, violentos y nobles”.

Para cerrar este apartado cabe mencionar el manual *Preparación al diploma de Español (Nivel Superior)* (Alzugaray *et al.* 2007, 8-9). En el apartado de práctica de la comprensión lectora se incluye un texto titulado *Ciberpolicías: ¿Quién ha sido?*, en el que se puede observar una mención a la Ertzaintza; mediante una nota al pie se explica de manera acertada el significado de este término: “policía territorial dependiente del Gobierno autónomo del País Vasco”.

LA DIVERSIDAD DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y EL CONTACTO DE LENGUAS

En este aspecto cabe destacar una actividad muy interesante que aparece en un manual de reciente publicación, *Vía rápida* (Ainciburu *et al.* 2011, 230), para un curso intensivo de nivel A1 a B1. La actividad tiene como objetivo entrenar a los alumnos en la toma de apuntes, para lo que se utiliza la grabación de una clase magistral del profesor Moreno Fernández, tantas veces mencionado en este trabajo. En esta audición, de unos diez minutos, el profesor explica, entre otras cosas, las razones por las que se producen las situaciones de contacto de lenguas. Una de ellas es la creación o unificación de países, fenómeno ocurrido en España en el siglo XVI y que da lugar al contacto con gallego, vasco y catalán. En la misma actividad se propone otra audición que contiene una entrevista con la socióloga Evangelina Velázquez Lugo que explica la existencia de las variedades del español, la diversidad regional en España y su opinión sobre la variedad que hay que enseñar en el aula.

4.4. Propuesta didáctica

En este último apartado se presenta una propuesta didáctica de cómo se puede utilizar en el aula de E/LE la variedad del español que constituye el tema principal de este trabajo, esto es, el castellano vasco.

Se presenta en forma de unidad didáctica, con una serie de actividades que culminan en una tarea final. La intención es poner a los alumnos en contacto con la variedad del español que se habla en el País Vasco y presentar una serie de contenidos socioculturales que tiene su importancia en la caracterización del contacto entre el euskera

y el español. Sin embargo, se ha intentado evitar una clase magistral en la que el profesor explica temas lingüísticos y socioculturales y los alumnos son meros receptores. Por eso, se han planteado una serie de actividades que hacen que los alumnos participen mediante la búsqueda de información; estas actividades intentan despertar el interés de los alumnos por el tema. Además, se pretende que aparezca un diálogo intercultural y pluricultural, de manera que los alumnos hablen de realidades de su país o de otros países que conocen y las comparen con las de España, en esta unidad didáctica con el tema de las situaciones de lenguas en contacto.

Antes de nada, se hace necesario tener una referencia del grupo meta al que puede ir destinada esta unidad didáctica. Entre los dos tipos de entornos que define Moreno Fernández (2010, 113), se ha optado por un entorno homoglosico, en el que el español es la lengua que se habla en el lugar donde estudian los alumnos y los alumnos son de nacionalidades diversas. Ahora bien, se puede usar tanto en un entorno en el que ese español que se habla sea la variedad del castellano vasco como en el que se habla otra variedad del español; en este caso es conveniente que el profesor sea hablante de esta variedad o al menos tenga un buen conocimiento sobre la variedad y sobre el contacto entre euskera y español.

En lo que al nivel de los alumnos se refiere, se dirige a un nivel avanzado, C1 en la clasificación del *Marco Común Europeo de Referencia*. Esta elección tiene que ver con que la presentación explícita de cuestiones relacionadas con la variación lingüística resulta más productiva en este tipo de niveles y no antes, en los que los alumnos van tomando conciencia de la existencia de las variedades sin profundizar en su diferenciación. El nivel C1 supone, además, una mayor especialización en lo que respecta a las necesidades de uso de la lengua que tienen los alumnos. Los cursos a partir de este nivel tienen que ser más específicos y centrados en el ámbito para el que el alumno va a utilizar la lengua. Por eso, se considera esta unidad didáctica más apropiada para alumnos universitarios o del entorno académico, sobre todo relacionados con las ciencias sociales y especialmente con la filología y la lingüística.

La elección de la tarea final está también justificada por los descriptores del MCER en lo que a expresión escrita en el nivel C1 se refiere. Este documento propone, en el descriptor de “Informes y redacciones”, que un estudiante de este nivel “escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos resaltando las ideas principales. Amplía con cierta extensión y defiende puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados” (Instituto Cervantes 2002, 65).

A continuación, se presenta una descripción de la unidad didáctica en general. Junto a ella aparecen unos cuadros descriptivos de las actividades que se proponen, acompañados de una justificación de la elección de cada actividad. En cambio, lo que es la unidad didáctica en sí se presenta en los anexos como si de un libro de texto se tratara. El anexo 1 incluye el libro del alumno, tal y como se entrega a los estudiantes; el anexo 2 es el libro del profesor con una serie de indicaciones para él a la hora de poner en práctica las actividades. Se han utilizado estos nombres para que sea más fácil hacer referencia a ellos, en lugar de utilizar otros más ambiguos como „material’ o „fotocopias para los alumnos’.

DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Título de la unidad didáctica: De paseo por una variedad

1. Nivel de conocimiento

C1 según el MCER, con los condicionantes que se han comentado más arriba.

2. Objetivos (globales)

- Comparar la situación de contacto de euskera y español con situaciones de lenguas en contacto en otros países
- Comprender un texto académico
- Comparar los préstamos en el español con los que hay en otras lenguas
- Identificar algunos rasgos característicos de la gramática de la variedad del castellano vasco
- Reflexionar sobre la realización de una lengua en sus variedades
- Realizar un guion para la composición de un texto expositivo

3. Contenidos

3.1. Contenidos gramaticales

- Oraciones para expresar condición
- Preposiciones: „de’ / „para’; „a’ / „por’
- Clíticos
- Calcos de expresiones en euskera

3.2. Contenidos funcionales

- Resumir lo visto en un vídeo
- Hablar sobre el contacto de lenguas
- Comparar la realidad de España con la del país del alumno
- Utilizar herramientas para comprender un texto académico
- Reflexionar sobre cuestiones lingüísticas
- Contrastar el español con otras lenguas
- Elegir los temas más importantes antes de escribir un texto expositivo
- Revisar y reescribir un texto

3.3. Contenidos léxico-semánticos

- Realidades específicas del País Vasco y Navarra: *Euskaltegi, Ertzaintza*.
- Léxico del español procedente del euskera
- Préstamos de otras lenguas en el español
- Sociolingüística: *bilingüismo, lenguas en contacto*
- Lingüística

3.4. Contenidos socioculturales

- El País Vasco y Navarra: geografía e historia
- El humor en televisión
- Programa de televisión, „Vaya semanita’
- El español en contacto con otras lenguas
- Historia de la lengua vasca
- El bilingüismo en el País Vasco y Navarra
- Interculturalidad: lenguas en contacto con el español / lenguas en contacto con otros idiomas.
- Nuevas palabras para nuevas realidades
- Influencia de la política en la lengua
- Gastronomía vasca
- Permeabilidad de las lenguas frente a los préstamos

4. Destrezas

- Comprensión auditiva
- Comprensión lectora
- Interacción oral
- Expresión escrita

5. Duración prevista

Dos sesiones de 90 minutos, a lo que hay que sumar el tiempo de realización de la tarea en casa y unos 30 minutos de una tercera sesión para la evaluación de la tarea.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad 1.1.

Nombre de la actividad:
¿Dónde estamos?
Objetivos:
- Activar el conocimiento de los alumnos sobre el País Vasco y Navarra
Contenidos:
Socioculturales: - El País Vasco y Navarra: geografía
Destrezas:
Interacción oral
Dinámica:
Pequeños grupos: 1 Grupo clase: 2
Duración:
10 minutos
Material:
Libro del alumno
Secuencia/procedimiento:

1. En parejas, los alumnos tratan de situar el nombre de las ciudades en el lugar correspondiente del mapa.
2. Puesta en común. El profesor comenta las preguntas que aparecen.

Actividad 1.2.

Nombre de la actividad:
Atraco en euskera
Objetivos:
-Presentar el tema de la unidad didáctica: el euskera y su contacto con el español.
Contenidos:
<p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumir lo visto en un vídeo - Hablar sobre el contacto de lenguas - Comparar la realidad de España con la del país del alumno <p>Léxico-semánticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realidades específicas del País Vasco y Navarra: <i>Euskaltegi, Ertzaintza</i>. - Sociolingüística: <i>bilingüismo, lenguas en contacto</i> <p>Socioculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El español en contacto con otras lenguas - El humor en televisión - Programa de televisión, „Vaya semanita’
Destrezas:
Comprensión auditiva
Interacción oral
Dinámica:
Grupo-clase: 1, 2, 3, 4
Parejas: 2
Duración:
20 minutos
Material:

Vídeo del programa „Vaya semanita’ (ver vídeo en youtube)
Libro del alumno
Si hay a disposición, un ordenador conectado a Internet
Secuencia/procedimiento:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pasar el vídeo. 2. En parejas, los alumnos responden a las preguntas que tienen en el apartado A; después se pone en común. 3. Entregar la transcripción y pasar el vídeo por segunda vez. 4. Comentar las palabras y las expresiones destacadas de la transcripción con las preguntas del apartado B.

Actividad 1.3.

Nombre de la actividad:
Vecinos desde hace tiempo
Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> - Buscar información sobre una realidad del mundo hispánico - Hacer hipótesis y contrastarlas mediante la búsqueda de información
Contenidos:
<p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer hipótesis y expresar opiniones - Mostrar acuerdo y desacuerdo <p>Léxico-semánticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sociolingüística: <i>bilingüismo, lenguas en contacto</i> <p>Socioculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El español en contacto con otras lenguas - El País Vasco y Navarra: geografía e historia - Historia de la lengua vasca - El bilingüismo en el País Vasco y Navarra
Destrezas:
Interacción oral
Dinámica:

Parejas: 1
Grupo clase: 2
Duración:
30 minutos.
Material:
Libro del alumno
Ordenador conectado a Internet
Secuencia/procedimiento:
1. Los alumnos tratan de completar las preguntas que se proponen. Tienen que hacer hipótesis sobre los aspectos de los que no están seguros. Contrastarán esas hipótesis mediante la búsqueda de información en Internet.
2. Se pone en común y se comprueba con el profesor si la información obtenida es correcta.

Actividad 1.4.

Nombre de la actividad:
Otras lenguas en contacto
Objetivos:
-Comparar la situación de contacto de euskera y español con situaciones de lenguas en contacto en otros países.
Contenidos:
Funcionales: - Comparar la realidad de España con la del país del alumno
Léxico-semánticos: - Sociolingüística: <i>bilingüismo, lenguas en contacto</i>
Socioculturales: - Interculturalidad: lenguas en contacto con el español / lenguas en contacto con otros idiomas
Destrezas:
Interacción oral
Dinámica:

Grupo clase
Duración:
20 minutos
Material:
Libro del alumno
Secuencia/procedimiento:
El profesor propone que los alumnos contesten a las preguntas que aparecen en el libro del alumno, modera la conversación e incide en los temas que pueden ser más interesantes

La actividad *¿Dónde estamos?* ha sido elegida como forma de activar el conocimiento de los alumnos sobre las zonas donde se produce la situación de contacto entre euskera y español. Al tratarse de un curso de un nivel superior, es lógico que los alumnos hayan tenido algún contacto, directo o indirecto, con personas o informaciones sobre el País Vasco y Navarra, e incluso se hayan formado una imagen: política, terrorismo, gastronomía...y, por supuesto, la lengua. De ahí que las preguntas del apartado B incidan sobre dos temas polémicos relacionados con la toponimia y que muchas veces adquieren un cariz político: el término *Euskal Herria* y la doble denominación de las ciudades en documentos oficiales, paneles de tráfico, etc.

La actividad *Atraco en euskera* pretende aportar una visión humorística a otro tema polémico: el bilingüismo y el derecho a que una persona sea atendida en su primera lengua si esta es la oficial de un territorio. Por tanto, la elección del programa „Vaya semanita’ era casi obligada, puesto que es el programa de televisión que mejor ha sabido encarar de una manera humorística los conflictos que se producen en la sociedad vasca. El *sketch* sirve para introducir al alumno en el tema de la unidad didáctica: el español y el euskera como lenguas en contacto. Además, se introducen elementos socioculturales y palabras del euskera que ya forman parte de la variedad del castellano vasco, como *Euskaltegi* y *Ertzaintza*. Se ha decidido subtítular todo el vídeo para facilitar su comprensión por parte de los alumnos, pues podía ser complicado en algunos casos. Como hay algunas frases en euskera, la decisión ha sido marcar en amarillo y en cursiva los subtítulos que son una traducción de palabras en euskera.

La siguiente actividad, *Vecinos desde hace tiempo*, sirve para la profundización en el conocimiento de la realidad del País Vasco y Navarra. Los alumnos tienen que

investigar para conocer una serie de datos geodemográficos e históricos relativos a estos territorios. El desarrollo de la actividad depende mucho de las posibilidades técnicas del lugar en el que se ponga en práctica esta unidad didáctica. Lo ideal sería un lugar en el que los alumnos tuvieran ordenadores con acceso a Internet, al menos uno para cada dos, de forma que pudieran buscar la información que se les pide a través de la red. Si las condiciones no son tales, la labor de informador recae en el profesor, aunque hay que intentar que la actividad no se convierta en una clase magistral, y que sean los alumnos los que pregunten y busquen respuestas por parte del profesor.

La última actividad de este apartado, *Otras lenguas en contacto*, se basa en la importancia que se tiene que dar al intercambio cultural en clase. Así, esta propuesta didáctica no es una mera exposición, por parte del profesor, de la situación de contacto entre euskera y español. Los alumnos se tienen que implicar a la hora de explicar las situaciones de lenguas en contacto o de variedades de una misma lengua que se dan en sus países de origen. Sobre todo teniendo en cuenta que el contacto de lenguas es un hecho muy extendido en el mundo, de la misma manera que la diversidad dialectal de la mayoría de las lenguas.

Actividad 2.1.

Nombre de la actividad:
¿Lo sabías?
Objetivos:
- Comprender un texto académico - Presentar muestras de léxico español de procedencia vasca
Contenidos:
Funcionales: - Utilizar herramientas para comprender un texto académico Léxico-semánticos: - Léxico del español procedente del euskera Socioculturales: - Nuevas palabras para nuevas realidades - Influencia de la política en la lengua - Gastronomía vasca
Destrezas:

Comprensión lectora
Interacción oral
Dinámica:
Individual: 1 Grupos de 3-4 personas: 2 Grupo clase: 3
Duración:
25 minutos
Material:
Libro del alumno, ordenador conectado a Internet
Secuencia/procedimiento:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el texto de manera individual 2. En pequeños grupos, comentar las preguntas del apartado B 3. Un representante de cada grupo presenta al resto de la clase los temas más interesantes que se han tratado

Actividad 2.2.

Nombre de la actividad:
Un pacharán, por favor
Objetivos:
- Utilizar el léxico de origen vasco
Contenidos:
Léxico-semánticos: - Léxico del español procedente del euskera Socioculturales: - Gastronomía vasca
Destrezas:
Dinámica:
Individual: 1 Grupo clase: 2
Duración:

10 minutos
Material:
Libro del profesor
Secuencia/procedimiento:
1. Los alumnos completan los textos que tienen en el libro del profesor
2. Puesta en común

Actividad 2.3.

Nombre de la actividad:
Solidaridad interlingüística
Objetivos:
- Reflexionar sobre los préstamos léxicos entre lenguas - Comparar los préstamos en el español con los que hay en otras lenguas
Contenidos:
Funcionales: - Reflexionar sobre cuestiones lingüísticas - Contrastar el español con otras lenguas Léxico-semánticos: - Préstamos de otras lenguas en el español - Lingüística Socioculturales: - Permeabilidad de las lenguas frente a los préstamos
Destrezas:
Interacción oral
Dinámica:
Parejas: 1, 3 Grupos de 3-4 personas: 4 Grupo clase: 2, 5
Duración:
15 minutos
Material:

Libro del alumno	
Secuencia/procedimiento:	
1.	En parejas, completar el cuadro del apartado A
2.	Puesta en común para hacer el cuadro más completo entre todos
3.	Completar un cuadro similar con préstamos de la primera lengua de cada estudiante u otras que conozca
4.	En grupos, comentar los temas del apartado C
5.	Un representante de cada grupo presenta al resto de la clase los temas más interesantes que se han tratado

La actividad 2.1, *¿Lo sabías?*, tiene una doble finalidad. Por un lado, sirve para presentar una lista de léxico del español formado por préstamos del euskera. Al presentarlo en forma de texto, no resulta tan árido como si se presentara directamente una lista de vocabulario. Por otro lado, es un texto que puede servir como modelo para la tarea final de la secuencia didáctica, en la que los alumnos tienen que escribir un informe de tipo académico. Además, se invita a la reflexión de los estudiantes mediante el comentario de alguna de las cuestiones que aparecen en el texto y la ampliación en la investigación sobre uno de los temas, a saber, el nacimiento del nacionalismo vasco y la influencia que este ha tenido en la lengua vasca y en la lengua española hablada en el País Vasco y Navarra.

La idea de la actividad 2.2, *Un pacharán, por favor*, es que los alumnos sean capaces de utilizar algunas de las palabras que han conocido en la actividad anterior. Se ha seleccionado el léxico que resulta más útil y que es más frecuente en la lengua española general. Los textos no son reales, pero son lo suficientemente largos para que el contexto quede bastante claro.

La última de estas actividades, *Solidaridad interlingüística*, pretende que los alumnos refresquen las ideas que seguro que tienen sobre los préstamos en la lengua española y que lo comparen con la realidad de su primera lengua u otras lenguas que conocen. En el apartado C, se pretende animar una conversación que puede resultar interesante: la mayor o menor permeabilidad de las lenguas a los préstamos lingüísticos. En este debate pueden aparecer posturas como la defensa de la pureza de la lengua frente a los préstamos o la necesidad de modernización y actualización de las lenguas que abre la puerta a los préstamos.

Actividad 3

Nombre de la actividad:
Traducción intralingüística
Objetivos:
- Identificar algunos rasgos característicos de la gramática de la variedad del castellano vasco - Reflexionar sobre la realización de una lengua en sus variedades
Contenidos:
Gramaticales: - Oraciones para expresar condición - Preposiciones: ‚de’ / ‚para’; ‚a’ / ‚por’ - Clíticos - Calcos de expresiones en euskera
Destrezas:
Dinámica:
Individual: 1, 3 Grupo clase: 2, 4
Duración:
15 minutos
Material:
Libro del alumno
Secuencia/procedimiento:
1. Los alumnos tratan de convertir frases con rasgos gramaticales propios del castellano vasco al español estándar 2. Puesta en común 3. Los alumnos tratan de identificar cuáles de estas frases están aceptadas en la norma culta del castellano vasco y cuáles son propias de hablantes de nivel sociocultural bajo. 4. Puesta en común.

La actividad 3, *Traducción intralingüística*, ha sido elegida porque se puede transmitir la principal reflexión que ha surgido de este trabajo: la importancia de las variedades de una lengua, porque la lengua solo se hace realidad a través de sus variedades. También, que la existencia de un español “general” resulta artificial, aunque útil desde el punto de vista didáctico, pues en ese continente se pueden agrupar los rasgos más generalizados o comunes a la mayoría de las variedades. Del mismo modo, se consigue presentar a los alumnos algunas de las características gramaticales de la variedad del castellano vasco. Esta actividad se puede adaptar a las necesidades de los alumnos y al interés que muestren por el tema del que trata la unidad didáctica, puesto que el profesor puede profundizar con la explicación de los rasgos del castellano vasco que son atribuibles a la influencia del euskera y los que no lo son.

Actividad 4.1.

Nombre de la actividad:
En resumen
Objetivos:
- Realizar un guion para la composición de un texto expositivo
Contenidos:
<p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elegir los temas más importantes antes de escribir un texto expositivo <p>Léxico-semánticos (dependerán de la elección de temas que haga cada alumno):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realidades específicas del País Vasco y Navarra: <i>Euskaltegi, Ertzaintza</i>. - Léxico del español procedente del euskera - Préstamos de otras lenguas en el español - Sociolingüística: <i>bilingüismo, lenguas en contacto</i> - Lingüística <p>Socioculturales (dependerán de la elección de temas que haga cada alumno):</p> <ul style="list-style-type: none"> - El País Vasco y Navarra: geografía e historia - El español en contacto con otras lenguas - Historia de la lengua vasca - El bilingüismo en el País Vasco y Navarra - Interculturalidad: lenguas en contacto con el español / lenguas en contacto con otros

idiomas. - Nuevas palabras para nuevas realidades - Influencia de la política en la lengua - Gastronomía vasca - Permeabilidad de las lenguas frente a los préstamos
Destrezas:
Interacción oral Expresión escrita
Dinámica:
Individual: 2 Parejas: 1, 3 Grupo clase: 4
Duración:
25 minutos
Material:
Libro del alumno
Secuencia/procedimiento:
<ol style="list-style-type: none"> 1. En parejas, los alumnos comentan los temas que para ellos han resultado más interesantes de los que se han tratado durante las anteriores actividades 2. Cada alumno realiza un guion para la composición de un texto expositivo en el que se compare la situación de contacto de lenguas entre el euskera y el español con alguna situación de contacto de lenguas en su país o en algún lugar que conoce 3. En parejas, los alumnos deciden cuáles van a ser los criterios de evaluación de dicha composición 4. Puesta en común para decidir entre toda la clase los criterios de evaluación del texto expositivo; los criterios que se han decidido quedarán plasmados en una parrilla de evaluación

Actividad 4.2: Tarea

Nombre de la actividad:
Lenguas en contacto
Objetivos:

- Comparar la situación de contacto de euskera y español con situaciones de lenguas en contacto en otros países
Contenidos:
<p>Funcionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escribir un texto expositivo: describir, comparar, ofrecer un punto de vista, apoyar este punto de vista <p>Léxico-semánticos (dependerán de la elección de temas que haga cada alumno):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realidades específicas del País Vasco y Navarra: <i>Euskaltegi, Ertzaintza</i> - Léxico del español procedente del euskera - Préstamos de otras lenguas en el español - Sociolingüística: <i>bilingüismo, lenguas en contacto</i> - Lingüística <p>Socioculturales (dependerán de la elección de temas que haga cada alumno):</p> <ul style="list-style-type: none"> - El País Vasco y Navarra: geografía e historia - El español en contacto con otras lenguas - Historia de la lengua vasca - El bilingüismo en el País Vasco y Navarra - Interculturalidad: lenguas en contacto con el español / lenguas en contacto con otros idiomas. - Nuevas palabras para nuevas realidades - Influencia de la política en la lengua - Gastronomía vasca - Permeabilidad de las lenguas frente a los préstamos
Destrezas:
Expresión escrita
Dinámica:
Individual
Duración:
Material:
Secuencia/procedimiento:
1. El alumno compone el texto expositivo en su tiempo fuera del aula

Actividad 4.3.

Nombre de la actividad:
¿Qué tal lo hemos hecho?
Objetivos:
- Revisar un texto previamente escrito - Evaluar (coevaluar) el producto de la tarea final
Contenidos:
Funcionales: - Revisar y reescribir un texto
Destrezas:
Comprensión lectora Expresión escrita
Dinámica:
Individual
Duración:
30 minutos
Material:
Textos escritos por los alumnos
Secuencia/procedimiento:
1. Los alumnos se intercambian los textos que han escrito y cada uno revisa el texto de otro compañero, aportando ideas para que el texto sea más completo o más comprensible. Además completan una parrilla con los criterios de evaluación que habían negociado en la actividad 4.1
2. Se devuelven los textos a los autores y estos los reescriben con las ideas que les han aportado los compañeros

Se ha decidido acompañar la tarea con una pretarea, actividad 4.1 *En resumen*, y una postarea, actividad 4.3 *¿Qué tal lo hemos hecho?*, para atender mejor al proceso de escritura y no solo al producto de la expresión escrita. Por tanto, la actividad 4 cubre las tres fases del proceso de escritura: planificación (4.1), escritura (4.2) y revisión (4.3).

También se consigue involucrar a los alumnos en la evaluación de la expresión escrita, para que no sea algo que compete únicamente al profesor, con lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el alumno. Se ha elegido el sistema de la coevaluación, que además queda integrado en la fase de revisión del proceso de escritura. Tras esa coevaluación, los alumnos escriben un producto definitivo, que será el que evalúe el profesor.

5. CONCLUSIÓN

Llegados a este punto del trabajo, se hace necesario echar la vista atrás y ver si se han cumplido los objetivos planteados al inicio del trabajo y si se puede añadir algún tipo de reflexión surgida durante su elaboración.

En primer lugar, respecto a la hipótesis de trabajo que se ha planteado, hemos demostrado que no todos los rasgos propios de la variedad del castellano vasco son atribuibles a la influencia del euskera. Ni siquiera hay una seguridad absoluta de que lo sean los que hemos atribuido a la influencia de esta lengua. Por eso, hemos preferido hablar de rasgos atribuibles a la influencia del euskera y rasgos en los que no se puede observar esa influencia. En definitiva, parece quedar demostrado que las variedades diatópicas del español que aparecen en áreas donde hay un contacto con otra lengua también tienen sus características propias y no todas son atribuibles a esa situación de contacto.

En segundo lugar, en el objetivo concreto de la elaboración de una unidad didáctica que recogiera los puntos investigados a lo largo de la redacción del trabajo, podemos decir que hemos cumplido con creces las expectativas creadas en un primer momento. Como ya hemos comentado en la introducción, el objetivo inicial era el de recoger las investigaciones realizadas en torno a la variedad del castellano vasco, pero, finalmente, ha servido también para llenar el vacío que nos hemos encontrado en los materiales publicados con respecto a las variedades diatópicas del español, sobre todo en cuanto a las variedades del español de España. Además, la metodología didáctica que propone la unidad se basa en los enfoques más actuales, aquellos que hemos podido conocer durante los casi dos años de formación en el Máster.

En tercer lugar, presentamos las conclusiones más generales que nos ha aportado este trabajo o memoria de Máster. La primera es que la presencia de las variedades diatópicas es importante en los materiales didácticos y en los documentos emanados de las instituciones encargadas de la enseñanza de E/LE. De esta manera, ha crecido la consideración de las otras variedades que no son el castellano, que era el que se tenía como norma culta y variedad de referencia para todo el mundo hispánico y, por supuesto, para

los aprendices de la lengua española. Sin embargo, esta apertura ha incluido casi en exclusiva las variedades diatópicas que tienen detrás una o varias entidades estatales como pueden ser el español austral (Argentina, Paraguay y Uruguay) o el español mexicano-centroamericano (México, Guatemala, El Salvador, etc.) y ha dejado de lado las variedades que no representan a una entidad estatal como el español andaluz y el español canario. Por tanto, mucho menos tienen en cuenta las subvariedades que se incluyen dentro del español castellano, como el propio castellano vasco.

La segunda es que es necesaria la presencia de las variedades diatópicas en el aula de E/LE, ya que son la realización última de la lengua española. Precisamente por tratarse de la realización última de la lengua, los alumnos están expuestos a las variedades y en última instancia, ellos mismos estarán obligados a producir en una de las variedades. En consecuencia, todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua o lengua extranjera tienen que ser sensibles a la existencia de las variedades diatópicas. El profesor tiene que ser consciente de la variedad que él habla y que se convierte en el *input* más directo para los alumnos, sobre todo los principiantes, cuyo contacto previo con el español puede ser escaso o nulo. Además de su variedad, el profesor, si enseña en un entorno homogélico, tiene que ser consciente de la variedad predominante en el lugar donde imparte clases, en el caso de que esta variedad y la suya propia sean diferentes. Pero también es conveniente un conocimiento mínimo sobre otras variedades con las que los alumnos pueden tener contacto: a través de los manuales, de interacciones directas con hispanohablantes o de producciones culturales a las que puedan tener acceso. El alumno debe conocer la existencia de las variedades en los niveles elemental e intermedio. En la mayoría de los casos son conscientes de este hecho, puesto que la variación diatópica se produce en todas las lenguas del mundo. Incluso, en los niveles avanzados el alumno debería ser capaz de reconocer y diferenciar las variedades diatópicas del español, o al menos aquellas con las que sus contactos sean más comunes o más fluidos. Las instituciones académicas y las editoriales tienen que mostrar una gran sensibilidad hacia las variedades diatópicas del español, y tener muy en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos que van a estudiar con ellos o que van a utilizar sus materiales, adaptando la variedad o variedades que presentan a estos alumnos potenciales.

La tercera conclusión es que la investigación llevada a cabo para la elaboración de este trabajo nos ha servido para conocer mejor la realidad de la variación geolectal de la lengua española y, en último caso, para conocer más detalles sobre la variedad que yo mismo utilizo en mi vida personal, pero también en mi actividad académica y docente. Por

todo esto, se plantea como una posibilidad interesante para otros profesores y personas relacionadas con la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua, la investigación sobre su variedad diatópica y la creación de materiales que sirvan para el aprendizaje de la lengua a través del conocimiento, lingüístico pero también sociocultural, de una variedad del español.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AINCIBURU, M. C.; GONZÁLEZ RODRIGUEZ, V.; NAVAS MÉNDEZ, A.; TAYEFEH, E.; VÁZQUEZ, G. (2011), *Vía rápida*, Barcelona, Difusión.
- ALVAR, M. (1961). “Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, año 15, pp. 51-60. <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/300194.pdf>> [Consultado el 8 de junio de 2011].
- ALVAR, M. (dir.) (1996), *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Barcelona, Ariel.
- ALZUGARAY, P.; BARRIOS, M. J. y BARTOLOMÉ, P. (2007), *Preparación al Diploma de Español Nivel Superior C2*, Madrid, Santillana.
- APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1987), *Bilingüismo y contacto de lenguas* [trad. de Lorenzo Suárez, A. M. y Bouzada Fernández, C. L., *Language Contact and Bilingualism*, New York, Edward Arnold, 1996], Barcelona, Ariel.
- AZKUE, R. M. (1906), *Diccionario Vasco-Español-Francés*, Bilbao-Paris, P. Geuthner, 2 vol.
- BAZTARRIKA, P. (2011), *La evolución del proceso de promoción del euskera*, en EUSKO JAURLARITZA – GOBIERNO VASCO, DEPARTAMENTO DE CULTURA. CONSEJO DE EUROPA *La protección de las lenguas minoritarias en Europa: hacia una nueva década*, Vitoria – Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia – Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, pp. 143-154.
- BERMEJO, F. y MENDO S. (2010), *Mochila ELE 1. Libro del alumno*, Madrid, Santillana.
- BLAS ARROYO, J. L. (2008), “Variación lingüística e identidad en la España plurilingüe: una aproximación multidisciplinar”, en Westmoreland, M. y Thomas, J. R. (ed.) *Selected Proceeding of the 4th Workshop on Spanish Sociolinguistics*, Somerville (Massachusetts, EUA), Cascadilla Proceeding Project, pp. 1-16.
- BLOOMFIELD, L. (1933), *Lengua*, [trad. de Escobar, A., *Language*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1964], Lima, Universidad Mayor de San Marcos.
- BOIX I FUSTER, E. y VILA I MORENO, F. X. (1998), *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona, Ariel.
- BONAPARTE, L.-L. (1863), *Carte des sept provinces basque montrant la délimitation actuelle de l'euscara et sa division en dialectes, sous dialectes et variétés. Par le prince Louis Lucien Bonaparte*, London, Stansford's Geographycal Establishment.
- CABRERIZO, M. A. et al. (2006), *Sueña 2. Libro del alumno*, Madrid, Anaya.

- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS (1998), *Uso de lenguas en comunidades bilingües*, Estudio CIS 2299 (octubre).
- CERROLAZA, M.; CERROLAZA, O. y LLOVET, B. (1998), *Planeta E/LE 1. Libro del alumno*, Madrid, Edelsa.
- COMELLAS, J. L. y SUÁREZ, L. (2003), *Historia de los españoles*, Barcelona, Ariel.
- Constitución Española* (1978), Madrid.
<<http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>> [Consultado el 24 de abril de 2011].
- CORBEIL, J. C. (1987), “Vers un aménagement linguistique comparé”, en Maurais, J. (ed.) *Politique et aménagement linguistiques*, Paris-Quebec, Conseil de la langue française.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. Y SORIANO, C. (2003), *Aula 2*, Barcelona, Difusión.
- COSERIU, E. (1981), “Los conceptos de ‚dialecto‘, ‚nivel‘ y ‚estilo de lengua‘ y el sentido propio de la dialectología”, *Lingüística Española Actual*, Vol. 3, Nº 1, pp. 1-32.
- CUMMINS, J. (1976), “The influence of bilingualism on cognitive growth. A synthesis of research findings and explanatory hypotheses”, *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 1-43.
- “Decreto 263/1998”, *BOPV. Boletín Oficial del País Vasco*, 202 (23 de octubre de 1998).
- Decreto 48/2009* (24 de febrero de 2009). <http://www.euskadi.net/r33-288/es/contenidos/informacion/euskera_en_administracion/es_6151/adjuntos/euskera_en_administracion.pdf> [Consultado el 25 de abril de 2011].
- Decreto 64/2008* (8 de abril de 2008). <http://www.euskadi.net/r33-288/es/contenidos/informacion/euskera_en_administracion/es_6151/adjuntos/euskera_en_administracion.pdf> [Consultado el 25 de abril de 2011].
- Decreto Foral 372/2000* (11 de diciembre de 2000). <<http://www.cfnavarra.es/webgn/sou/instituc/ct/normativa/presidencia/8E020000.htm>> [Consultado el 25 de abril de 2011].
- ERVIN, S. y OSGOOD, C. E. (1954), “Second language learning and bilingualism”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, pp. 139-146.
- ETXEBARRIA AROSTEGUI, M. (2002), *La diversidad de lenguas en España*, Madrid, Espasa.
- ETXEBARRIA AROSTEGUI, M. (2007a), “Español y vasco en contacto”, en *IV Congreso Internacional de la Lengua Española Cartagena 2007*. <http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/34/etxebarría_maiteña.htm>. [Consultado el 24 de febrero de 2011]
- ETXEBARRIA AROSTEGUI, M. (2007b), “Situación sociolingüística en el País Vasco: modelos de enseñanza bilingüe”, en MOYA CORRAL, J. A. y SOSINSKI, M. (eds.), *El*

español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 23-51.

- ETXEBERRIA, F. (1999), *Bilingüismo y educación en el país del Euskara*, Donostia-San Sebastián, Erein.
- EUSKO JAURLARITZA – GOBIERNO VASCO, DEPARTAMENTO DE CULTURA (2008), *IV Encuesta Sociolingüística de Euskal Herria 2006*, Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia – Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <[http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/es/contenidos/libro/iv_inkesta_soziol/es_ink/adjuntos/IVInkesta\(GAZT\).pdf](http://www.euskara.euskadi.net/r59-738/es/contenidos/libro/iv_inkesta_soziol/es_ink/adjuntos/IVInkesta(GAZT).pdf)> [Consultado el 14 de abril de 2011]
- FANTINI, A. (1985), *La adquisición del lenguaje por un niño bilingüe*, [edición española de *Language Acquisition of a Bilingual Child. A Sociolinguistic Perspective*, San Diego, College Hill Press, 1985], Barcelona, Herder.
- FERGUSON, C. A. (1959), “Diglossia”, *Word*, XV, pp. 325-340.
- FISHMAN, J. A. (1963), “Bilingualism with and without diglossia”, *Journal of Social Issues*, 23, 2, pp. 29-38.
- FISHMAN, J. A. (1968), *Readings in the sociology of language*, Den Haag, Mouton.
- FISHMAN, J. A. ([1977] 1979), “Language and ethnicity”, en Giles, H. y Saint Jacques, B. (eds.), *Language and ethnic relations*, Oxford, Pergamon.
- GARCÉS RODRÍGUEZ, R.; DE LOS RÍOS LÓPEZ, E.; SANTANA SÁNCHEZ, C. Y URRERO TORRES, L. M. (2008), *Vive el español: Curso de español, nivel inicial*, Barcelona, Edebé.
- GARCÍA MOUTON, P. ([1994] 2002), *Lenguas y dialectos de España*, Madrid, Arco Libros.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972), *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley (Massachusetts, EUA), Newbury House.
- GARGALLO GIL, J. E. (2000), “Recorrido por la diversidad lingüística de las tierras de España”, *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. <<http://www.ub.edu/filhis/culturele/gargallo.html>> [fecha de acceso: 30 de marzo de 2011].
- GILES, H. *et al.* (1973), “Accent mobility: a model and some data”, *Anthropological Linguistics*, 15, pp. 87-105.
- GILES, H., BOURHIS, Y. y TAYLOR, D. M. ([1977] 1979), “Towards a theory of language in ethnic group relations”, en Giles, H. y Saint Jacques, B. (eds.), *Language and ethnic relations*, Oxford, Pergamon, pp. 307-347.
- GRAS MANZANO, P., SANTIAGO BARRIENDOS, M. y YÚFERA GÓMEZ, I. (coord.) (2008), *Destino Erasmus 2, Nivel intermedio y avanzado*, Madrid, SGEL.

- GRIMES, B. F. (ed.) (1985), *Ethnologue. Languages of the World*, Dallas, Summer Institute of Linguistics.
- GROSJEAN, F. (1982), *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge (Massachusetts, EUA), Harvard University Press.
- HALLIDAY, M. A. K., MCKINTOSH, A. y STREVENS, P. (1968), “The users and uses of language”, en Fishman, J. (ed.), *Readings in the Sociology of Language*, Den Haag, Mouton, pp. 139-169.
- HANSEGARD, N. E. (1975), *Twaprakighet eller halvprakighet?*, Stockholm, Aldus Series 253.
- HAUGEN, E. (1950), “The analysis of linguistic borrowing”, *Language*, 26, pp. 210-232.
- HAUGEN, E. (1953), *Norwegian language in America. A study in bilingual behavior*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- HERNÁNDEZ, L. (2011), De la izquierda vasca al órdago de los préstamos lingüísticos. <<http://www.suite101.net/content/de-la-izquierda-vasca-al-ordago-de-los-prestamos-lingueisticos-a53243>> [Consultado el 27 de mayo de 2011]
- INSTITUTO CERVANTES, Ministerio de educación, cultura y deporte (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010), *Cifras de población referidas al 01/01/2010* Real Decreto 1612/2010, de 7 de diciembre. <<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2010%2F&file=pcaxis&N=&L=0>> [Consultado el 14 de abril de 2011].
- INSTITUTO VASCO DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA (1986), “Estatuto de Autonomía del País Vasco” y “Ley de Normalización Lingüística y Uso del Euskera”, en *Normativa sobre el euskera/Euskarari Buruzko Araubidea*, Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, pp. 9 y sigs.
- INSTITUTO VASCO DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA (1986), “Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra”, en *Normativa sobre el euskera/Euskarari Buruzko Araubidea*, Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, pp. 634 y sigs.
- KLOSS, H. (1967), “Abstand languages and Ausbau languages”, *Anthropological Linguistics*, Harvard, Harvard Press, pp. 29-41.

- KNÖRR, H. (2006), “Unitat i diversitat a l’espai lingüístic base” en *La configuració social de la norma lingüística a l’Europa llatina*, Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, pp. 343-351.
- LAMBERT, W. E. (1955), “Measurement of linguistic dominance in bilinguals”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 50, pp. 197-200.
- LAPESA, R. ([1942] 1981), *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- LEOPOLD, W. F. (1939-1950), *Speech Development of a Bilingual Child*, Evanston (Illinois, EUA), Northwestern University Press, 4 vols.
- LLORET IVORRA, E. M.; RIBAS, R.; WIENER, B.; GÖRRISSEN, M.; HÄUPT-BARCELÓ, M.; PÉREZ CAÑIZARES, P. (2010), *Nos vemos I*, Barcelona, Difusión.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1985), *El rumor de los desarraigados. Conflicto de lenguas en la península ibérica*, Barcelona, Ariel.
- LÜDI, G. y PY, B. (1984), *Zweisprachig durch Migration*, Tübingen, Niemeyer.
- MACKEY, W. (1976), *Bilinguisme et contacte des langues*, Paris, Klincksieck.
- MARTÍN PERIS, E. (dir.) (2003-2008), *Diccionario de términos clave de ELE*, <http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/> [Consultado el 17 de mayo de 2011] Publicación en formato libro (2008) Madrid, SGEL.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. (2004), *Gente 2. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1923), “Influjo del vasco en la lengua española”, en *III Congreso de Estudios Vascos*, San Sebastián, Sociedad Vascongada de Amigos del País, pp. 28-31.
- MCNAMARA, J. (1969), “How can one measure the extent of a person’s bilingual proficiency?”, en Kelly, L. G. (ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar*, Toronto, University of Toronto Press, pp. 80-119.
- MITXELENA, L. (1977), *La lengua vasca*, Durango, Leopoldo Zugaza.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. ([1998] 2005), *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005), *Historia social de las lenguas de España*, Barcelona, Ariel.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009), *La lengua española en su geografía*, Madrid, Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010), *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid, Arco Libros.

- MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO ROTH, J. (2007), *Atlas de la lengua española en el mundo*, Barcelona, Ariel-Fundación Telefónica.
- MOSELEY, C. y ASHER, L. E. (1994), *Atlas of the World's Languages*, London, Routledge.
- NINYOLES, R. (1972), *Idioma y poder social*, Madrid, Tecnos.
- OÑEDERRA, M. L. (2005), “El español en contacto con otras lenguas: español-vasco”, en CANO, R. *Historia de la lengua española*, Barcelona, Ariel, pp. 1103-1115.
- Ortografía de la lengua española* (1999), Barcelona, Larousse.
- PEAL, E. y LAMBERT, W. E. (1962), “The relation of bilingualism to intelligence”, *Psychological Monographs*, 76, 546, pp. 1-23.
- POLANCO MARTÍNEZ, F. (2001), “Eusquera y castellano: ¿Conflicto lingüístico en el País Vasco?”, *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. <<http://www.ub.edu/filhis/culturele/euskara.html>> [Consultado el 10 de junio de 2011]
- PSICHARIS, J. (1928), “Un pays qui ne veut pas de sa langue”, *Mercure de France*, 207, pp. 63-121.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001), *Diccionario de la lengua española*, Vigésima segunda edición. <<http://buscon.rae.es/draeI/>> [Consultado el (23 de abril de 2011)].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005), *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010), *Nueva gramática de la lengua española: manual*, Madrid, Espasa Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010), *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros.
- RONJAT, J. (1916), *Le développement du langage observé chez un enfant bilingüe*, Paris, Champion.
- ROS, M.; CANO, J. I. y HUICI, C. (1987), “Language and intergroup perception in Spain”, *Journal of Language and Social Psychology* 6, ¾, pp. 243-259.
- RUBIN, J. (1968), *National bilingualism in Paraguay*, Den Haag, Mouton.
- RUIZ BIKANDI, U. (ed.) (2000), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis Educación.
- SAUNDERS, G. (1982), *Bilingual Children. Guidance for the Family*, Clevedon (Nueva Zelanda), Multilingual Matters.

- SCHUCHARDT, H. (1890), *Kreolische Studien IX*, Wien, Tempsky.
- SCHUCHARDT, H. (1923-1957-1960), “Vascuence y Romance”. *Boletín de la Real Sociedad de Amigos del País (BRAP)*, San Sebastián, Real Sociedad de Amigos del País, pp. 1-56.
- SCHUMANN, J. (1978), *The pidginization process; A model for second language acquisition*, Rowley (Massachusetts, EUA), Newbury House.
- SIGUAN, M. (1992), *España plurilingüe*, Madrid, Alianza.
- SIGUAN, M. (1994), *Conocimiento y uso de las lenguas*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SIGUAN, M. (1999), *Conocimiento y uso de las lenguas*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SIGUAN, M. (2001), *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza.
- TAESCHNER, T. (1983), *The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*, Berlin, Springer.
- TORREALDAY, J. M. (2001), “Euskal liburugintza 2000”, *Jakin*, 128, pp. 11-126.
- TORRENS ÁLVAREZ, M. J. (2007), *Sueña 4 CI: libro del alumno*, Madrid, Anaya.
- VANN, R. (1999), “Reversal of Linguistic Fortune: Dimensions of Language Conflict in Autonomous Catalonia”, *Language and Communication*, 19, 4, pp. 317-327.
- VENY, J. (1986), *Introducció a la dialectologia catalana*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana.
- VV. AA. (2006), *El Ventilador*, Barcelona, Difusión.
- VV. AA. (2007), *Español lengua viva 1 Libro alumno*, Madrid, Santillana Universidad de Salamanca.
- VV. AA. (2010), *En acción 3 alumno*, Madrid, En clave E/LE.
- WEINREICH, U. (1953), *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*; [trad. de Alonso, A. *Languages in Contact, Findings and Problems*, Den Haag, Mouton, 1974], Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- WHITNEY, W. D. (1881), “On mixture in language”, *Transactions of the American Philosophical Association*, 12, pp. 1-26.
- ZUAZO, K. (1988), *Euskararen Batasuna*, Bilbao, Euskaltzaindia.

ANEXO 1: LIBRO DEL ALUMNO

1.1. ¿Dónde estamos?

A. Intenta situar en el mapa las ciudades y provincias que hay en la siguiente lista:

Vitoria-Gasteiz	Navarra / Nafarroa	Vizcaya / Bizkaia
Bayonne / Baiona	País Vasco francés / Iparralde	Bilbao / Bilbo
Álava / Araba	San Sebastián / Donostia	Pamplona / Iruña
Guipúzcoa / Gipuzkoa		



B. Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas:

- ¿Qué realidad representa este mapa?
- ¿Por qué las ciudades y provincias tienen dos nombres?

1.2. Atraco en euskera

A. Después de ver el vídeo que tienes en el cedé del alumno, intentad responder, en parejas, a las siguientes preguntas:

- ¿Qué pide la trabajadora del banco al atracador?
- ¿Qué exige el atracador?
- Urrutia, el trabajador del banco, ¿sabe euskera o lo está aprendiendo?
- ¿Por qué está contento el atracador cuando lo detiene la policía?

B. Ahora vas a ver de nuevo el vídeo con la ayuda de su transcripción. Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el Euskaltegi?
- ¿Qué es la Ertzaintza?
- ¿Qué quiere decir la frase *En vez de Bilbo, parece Burgos*?

1.3. Vecinos desde hace tiempo

En parejas, elegid la opción correcta. Si no estáis seguros contestad lo que os parece más acertado y comprobadlo después en Internet o preguntando al profesor.

1. El euskera es una lengua.....

- a) de la familia latina
- b) del grupo de familias indoeuropeas
- c) que no tiene parentesco con otras lenguas

2. El euskera se habla en.....

- a) una comunidad autónoma española
- b) en dos comunidades autónomas españolas y un departamento de Francia
- c) en una comunidad autónoma española y un departamento de Francia

3. En el País Vasco viven.....

- a) 4,5 millones de personas
- b) 2,2 millones de personas
- c) 500.000 personas

4. En Navarra viven.....

- a) 635.000 personas
- b) 250.000 personas
- c) 3 millones de personas

5. El..... tienen el euskera como primera lengua.

- a) 18% de los vascos y el 6% de los navarros
- b) 21% de los vascos y el 27% de los navarros
- c) 5% de los vascos y 4% de los navarros

6. En el País Vasco hay un.....de bilingües.

- a) 30%
- b) 18%
- c) 50%

7. En Navarra hay un.....de bilingües.

- a) 7%
- b) 18%
- c) 11%

8. El euskera aparece documentado por primera vez.....

- a) en una lápida romana junto al latín
- b) en un pergamino medieval junto al castellano y el latín
- c) en un grabado en bronce prerromano

9. Las tres provincias vascas pasaron a formar parte del reino de Castilla alrededor de.....

- a) 1500
- b) 1350
- c) 1200

10. En se produjo la conquista del reino de Navarra, lo que supuso la unificación definitiva del reino de España.

- a) 1512
- b) 1492
- c) 1479

1.4. Otras lenguas en contacto

Comenta con tus compañeros las siguientes cuestiones

¿Sabes lo que es el contacto de lenguas? ¿Y el bilingüismo o plurilingüismo?

¿En tu país se habla una sola lengua o se hablan varias? Si se hablan varias, ¿son todas oficiales? ¿Cuántas personas hablan cada una? ¿Hay muchas personas que hablan más de una lengua? ¿Qué lenguas se estudian en la escuela?

¿Tu idioma tiene dialectos o variedades? ¿En qué ámbito se usa cada uno de ellos?

2.2. ¿Lo sabías?

A. Lee el siguiente texto:

De la izquierda vasca al órdago de los préstamos lingüísticos

Joan Corominas, en su *Diccionario etimológico castellano e hispánico*, afirma que “Castellano y vasco vivieron en íntimo contacto en el momento de la formación del primero, lo que le lleva a remontar a ambos a una latinidad próxima en origen, aunque sean lenguas tipológicamente tan alejadas”. El estudio de la etimología aporta claras evidencias del contacto e influencia mutua entre ambas lenguas. Obviamente, la influencia se ha producido sobre todo desde el latín hacia el euskera, pero la aportación de la lengua vasca al léxico castellano es innegable.

Algunas voces reconocidas en el Diccionario de la Real Academia

Alud: *lurte*, derrumbamiento de tierra.

Aquelarre: reunión de brujas *aker-larra* ‚prado del macho cabrío’ (es decir: ‚campo del diablo’).

Cencerro: *zinzerrri*, campana que se cuelga del cuello de los animales de rebaño.

Chaparro: *txapar*, mata de encina, pequeña y rechoncha.

Charro: recargado o de mal gusto, del euskera *txar*, malo.

Chatarra: *zatar*, viejo, deforme.

Chirimbolo: *txiringol*, pieza circular y plana generalmente de madera.

Chirimiri: *sirimiri*, lluvia fina.

Chistera: *txistera*, cesta pequeña.

Gabarra: *kabarra*, barco pequeño destinado a la carga y descarga en los puertos.

Ganzúa: *gantzu*.

Órdago: *hor dago*, expresión del juego del mus que literalmente significa ‚ahí está’.

Socarrar: *sugar*, llama de fuego. *Sugartu*, llamear, prender fuego.

Zamarra y su variante chamarra: *zamar*, vellón, lana esquilada.

Zurrón: *zorro*, saco.

La izquierda vasca

Las connotaciones de la palabra *sinister*, que en latín significa ‘izquierda’ y a la que, en oposición a la derecha entendida como lo correcto y lo justo, se le asignó el significado, de lo negativo e incorrecto, tuvieron como consecuencia que las lenguas romances tomaran prestado el término de otros idiomas.

Así, la palabra *izquierda* proviene del vocablo vasco *ezker*, ‘izquierdo’.

Todo lo existente debe tener nombre

Al contrario de lo que dice un proverbio vasco: *Izena duenak izana du* (todo lo que tiene nombre existe), la necesidad de dar nombre a nuevos productos, técnicas o incluso ideas trae consigo la aparición de nuevas palabras, cuya condición fundamental es la de ser necesarias e inteligibles conforme a la lengua. Aunque proceden habitualmente del griego o del latín, existen en euskera una serie de neologismos, en su mayoría creados por Sabino Arana, que la Academia de la Lengua ha tomado prestados añadiéndolos al vocabulario castellano. *Ikurriña* (bandera vasca), *hertzaina*¹ (policía autónoma, literalmente cuidador del pueblo), *lehendakari* (presidente vasco), *abertzale* (patriota vasco), *euskera* (lengua vasca), o *ikastola* (centro de enseñanza en euskera).

Estos préstamos lingüísticos no siempre evidencian, como cabría suponer, un vacío léxico en la lengua castellana. Ocurre así, por ejemplo, con el término *zulo* (agujero), recientemente incorporado al DRAE y cuya definición exacta es ‘lugar oculto y cerrado dispuesto para esconder ilegalmente cosas o personas secuestradas’, ya que existe la palabra ‘escondrijo’, ‘lugar propio para esconderse, o para esconder y guardar en él’.

El euskera, vehículo de transmisión

Algunas de estas palabras reconocidas en el diccionario de la RAE fueron inicialmente un préstamo a la lengua vasca y esta actuó como vehículo de transmisión al castellano.

¹ En la actualidad Euskaltzaindia, la Academia de la Lengua Vasca, recomienda escribir esta palabra ‘ertzaina’.

Agur: término vasco de saludo y despedida procedente del latín *augurium*.

Angula: procedente del latín *anguilla*.

Bacalao: del vocablo *bakeljaum* neerlandés llegado al País Vasco gracias a la actividad pesquera en el norte de Europa.

Chabola: del francés *geôle*.

Mus: término que hace referencia al juego de cartas y cuyo origen está en la palabra francesa *mouche*.

La presencia de la gastronomía vasca

El reconocimiento de la amplia y variada gastronomía tradicional del País Vasco se evidencia por la cantidad de préstamos léxicos a la lengua castellana: „changurro” (centollo, plato vasco popular, hecho con dicho animal cocido y desmenuzado en su caparazón), „chirla” (molusco semejante a la almeja, pero de menor tamaño), „chistorra” (longaniza navarra semejante al chorizo pero más delgada), „pacharán” (endrina, licor elaborado por la maceración de estos frutos), „txakolí” (vino blanco ligeramente agrio que se elabora en el País Vasco), „pilpil” (onomatopeya de la ebullición del agua usada para nombrar la forma de elaborar algunos platos), „bacalao”, „angula”, „cococho” (barbilla carnosa de la merluza y el bacalao, muy apreciadas como manjar), „arangorri” (pez rojizo de la costa cantábrica) o „chicharro” (jurel), entre otros.

La lengua evoluciona dejando términos en desuso

No son pocos los términos léxicos que han desaparecido del habla cotidiana de manera generalizada, aunque todavía son usados en contextos determinados o únicamente se conservan en zonas concretas.

Ejemplo de ellos son „azcona” („dardo”), „zatico” („pedazo de pan, mendrugo”, *zatiko*, „de trozo”), „zatiqero” („panadero”), „narria” („cajón para arrastrar pesos”; de *narras*,

„arrastrar’), „jorguín’ (‘hechicero’, de *sorgin*, ‘bruja’), „mochil’ (‘joven que ayudaba y llevaba los recados a los campesinos’, del que deriva ‘mochila’, de *mutil*, ‘muchacho’).

Palabras de origen incierto

La filóloga Emiliana Ramos Remedio, en su trabajo *Consideraciones sobre el léxico pretendidamente vasco de la Notitia*, en el que realiza un recorrido por distintos estudios etimológicos, afirma que “Muchas voces castellanas aún de origen incierto, tienen relación con el euskera o incluso con el proto-vasco, teniendo en cuenta que los etimólogos actuales no pueden afirmar un origen fiable para la mayoría de ellas”. He aquí alguna de esas voces que algunos etimólogos consideran de origen vasco sin que haya unanimidad al respecto:

Ajar, barruntar, carcajada, chupar, ascua, coscorrón, nava, zanca, zancada, zahúrda, zarza.

Texto adaptado de Loli Hernández, en <http://www.suite101.net/content/de-la-izquierda-vasca-al-ordago-de-los-prestamos-lingueisticos-a53243>

B. En pequeños grupos, comentad las siguientes preguntas. Después, un representante de cada grupo explicará al resto de la clase los temas más importantes que se han tratado en su grupo.

- ¿Sabes qué es el DRAE? ¿Lo has utilizado alguna vez?
- ¿Habías oído hablar del *Diccionario etimológico castellano e hispano* de Corominas? - ¿Te ha resultado útil saber la etimología de una palabra en español para recordarla mejor?
- ¿Conocías alguna de las palabras anteriores? ¿Sabías que eran de origen vasco? ¿Sabes cómo se dice ‘izquierda’ en otras lenguas romances?
- En el texto aparece citado un personaje histórico muy relacionado con el País Vasco, Sabino Arana. ¿Sabes quién es? Si no lo sabes, busca información sobre él y compártela con el resto de la clase.

2.2. Un pacharán, por favor

Completa los siguientes textos con las palabras que aparecen en el cuadro.

chirimiri	chabola	bacalao	alud	cencerros
chatarra	pacharán	chamarra	ganzúa	

1.

En el refugio de montaña se podían oír los.....del ganado. Los animales se habían acercado a la llanura, asustados por el ruido que había hecho el.....Los montañeros y esquiadores buscaban a sus compañeros; finalmente se aseguraron de que no había desaparecido ninguno de ellos.

2.

La semana pasada estuvimos en Guipúzcoa. Visitamos San Sebastián y dos pueblos muy bonitos en la costa: Zarauz y Hondarribia. Nuestros amigos de San Sebastián nos recomendaron ir a comer a un restaurante en Urnieta, muy cerca de la capital guipuzcoana, y fue una gran decisión. Comimos tortilla de.....como entrante y un chuletón como plato principal, todo regado con la magnífica sidra del lugar. Después de comer, nos invitaron a tomar un....., que es muy bueno para la digestión y jugamos una partida de mus, un juego de cartas al que hay mucha afición en el País Vasco.

3.

Era uno de esos hombres que recogía.....por el barrio, siempre se le veía empujando su carro y llevando las piezas a una pequeña.....que tenía cerca del río. Los jueves llevaba sus mercaderías al mercadillo que se hacía en la plaza frente a la iglesia. Alguna noche le vi salir del barrio equipado con una....., decía que no le parecía justo robar en las casas de sus vecinos, pero en el centro de la ciudad...en ese caso el discurso cambiaba.

4.

- Igor
- Dime
- ¿Cómo está el tiempo?
- Parece que llueve un poco, pero no hace frío.
- Entonces no hará falta sacar la.....
- Yo no me fiaría, Andoni. Ya sabes que el.....te puede acabar calando hasta los huesos.
- Es verdad, entonces sacaré el chubasquero que suelo llevar cuando voy a andar en bici.

2.3. Solidaridad interlingüística

A. Cita otros ejemplos de préstamos que hay en la lengua española y clasifícalos en estas tres categorías, según su procedencia:

Lenguas clásicas (latín, griego y árabe)	Lenguas europeas actuales (francés, inglés, italiano, alemán...)	Lenguas americanas precolombinas (náhuatl, maya, quechua...)

B. Seguro que también conoces palabras de tu lengua que son préstamos. Haz una clasificación como la anterior, con las categorías que tú prefieras, y preséntala la clase.

C. ¿Crees que algunas lenguas son más receptivas a los préstamos que otras? Argumenta tus respuestas con ejemplos.

3. 1. Traducción intralingüística

A. Estas son algunas frases que contienen construcciones gramaticales propias de la variedad del español en el País Vasco y Navarra. ¿Puedes identificar esa característica y escribir la frase en español “general”?

1.

Si habrían llamado a casa yo les habría contestado.

2.

Llegaremos a Vitoria mañana a la mañana.

3.

- He visto a tu abuela en el mercado.

- Pues yo no le he visto esta semana.

4.

La habitación cogió fuego muy rápido después de producirse el incendio.

5.

El autobús está de llegar.

B. Clasifícalas en el siguiente cuadro

Expresiones aceptadas por los hablantes cultos	
Expresiones propias de niveles socioculturales bajos	

4.1. En resumen

- A. Comenta con tu compañero los temas que se han tratado en esta unidad didáctica y anota los que han resultado más interesantes para vosotros.**

- B. Ahora realiza un guion para escribir un texto en el que tienes que comparar la situación de contacto de lenguas en el País Vasco y Navarra con alguna situación de contacto de lenguas en tu país o en algún lugar que conozcas.**

- C. En parejas, pensad en los criterios que consideráis más importantes para la evaluación de la expresión escrita: contenido (relevancia / interés del tema, comprensible / no comprensible), forma (estructura, corrección)...Ponedlo en común y confeccionad entre todos una parrilla de evaluación para la expresión escrita.**

4.2. Lenguas en contacto

Siguiendo el guion que has hecho en la actividad anterior, escribe un texto expositivo.

4.3. ¿Qué tal lo hemos hecho?

A. Ahora vamos a revisar los textos que habéis escrito. Entrega tu texto a uno de tus compañeros. Tú recibirás el texto de otro compañero, tienes que leerlo, corregir las cuestiones formales y aportar ideas con las que crees que el texto será más interesante o más comprensible. Rellena la

parrilla de evaluación de la expresión escrita que hiciste en la actividad 4.1.

B. Devuelve el texto a su autor, tú recibirás el tuyo. Con las ideas que tu compañero ha incluido en la revisión, reescribe tu texto.

ANEXO 2: LIBRO DEL PROFESOR

1.1. ¿Dónde estamos?

B.

En este nivel los alumnos ya deben tener un conocimiento del mundo hispano bastante amplio, por lo que seguro que han oído hablar del País Vasco, de Navarra y del euskera.

La respuesta a la primera pregunta es Euskal Herria, entidad cultural y lingüística que engloba los territorios en los que se habla euskera (o al menos en algunas zonas de estos territorios). El profesor tratará de despojar el término de su valor político para focalizarse en su contenido sociolingüístico.

A través de la doble toponimia se puede comparar con otras realidades que conocen los alumnos.

1.2. Atraco en euskera

A.

Antes del visionado, es recomendable que el profesor comente el tipo de programa que es „Vaya semanita’ y el sentido del humor con el que afronta algunos temas que pueden resultar polémicos en la sociedad vasca.

También se hace necesario comentar el color de los subtítulos en el vídeo: en blanco los subtítulos de las frases en español y en amarillo la traducción de las frases en euskera.

B.

El profesor entregará esta transcripción a los alumnos después de haber realizado el primer visionado, tras el que han tenido que responder a las preguntas de comprensión del apartado A.

Transcripción del vídeo

TRABAJADORA BANCO: Siguiente.

ATRACADOR: *Gora eskuak, lapurreta da!* (¡Arriba las manos, es un atraco!)

TRABAJADORA BANCO: ¿Qué?

ATRACADOR: *Gora eskuak! Lapurreta.* (¡Arriba las manos! ¡Un atraco!)

TRABAJADORA BANCO: Perdone, pero no le entiendo. ¿Podría hablarme en castellano?

ATRACADOR: ¡Que arriba las manos, coño! ¿Cómo se puede tener en ventanilla alguien que no hable euskera! Estamos en un país bilingüe, ¡por Dios!

TRABAJADORA BANCO: Es que entré aquí hace veinte años y no he tenido tiempo de aprender. Me gustaría, pero ya sabe: los hijos, la casa...

ATRACADOR: Ya, ya, ya, ya. ¡Las excusas de siempre! Exijo que ahora mismo me atienda alguien que hable euskera, ¡venga!

TRABAJADORA BANCO: Urrutia, tenemos aquí un...un...cliente que solicita atención en euskera.

ATRACADOR: ¡Qué poca vergüenza! Llevo ya cinco bancos esta semana y todos los he tenido que robar en castellano. ¡En vez de Bilbo, parece Burgos!

URRUTIA: *Bai?* (¿Sí?)

ATRACADOR: *Emaidak dirue oaintxe bertan!* (¡Dame el dinero ahora mismo!)

URRUTIA: *Zer?* (¿Qué?)

ATRACADOR: *Dirua emateko!* (¡Que me des el dinero!) ¡Que me des el dinero, coño! ¿Qué pasa? ¿No eras tú el que sabía euskera?

URRUTIA: Es que estoy en segundo de Euskaltegi, pero usted siga hablando que me viene bien practicar.

ATRACADOR: Esto es lamentable. Os voy a denunciar a todos al Gobierno Vasco. ¡Tengo derecho a atracar en euskera!

ERTZAINA 1: ¡Alto!

ATRACADOR: *Kakazaharra, Ertzaintza!* (¡Mierda, la Ertzaintza!)

ERTZAINA 2: *Geldi hor! Bota pistola eta eskuak gora!* (¡Quieto ahí! ¡Tira la pistola y manos arriba!)

ATRACADOR: ¡Por fin!

ATRACADOR: (a los trabajadores del banco): Veis. A ver si aprendéis de este gran profesional. Así da gusto ir al trullo.

Preguntas

El Euskaltegi es la academia donde se enseña euskera

La Ertzaintza es la policía de la Comunidad Autónoma Vasca

En vez de Bilbo, parece Burgos. Es una referencia a una zona limítrofe con el País Vasco, pero netamente monolingüe.

1.3. Vecinos desde hace tiempo

Soluciones

1 c; 2 b; 3b; 4a; 5a; 6a; 7c; 8b; 9c; 10a.

1.4. Otras lenguas en contacto

Se presenta una batería de preguntas que el profesor debe seleccionar dependiendo de las características de la clase y del hilo por el que vaya la conversación cuando se van introduciendo los temas.

2.1. ¿Lo sabías?

A.

El profesor seguramente tendrá que resolver algunas cuestiones sobre el texto, ya que tiene un registro académico que en algunos momentos puede que los alumnos no entiendan.

B.

Los alumnos podrán comentar las primeras preguntas sin problemas. Sin embargo, para la que se refiere a Sabino Arana puede ser necesario consultar información en Internet, si es que hay uno o varios ordenadores disponibles para los alumnos. En el caso de que no haya esa disponibilidad, el profesor puede aportar una información por escrito para dar a los

alumnos unas pinceladas sobre los inicios del nacionalismo vasco y la relación que tuvo con la lengua vasca, pero también con el español hablado en el País Vasco.

2.2. Un pacharán, por favor

Soluciones

cencerros, alud, bacalao, pacharán, chatarra, chabola, ganzúa, chamarra, chirimiri.

2.3. Solidaridad interlingüística

A.

Dado que el nivel de competencia de los alumnos es alto, seguramente ya sabrán algo sobre la etimología de algunas palabras españolas. Con la puesta en común, se puede completar con las intervenciones de unas parejas lo que no recuerden las otras.

B.

La intención de este apartado es que reflexionen sobre la presencia de préstamos lingüísticos en todas las lenguas.

C.

Este apartado invita a la reflexión de los alumnos, puesto que tienen que mostrar su opinión sobre el tema, pero la deben apoyar mediante ejemplos.

3. Traducción intralingüística

A.

El enunciado de la actividad induce a una reflexión por parte del profesor y a sondear las creencias de los alumnos respecto a las variedades de la lengua española. El profesor tiene que transmitir que la realización de la lengua siempre se produce a través de una de sus variedades y el español que aquí se define como “general” no es más que una referencia superior con los rasgos más comunes para la mayoría de las variedades.

Soluciones

1.

Si **habrían** (**hubieran**) llamado a casa yo les habría contestado

Uso de condicional por imperfecto de subjuntivo.

2.

Llegaremos a Vitoria mañana **a** (**por**) la mañana

Usos específicos de régimen preposicional.

3.

- He visto a tu abuela en el mercado

- Pues yo no **le** (**la**) he visto esta semana

Uso intenso de leísmo.

4.

La habitación **cogió fuego** (**ardió**) muy rápido después de producirse el incendio

Expresiones traducidas.

5.

El autobús está **de** (**para / a punto de**) llegar

Traducción del sufijo -ko por 'de'.

Esta explicación depende de las necesidades del grupo y del grado de interés que muestren por la unidad didáctica. Si el interés es alto se puede explicar la razón y la influencia de la gramática del euskera en esta construcción; si no, se puede explicar simplemente como un uso específico de régimen preposicional, como en la frase 2.

B.

En este punto, el profesor debe hacer referencia a los tipos de variaciones que existen en la lengua: diatópicas, diastráticas y diafásicas. Mediante esta actividad el alumno puede observar que hay que saber diferenciar entre la variedad de una zona geográfica

determinada aceptada por sus hablantes cultos y una variedad en la que los condicionantes socioculturales se suman a los condicionantes geográficos.

Soluciones

<p>Expresiones aceptadas por los hablantes cultos</p>	<p>2. Llegaremos a Vitoria mañana a la mañana</p> <p>3. - He visto a tu abuela en el mercado - Pues yo no le he visto esta semana</p> <p>4. La habitación cogió fuego muy rápido después de producirse el incendio</p>
<p>Expresiones propias de niveles socioculturales bajos</p>	<p>1. Si habrían llamado a casa yo les habría contestado</p> <p>5. El autobús está de llegar</p>

Para concluir, el profesor puede explicar los casos en los que la influencia del euskera es evidente en los rasgos gramaticales propios de la variedad del español que se habla en el País Vasco y Navarra, y los casos en los que la presencia de dichos rasgos no se puede atribuir a la influencia del euskera. De nuevo esto depende de las necesidades de los alumnos y de su grado de interés por el tema que se está tratando en la unidad didáctica.

<p>Influencia del euskera</p>	<p>4. La habitación cogió fuego muy rápido después de producirse el incendio</p> <p>5. El autobús está de llegar</p>
--------------------------------------	--

No hay influencia del euskera	1. Si habrían llamado a casa yo les habría contestado 2. Llegaremos a Vitoria mañana a la mañana 3. - He visto a tu abuela en el mercado - Pues yo no le he visto esta semana
--------------------------------------	--

4.1. En resumen

A.

En este apartado se pretende que los alumnos recuperen los temas que se han comentado a lo largo de la unidad. Sirve para repasar lo que se ha visto a lo largo de la unidad, pero sobre todo para recoger las ideas que tendrán que plasmar en la tarea.

B.

Con las ideas que han recogido en la actividad anterior, cada alumno elabora un guion previo a la composición de un texto expositivo, la tarea final de la unidad didáctica.

C.

Este apartado tiene que ver con la negociación de los criterios de evaluación. De esta forma el alumno se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y son ellos los que deciden con qué criterios se van a evaluar sus trabajos, con lo que además tienen una idea de los aspectos en los que deben poner atención a la hora de componer la expresión escrita.

4.2. Lenguas en contacto

Se trata de la tarea final de la unidad didáctica.

4.3. ¿Qué tal lo hemos hecho?

A.

Los alumnos revisan los textos de sus compañeros y los evalúan. El profesor ayudará a los alumnos en el caso de que se les planteen dudas de cómo dar ideas a sus compañeros y cómo evaluar las producciones.

B.

Tras observar la revisión y las ideas que les han aportado los compañeros, los alumnos reescriben el texto que entregarán al profesor como producto definitivo.