

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALGUNAS MUESTRAS DE ESTUDIANTES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA

Teresa Fernández Ulloa

California State University, Bakersfield

En esta ponencia resumimos los resultados de varios estudios realizados por profesores de lengua española de universidades de Santander y Bilbao para medir el desarrollo morfosintáctico y léxico de sus alumnos. Los datos fueron recogidos en el curso académico 2000/2001.

Partiremos de unos datos previos publicados en 1998 por H. Urrutia, L. Candia, M.^a D. Martínez y F. Milla. En este estudio se presentan comparaciones de rendimiento académico y lingüístico entre estudiantes de diferentes modelos educativos de la Comunidad Autónoma Vasca.

1. Marco sociolingüístico del sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca

El vasco (o euskera, lengua no indoeuropea) y el español (o castellano) son las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca¹ (CAV). El castellano es una lengua muy estandarizada y hablada prácticamente por toda la población de la CAV², ya sea como primera (80% aproximadamente) o como segunda lengua (alrededor del 20%). El euskera es la lengua originaria de la zona, con bajo nivel de estandarización

1 La Comunidad Autónoma Vasca forma parte de la organización territorial del estado español como una de sus comunidades autónomas o subdivisiones administrativas, constituida a partir del año 1978 sobre la base del Estatuto de Autonomía de la Constitución vigente. Comprende las provincias vascas de Vizcaya, Álava y Guipúzcoa, situadas al norte de España.

2 Sólo algunos ancianos en zonas rurales, un 1% de la población de la CAV, pueden considerarse monolingües de euskera (Aizpurua, 1995).

(Fishman, 1991), tipológicamente muy distante del castellano (Comrie, 1981; Saltarelli, 1988) y, comparativamente, de corta tradición pedagógica y literaria, aunque en la actualidad cuenta con un estatus sociopolítico prioritario (Fishman, 1991). Sólo el 20% la considera su primera lengua, si bien más de un cuarto de la población total de la zona se considera competente en dicha lengua (Aizpurua, 1995).

El sistema educacional de la CAV responde al desarrollo de las políticas lingüísticas del gobierno para el mantenimiento y promoción de la lengua vasca. En esta línea, en el año 1983, mediante el denominado Decreto de Bilingüismo, se estableció un currículum lingüísticamente diversificado, que contempla tres modelos de instrucción, denominados A, B y D. En el modelo A la lengua de instrucción es el español; en el B, el español y el euskera, y en el D, el euskera. En los tres modelos se estudian, además, ambas lenguas como asignaturas durante cuatro horas semanales. Existe libre opción de modelo y, mientras en los modelos B y D se escolarizan tanto nativohablantes de castellano como de euskera, en el A casi todos los alumnos son nativohablantes de castellano. Existe también el llamado modelo X, sin aprendizaje de euskera, para aquellos estudiantes que sólo van a residir en el País Vasco durante un corto período de tiempo.

2. Bilingüismo y rendimiento académico en un *corpus* de alumnos de enseñanza primaria (8º de EGB) y secundaria (2º de BUP)

El estudio de H. Urrutia, L. Candia, M.^a D. Martínez y F. Milla (1998) examina los factores sociolingüísticos relacionados con el sistema de educación bilingüe euskera-castellano de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y el rendimiento académico de estudiantes de 8º de EGB y 2º de BUP considerando los resultados obtenidos en cuatro

pruebas, dos relativas a áreas de conocimiento (ciencias sociales y ciencias naturales), una prueba de competencia lingüística y otra de habilidad matemática. Este proyecto de investigación fue financiado por el Gobierno Vasco y se trabajó con una muestra de 1.811 estudiantes de la CAV matriculados en los cursos mencionados durante el año académico 1992-1993. La muestra fue seleccionada al azar, preestratificada y básicamente proporcional, con el fin de representar a las tres provincias (Álava, Guipúzcoa y Vizcaya), los tres modelos de instrucción (A, B y D) y las tres redes (pública, ikastola³ y privada) en los dos niveles educativos diferentes (8º de EGB y 2º de BUP).

Este estudio trata también de los patrones de uso de lengua y actitudes sociolingüísticas hacia ambas lenguas de instrucción. En este artículo nos interesa únicamente lo relativo al rendimiento académico, del otro tema trata en este volumen el profesor Urrutia Cárdenas.

Un aspecto metodológico importante de esta investigación es que se empleó un mismo juego de pruebas de tipo objetivo (en dos versiones: euskera y castellano) para todos los modelos (modelo A, en castellano; D, en euskera y B, a elegir), cuya corrección se realizó con ayuda de equipamiento informático. Las respuestas y los datos fueron procesados mediante programas estadísticos informatizados.

Se observó en este estudio que había una correlación importante entre las variables ‘modelo’ y ‘red’ y el rendimiento académico. Los grupos con modelos A y B tienden a

³ Las ikastolas surgen en los años 60 con el objetivo de preservar el euskera de los niños vascoparlantes en una institución escolar, de administración privada o cooperativa. En el momento en que se recogieron los datos aún no se había producido la integración de las ikastolas en las redes pública o privada, según las disposiciones normativas del Gobierno Vasco en 1993.

presentar niveles lingüísticos y académicos superiores. La mayor efectividad en los resultados se encuentra en los centros de enseñanza privada no ikastola frente a los otros dos subsistemas.

También hay relación entre el rendimiento académico y ciertos factores contextuales como el uso lingüístico extraescolar. Los grupos que usan preferentemente el castellano obtuvieron las mejores puntuaciones de rendimiento; les siguen los que emplean las dos lenguas y, por último, los que usan sobre todo el euskera.

Aunque en este exhaustivo estudio se incluyen numerosas tablas y gráficos que ayudan a comprender la importancia de cada una de las variables estudiadas, sólo incluimos aquí algunas de ellas, las que nos dan una idea de la situación académico-lingüística:

Tabla 1. RESULTADOS DE LOS NIVELES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO GENERAL DE 8º DE EGB SEGÚN RED Y MODELO:

8º de EGB		PORCENTAJES			
SUBSISTEMA	NIVELES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO GENERAL				
	Inferior	Medio-Bajo	Medio-Alto	Superior	
	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%	
RED					
PÚBLICA	0,6	43,6	54,0	1,7	
PRIVADA-IKASTOLA	0,4	44,7	52,8	2,1	
PRIVADA NO-IKASTOLA	0	24,9	65,8	9,3	
MODELO					

A	0	28,8	63,3	7,9
B	0	30,0	66,2	3,8
D	1,1	56,6	41,5	0,7

Tabla 2. RESULTADOS DE LOS NIVELES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO GENERAL DE 2º DE BUP SEGÚN RED Y MODELO:

2º de BUP		PORCENTAJES			
SUBSISTEMA	NIVELES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO GENERAL				
	Inferior	Medio-Bajo	Medio-Alto	Superior	
	0-25%	25-50%	50-75%	75-100%	
RED					
PÚBLICA	1	55,2	42,8	1	
PRIVADA-IKASTOLA	6,7	80	13,3	0	
PRIVADA NO-IKASTOLA	0	21	75,6	3,4	
MODELO					
A	0,7	28,6	67,4	3,3	
B	4	42,9	53,2	0	
D	0,7	80,8	18,5	0	

El que los grupos de escolarización del modelo D presenten resultados inferiores a los de los modelos B y A se debe, posiblemente, al menor conocimiento de su lengua de instrucción, el euskera. En aquellos momentos se planteaba el problema de que la enseñanza se impartía en euskera batua, mientras que muchos alumnos dominaban el euskera vizcaíno. Esto es consecuencia de lo que fue una acelerada puesta en marcha de

programas de escolarización en una lengua minoritaria. Por otro lado, hay también estudiantes en estos modelos que realmente no tienen una gran competencia en la lengua vasca, ésta es para ellos sólo una lengua escolar y no de uso habitual en el hogar (especialmente en el caso de alumnos del grupo B).

Según demuestra este estudio, el modelo de escolarización bilingüe obtiene resultados lingüísticos y académicos más parecidos al modelo A, lo que indica que una educación bilingüe no tiene por qué ser asociada *a priori* con resultados de calidad inferior.

A continuación incluimos dos tablas con aspectos específicos dentro de los niveles que ambas muestras obtuvieron en cuanto a la competencia lingüística en el área académica de lengua castellana. Las disparidades se producen principalmente en las habilidades de dominio de vocabulario y de redacción de texto:

Tabla 3. PORCENTAJES DE LOGRO DE OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS GENERALES SEGÚN PERFIL LINGÜÍSTICO. 8º DE EGB

	LECTURA	VOCABULARIO	REDACCIÓN PÁRRAFO	REDACCIÓN TEXTO
D	43,6	30,8	31,5	28,1
B	48,5	47,0	37,4	49,0
A	49,7	49,7	41,1	54,3

Tabla 4. LOGRO DE OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS GENERALES SEGÚN PERFIL LINGÜÍSTICO. 2º DE BUP

	LECTURA	VOCABULARIO	REDACCIÓN PÁRRAFO	REDACCIÓN TEXTO
D	57,9	47,4	45,7	49,8
B	59,4	59,6	50,2	62,3
A	67,6	64,2	63,1	72,5

Aquí no nos ocupamos de lo que sucede con la enseñanza del euskera en el modelo A, pues es bien sabido que es insuficiente dedicarle sólo unas 4 horas semanales. Pero, también, observamos que, a pesar de estar “rodeados” por el castellano, los alumnos no manejan esta lengua de un modo adecuado en un contexto más formal o más elaborado, como es el escolar.

En muchos ambientes educativos en el País Vasco hay una tendencia a pensar que con el castellano “de la calle” es suficiente, e, incluso, algunas escuelas de modelo D

suprimen totalmente la enseñanza del castellano por ese motivo (esto es, se dedican a otra material las horas que deberían concedérsele como asignatura).

Algunos opinan que no es necesario saber castellano mejor de lo que ya lo saben, pues irán a universidades en euskera, pero no todas las universidades en el País Vasco ofrecen todas las asignaturas en euskera, y también, conviene estar preparado por si los alumnos quieren estudiar fuera del País Vasco.

Este tipo de situaciones y deficiencias (y algunas soluciones también) en los centros escolares han sido señaladas, por ejemplo, en el *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV* (1994-2000), que aparece en la página web del Consejo Escolar de Euskadi:

“Bastantes centros de modelo D, sobre todo si están ubicados en medios sociolingüísticos en los que la lengua familiar de muchos alumnos es el castellano, han considerado poco oportuna la exigencia de impartir, durante el ciclo, 280 horas tanto de lengua castellana como de euskera (lo que viene a significar cuatro horas semanales de cada una de las lenguas). Al margen de lo establecido en la normativa vigente, han optado por dedicar el tiempo asignado al área de lengua castellana al área de euskera y, en particular, a iniciar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en esta lengua.” (pp. 30, 31)

“En los centros de modelo D, cuyo alumnado tiene como lengua familiar el euskera y vive en un medio euskaldun, empiezan a enfrentarse al insuficiente conocimiento del castellano por parte de su alumnado. Además del tiempo destinado al área de lengua castellana, algunos centros han iniciado experiencias de intercambios con centros de medios castellano-parlantes para que unos utilicen el castellano y los otros el euskera.” (p. 31)

No queremos dar una visión exagerada de este problema, pero sí conviene ser conscientes de este ligero retraso, para intentar corregirlo. Evidentemente, si se observan niveles bajos de desarrollo lingüístico, esto puede deberse a errores en la jerarquización de los objetivos curriculares o en la adecuación de las metodologías didácticas. Pero si no evaluamos ni investigamos en este campo, es imposible realizar las correcciones curriculares pertinentes. Creemos que si los educadores cuentan con este tipo de informes en los que se comparan los resultados de alumnos del mismo curso pertenecientes a distintos centros, podrán orientar mejor la educación de sus alumnos, realizando las correcciones metodológicas pertinentes.

3. El “desarrollo morfosintáctico tardío” en alumnos universitarios de la CAV y Cantabria

3.1. Punto de partida

A partir de los resultados del estudio anterior, algunos profesores e investigadores nos planteamos objetivos más inmediatos y cercanos: observar el desarrollo morfosintáctico en castellano de nuestros alumnos, algunos de los cuales estaban en 8º de EGB cuando se realizó el primer estudio y, por lo tanto, habrían estado en aquellas circunstancias educativo-sociales. Como profesores de lengua española, nos comenzó a preocupar el que alumnos universitarios que habían recibido la educación en euskera no tuvieran en lengua española el mismo desarrollo y capacidad que sus compañeros que habían estudiado en el modelo A (sólo castellano) o en el B (bilingüe), lo que podía perjudicar a sus resultados en algunas materias que estudiaban en la Universidad en lengua española.

En este apartado presentamos el análisis de pequeñas muestras que recogimos en la Universidad de Cantabria y la Universidad de Deusto (Bilbao). En primer lugar, describimos los principales indicadores sintácticos y discursivos y vemos si influyen o determinan la calidad de la escritura en español. También nos ocuparemos de algunos usos verbales que presentan problemas.

Si queremos hacer una sociedad verdaderamente bilingüe y que ofrezca las mismas posibilidades a todos los estudiantes, éstos deberán conocer y dominar el euskera, como se ha repetido muchas veces, pero también el castellano, algo que parece darse por hecho, y que, como veremos, no es así. Sus carencias se ponen de manifiesto al comparar sus resultados con compañeros monolingües, de su misma comunidad o de Cantabria. Lo verdaderamente interesante de estos estudios son las consecuencias prácticas que de ellos se desprenden: reconocer algunos de los aspectos que hemos de reforzar en la enseñanza del castellano que enseñamos a nuestros alumnos.

Hemos de indicar que, debido a que las muestras son reducidas, no podemos extraer conclusiones significativas, pero sí orientadoras de lo que sucede en nuestras clases.

3.2. El desarrollo morfosintáctico tardío

Nos interesaba en esta investigación lo que se ha denominado “desarrollo morfosintáctico tardío”, expresión que hace referencia al dominio de la sintaxis compleja, esto es, a los métodos de organización y relación entre los distintos párrafos de un texto (nexos y marcadores) y al uso adecuado de algunas estructuras como las condicionales y las temporales.

Nos estamos refiriendo aquí a lo que se conoce como “madurez sintáctica”, que, según K. Hunt, a quien debemos una nueva reorientación en la medición del desarrollo

sintáctico de la lengua materna, es la habilidad para producir oraciones con mayor complejidad estructural. Ésta se mide por el mayor número de transformaciones precisas para la producción de una secuencia oracional. La densidad de las transformaciones nos indica el grado de madurez obtenido.

Los niveles de análisis del discurso que se estudian para comprobar esta madurez son: *procesamiento sintáctico y léxico seleccionado*.

El cambio lingüístico más importante desde los 6 a los 15 años supone la capacidad de realizar composiciones orales y escritas a un cierto nivel. Desde las descripciones de A. Karmiloff-Smith (1981) hasta hoy se han realizado multitud de investigaciones sobre el desarrollo, proceso y evaluación de las destrezas narrativas. Estos estudios se inician en la etapa escolar y llegan hasta la adolescencia, incluyéndose, a veces, la comparación con un grupo de adultos como pauta normativa de evolución.

Es el conjunto de conocimientos narrativos el que da como producto la cohesión o coherencia de un texto. Estos conocimientos, entre otros, son: la introducción de nuevos temas o referentes mediante distintas estructuras lingüísticas, la recuperación de referentes ya mencionados anteriormente (por medio de repeticiones, deixis o anáfora), el mantenimiento de la cohesión temporal a través de los verbos adecuados, las elipsis que evitan repeticiones innecesarias, el uso de conectores para la organización sintáctica y la correcta ubicación de los marcadores textuales específicos.

Según H. López Morales (1993), la madurez sintáctica sigue siendo imprescindible para definir la calidad de la escritura en una comunidad de habla. Así, en los trabajos de M. Véliz (1986) se comparan los índices de madurez sintáctica de alumnos escolares con los índices de escritores profesionales. De esta forma, los investigadores pueden

conocer las estructuras propias de su edad y lo que les resta por aprender para mejorar su competencia comunicativa escrita.

Cuando revisamos la bibliografía acerca del dominio de las estructuras oracionales aparecen como fallos característicos la concordancia incorrecta de sujeto y predicado, ciertos errores en el uso de los pronombres y oraciones mal segmentadas. Otros autores, para diferenciar las composiciones maduras de las inmaduras, utilizan los siguientes parámetros: densidad de ideas, variedad de palabras de referencia y variedad de expresión en conceptos repetidos. La oración es más densa cuando hay más ideas por oración. Así, un estudiante que persiste en utilizar oraciones cortas tiene un problema en cuanto a la densidad de ideas. Veamos un ejemplo:

Pedro es mi compañero de curso. Es una persona muy inteligente. Ayuda al profesor y a sus compañeros cuando tienen dificultades con los problemas.

Una formulación más adecuada de lo anterior sería:

Pedro, como es un alumno aventajado en matemáticas, colabora con el profesor y se las enseña a los alumnos que tienen dificultades.

Los escritores inmaduros usan a menudo uno o dos referentes y luego van yuxtaponiendo ideas a ellos. Los alumnos con mayor destreza sintáctica utilizan una variedad mayor de referentes. En general, el buen escritor utiliza diferentes palabras para expresar conceptos repetidos. Si se constata que el estudiante repite una y otra vez

los mismos nombres, nexos, adjetivos y verbos, ello indica su dificultad para manejar variadas expresiones al referirse a conceptos repetidos.

3.3. *Las muestras*

En este artículo queremos mostrar los resultados que presentaron nuestros alumnos de Universidad según fueran monolingües o bilingües.

En febrero del 2000 recogimos composiciones de alumnos matriculados en el primer curso de la Escuela Universitaria de Magisterio de Santander (Universidad de Cantabria), de alumnos del grupo de castellano de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao (Universidad del País Vasco) y de alumnos de primero de Filología Vasca y Filología Hispánica de la Universidad de Deusto. En este trabajo presentamos los resultados de algunas muestras. Como veremos, y pese a tratarse de una muestra pequeña, pueden observarse ciertas tendencias.

Desde el punto de vista sociolingüístico, la muestra está constituida por informantes que representan a los siguientes grupos:

- A) Hablantes monolingües de español residentes en Santander.
- B) Hablantes monolingües de español con residencia en Bilbao y su área de influencia (pueblos circundantes). Modelo A.
- C) Hablantes de español y euskera (bilingües) residentes en Bilbao y su área de influencia. Modelos B y D.

Los alumnos tenían entre 18 y 21 años.

El tema de la redacción fue: *¿Cómo cambiaría tu vida si te tocara la lotería?, ¿qué harías con el dinero?* Se les concedió unos 45 minutos para desarrollarlo.

Las variables lingüísticas que hemos analizado afectan a dos niveles de análisis del discurso: el *procesamiento sintáctico* y el *léxico seleccionado*.

Dentro del primer nivel analizamos las siguientes variables: los denominados *índices primarios* (longitud promedio de la unidad terminal, longitud promedio de la cláusula, promedio de cláusulas por unidad terminal) y los *índices secundarios clausales*⁴ (promedio de cláusulas subordinadas sustantivas, adjetivas, adverbiales, coordinadas y yuxtapuestas por unidad terminal).

Según Hunt, la *unidad terminal* es la unidad más corta en que puede dividirse una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo. Las oraciones simples y las compuestas por subordinación constituyen UTs. Esta definición, no obstante, es un poco general, preferimos, pues, la de H. Urrutia, A. Iribar y M.^a B. Arbulu (1992: 138):

“Entendemos por unidad de sentido, o unidad mínima terminal, una construcción con trabazón gramatical y semántica, que puede estar constituida por:

- a) Una cláusula principal, más las cláusulas subordinadas que pueden ir añadidas o incrustadas en ella.
- b) Dos o más cláusulas coordinadas.
- c) Una cláusula independiente con autonomía gramatical y semántica.”

Y consideramos *cláusula*, siguiendo a Hunt, el sujeto o conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto finito de verbos coordinados. Corresponde en general a lo que en la tradición gramatical del español se designa como

⁴Seguimos para los dos tipos de índices sintácticos a K. W. Hunt (1965, 1970, 1977).

oración simple, oración subordinada y oración subordinante. También incluimos las unidades formadas por verbos en forma no personal.

Hemos querido observar también la riqueza léxica de los alumnos y para ello hemos calculado el promedio de sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, nexos y marcadores por unidad terminal. Algunos de estos elementos han sido considerados habitualmente como *índices secundarios no clausales*, nos referimos en concreto a los adverbios relacionados con los verbos y a los adjetivos predicativos, que, junto a otras estructuras nominales como genitivos, frases preposicionales, infinitivos, gerundios, participios pasivos, etc., amplían las unidades terminales y las hacen más complejas (M. Véliz, 1986: 94 y A. N. Torres, 1996: 86).

En cuanto a los nexos y marcadores, están estrechamente relacionados con el procesamiento sintáctico, además de con la riqueza o variedad léxica.

Ya que queríamos relacionar sintaxis y léxico, hemos creído oportuno analizar una serie de elementos que nos permitirán conocer la riqueza léxica del alumno y observar si discurre paralela a su madurez sintáctica.

Estudiaremos también la media de palabras que empleó cada grupo en la redacción y veremos cuántas repeticiones se produjeron. Estas repeticiones se dan con palabras que reflejan habitualmente el contenido central del texto y, aunque son comunes a muchas redacciones, indican, si son muy frecuentes, las dificultades del alumno para encontrar sinónimos y muestran, por lo tanto, la ausencia de riqueza léxica.

Conviene aquí recordar las conclusiones a las que llegó M. Véliz (1986) al comparar la producción escrita de estudiantes de secundaria con la de escritores:

-El crecimiento sintáctico no termina en el último curso de secundaria, sino que sigue avanzando.

-Las unidades terminales y las cláusulas de los escritores son más largas y complejas que las producidas por los escolares. Sobre todo, aumentan significativamente en las cláusulas adjetivas y en los modificadores nominales: calificativos y frases preposicionales. También en los escritores la frecuencia de cláusulas adverbiales, de gerundios y de participios es superior a la de los escolares.

-No hay diferencias importantes en la frecuencia de los posesivos, aposiciones e infinitivos entre escolares y escritores. Conclusión: estas estructuras ya están adquiridas en el último curso de secundaria.

-En las cláusulas sustantivas los escolares alcanzan un porcentaje más alto que los escritores (quizá porque los alumnos incluyen discursos indirectos, y no lo hacen los escritores).

Hay ciertos aspectos que tardan en dominarse (su aprendizaje se prolonga en primaria y secundaria):

-cláusulas adjetivas (no las introducidas por *que* en función de sujeto o C.D., ni las introducidas por *donde* y *lo que*, sino aquellas en las que *que* es un circunstancial y las introducidas por *cuyo* y *cual*),

-y cláusulas adverbiales.

3.4. Hipótesis

Las hipótesis de las que partimos son:

1.- Los índices de madurez sintáctica (longitud de la unidad terminal, longitud de la cláusula y número de cláusulas por unidad terminal, en cuanto a índices primarios, y

promedio de estructuras clausales que alargan la UT, en cuanto a secundarios) deben relacionarse con la selección y uso del léxico.

A mayor madurez sintáctica debería corresponderle un mayor número de unidades y menor número de repeticiones.

A mayor variedad léxica veremos un incremento notable de la variedad o/y complejidad gramatical.

La hipótesis de partida es que el uso adecuado y la variedad de cláusulas, nexos y modificadores (nivel sintáctico-discursivo) debe relacionarse con la coherencia y la calidad global de la composición.

2.- Pretendemos observar las carencias y errores que pueden presentar unos alumnos frente a otros en el empleo de marcadores discursivos y ciertas cláusulas para así saber si debemos reforzar la enseñanza de estas unidades de la lengua.

Es posible que los alumnos bilingües de Bilbao, debido a la escasez de clases que han recibido en castellano (la mayoría han estudiado en los modelos B y D, esto es, parte de las asignaturas en euskera y parte en castellano, y todas en euskera, respectivamente) no alcancen el mismo grado de madurez sintáctica que los monolingües (de Bilbao y Santander).

3.- De un modo indirecto, y desde una óptica sociolingüística, los informantes (de la misma edad y estudios) manifestarán en sus redacciones distintas actitudes lingüísticas vinculadas al entorno. Los estudiantes de Santander no viven en una comunidad bilingüe, mientras que sus compañeros de Bilbao (hablen o no las dos lenguas) viven en una comunidad de habla en que las dos lenguas están muy presentes y tienen una complicada situación sociocultural e incluso política, y pueden darse casos

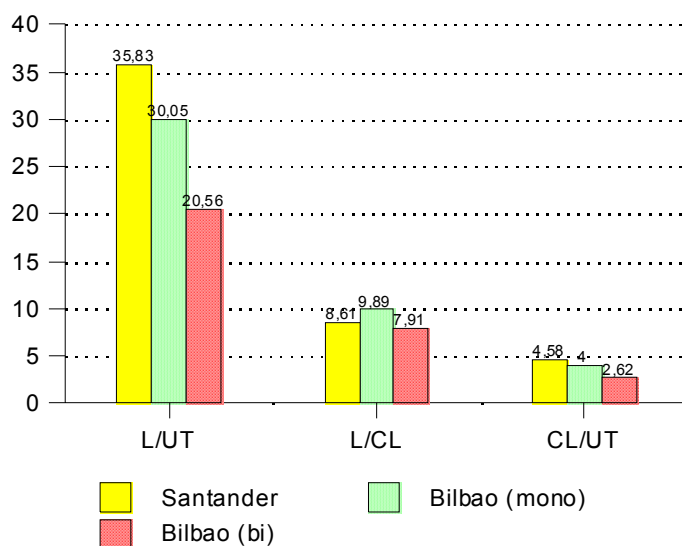
de rechazo hacia el castellano, que se manifestarán en una tendencia a no querer escribir en castellano, ya sea porque piensan que carecen de destreza en esta lengua o por una *lealtad* hacia el euskera (creen, por extraño que parezca, que es desleal escribir o hablar mucho en castellano).

3.5. *Análisis de los datos*

Presentamos a continuación las medias de 15 estudiantes de las Escuelas de Magisterio en relación a los índices estudiados (R. Portillo y T. Fernández, 2003a):

3.5.1. Resultados de los índices primarios

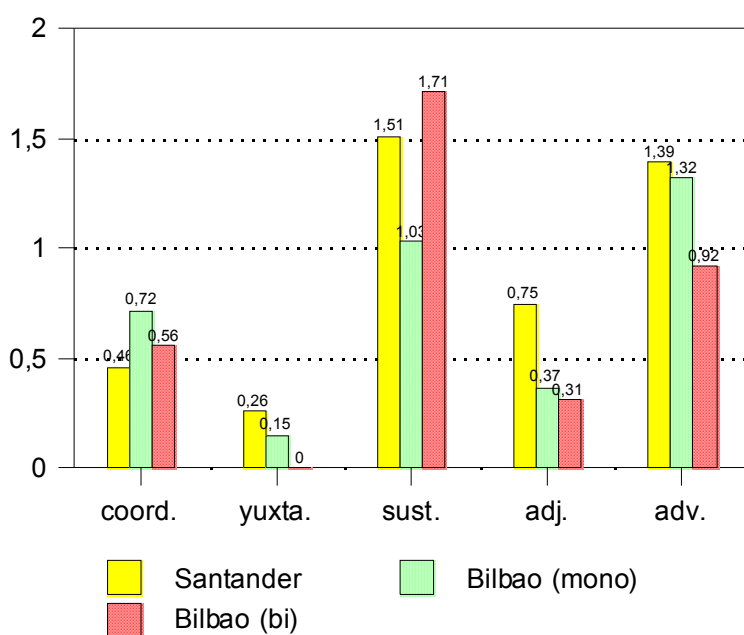
Vemos a continuación los porcentajes medios de longitud de la unidad terminal, longitud de la cláusula y cláusulas por unidad terminal en cada grupo:



Como puede observarse, la *longitud promedio de la unidad terminal*, la *longitud promedio de la cláusula* y el *promedio de cláusulas por unidad terminal* es semejante

en los estudiantes de Santander y los monolingües de Bilbao, y mayor en estos casos que en el de los bilingües de Bilbao. Recordemos que las oraciones largas suelen asociarse con la mayor densidad de ideas, uno de los rasgos de las composiciones “maduras”, como hemos señalado.

3.5.2. Resultados de los índices secundarios



Únicamente el *promedio de cláusulas sustantivas por UT* es mayor entre los bilingües de Bilbao que en los demás grupos.

Y sólo el *promedio de cláusulas coordinadas* es mayor entre los estudiantes monolingües de Bilbao que en los demás grupos. Esto es, parece que los estudiantes monolingües de Santander tienden a emplear más los tipos de cláusulas más “difíciles” y menos otras más sencillas como son las coordinadas y subordinadas sustantivas, con los clásicos conectores *y* y *que*.

Los estudiantes de Santander presentan más oraciones adjetivas y adverbiales, lo que va asociado a que emplean oraciones más largas y más densas en ideas. Por el contrario, vemos que los alumnos de Bilbao no presentan tantas oraciones adjetivas y

adverbiales, que, como hemos señalado, son las que más tardan en adquirirse. Esto nos está indicando un retraso con respecto a los alumnos de Santander (aunque es leve, y, como hemos dicho, no podemos extraer de estos estudios conclusiones significativas debido a la pequeñez de la muestra).

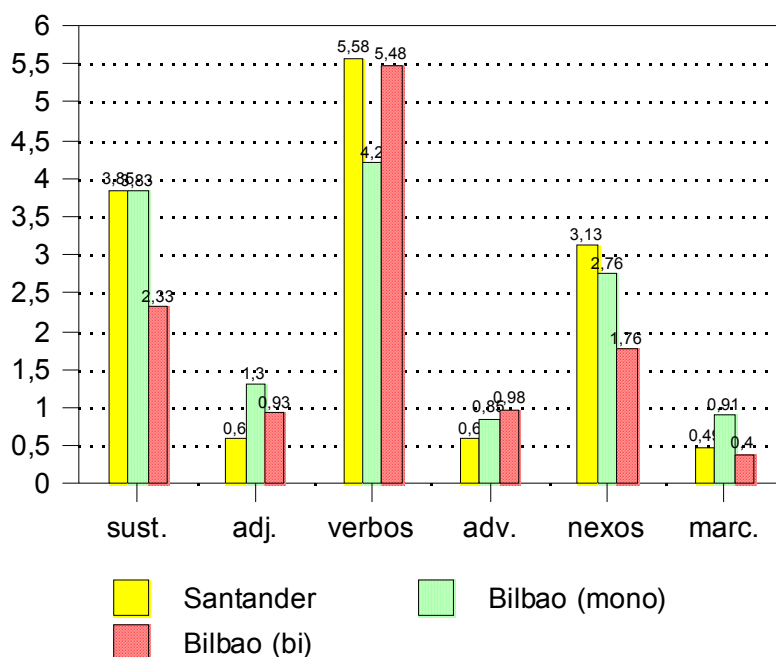
3.5.3. Resultados del estudio del léxico

En primer lugar, analizamos la *media de palabras por redacción*, y encontramos que la media de palabras entre los alumnos de Santander es de 197,20 frente a las 103,8 de los monolingües de Bilbao y 101 de los bilingües de Bilbao.

En cuanto a las *repeticiones de léxico*, los alumnos de Santander presentan 72/986 (7,30% de palabras repetidas), los monolingües de Bilbao 30/519 (5,78%) y los bilingües de Bilbao 53/505 (10,49%).

Los sustantivos *vida, dinero, familia, amigos* y verbos como *ser, gustar, hacer, gastar, cambiar* y *comprar* son los que más aparecen. No hay muchos adjetivos repetidos, únicamente *nuevo* (2 repeticiones), y lo mismo sucede con los adverbios (sólo aparece *nunca* en 2 ocasiones). Dado el tema que desarrollan los alumnos, se trata de un léxico básico y previsible.

Veamos los promedios de cada tipo de palabra por UT en los distintos grupos:



Observamos que únicamente en los adverbios aventajan los bilingües de Bilbao, y en cuanto a los marcadores, son los monolingües de Bilbao quienes los usan más por UT.

3.6. *Los marcadores*

Queremos detenernos ahora en uno de los aspectos a los que, dentro de estas investigaciones que venimos realizando de comparación del castellano de alumnos de Bilbao y Santander⁵, hemos dedicado especial atención. Se trata del estudio de los marcadores. Si queremos lograr el correcto desarrollo de la capacidad para producir textos escritos de nuestros alumnos, debemos estudiar atentamente la organización de su discurso, tanto escrito como oral. Dicha organización es un sistema complejo que puede ser descompuesto en sub-sistemas reducidos. Para ello debemos estudiar, entre otras

⁵ También estudiamos el desarrollo sintáctico tardío en un estudio comparativo de los resultados de alumnos españoles y extranjeros. Véase R. Portillo y T. Fernández (2003b).

cosas, sus estructuras lingüísticas, textuales y referenciales; los constituyentes de estas estructuras; tipos de secuencias (narrativa, deliberativa, etc.); puntuación del discurso; situación comunicativa y encadenamiento de las informaciones del discurso.

Algunas de estas parcelas han sido más estudiadas que otras, pero la que nos interesa aquí es la del encadenamiento de las informaciones del discurso, o, de un modo concreto, el uso de conectores sintácticos y pragmáticos. Este tema, olvidado durante largo tiempo, está recibiendo mayor atención en los últimos años, pero debe insistirse aún más en él.

Los llamados marcadores condicionan el procesamiento del discurso en relación con el contexto, sin ejercer una verdadera función sintáctica, y su correcto manejo es un indicador de la madurez sintáctica. Estos elementos tienen orígenes diversos, de hecho, en muchos casos, no son conectores por naturaleza pero aportan una relación parecida a la de dichas palabras de enlace. Han sido denominados de múltiples formas: *concatenadores*, *enlaces extraoracionales*, *marcadores del discurso*, *enlaces conjuntivos*, *enlaces textuales*, *ordenadores de la materia discursiva*, etc. El nombre de *conectores*, aunque muy utilizado, quizá no es del todo apropiado porque muchos de estos elementos no conectan, o sólo en ocasiones, por ello parece más adecuado denominarlos *marcadores*, porque marcan ciertas relaciones, como enseguida veremos.

Para poder enseñarlos más fácilmente a nuestros alumnos hemos de seguir algún tipo de clasificación y nosotros hemos elegido la que realiza M.^a T. Poblete (1997) de estas unidades, puesto que nos parece adecuado realizar una división que se base en las relaciones existentes entre los tres elementos fundamentales de la interacción discursiva:

hablante-oyente-discurso. Según esto, hablaremos de marcadores *relacionantes*, *apelativos* y *modales*, los cuales establecerían las siguientes relaciones:

Relacionantes: materia discursiva-materia discursiva (varios enunciados, varias ideas no expresadas necesariamente todas ellas).

Apelativos (o *fáticos*): yo-oyente.

Modales (o *metalingüísticos*): yo-mi discurso.

Estas fórmulas rutinarias o fragmentos prefabricados que los hablantes utilizan en situaciones comunicativas estándar son, en cierto modo, comportamientos sociales. Es por ello que varían de cultura a cultura tanto en lo que afecta a los convencionalismos sociales (situación, distancia social entre el emisor y el receptor, etc.) y personales (temperamento, estado de ánimo, edad, sexo, etc.), como a los medios lingüísticos utilizados. Su carácter polifuncional lleva a un solapamiento inevitable entre formas y funciones que dificulta su sistematización, puesto que resulta muy difícil llevar a cabo una clasificación de los recursos lingüísticos y de las funciones que representan. Pero su conocimiento es imprescindible para el correcto manejo de la lengua, por ello debemos insistir en que se dedique tiempo a su enseñanza, mediante, por ejemplo, el estudio de textos de diferentes estilos y funciones, y recurriendo a su ordenación y clasificación (como ejemplificaremos más adelante), que, si bien no es del todo real, permite al alumno familiarizarse con ellos y aprenderlos más fácilmente. Más que atender a ellos desde la gramática, habrá que estudiarlos desde la pragmática, como veremos, describiendo sus funciones: adición, argumentación, reformulación, etc.

Debemos prestar atención a estos elementos y no dejarnos engañar porque nuestros alumnos no presenten errores en su uso: esta falta de errores puede deberse a que no los usan apenas, y ello porque no son estrictamente necesarios.

En este estudio hemos encontrado un promedio de 3,13 marcadores por UT en los alumnos de Santander; 2,76 en los monolingües de Bilbao y 1,76 en los bilingües de Bilbao. Aunque las diferencias nos son grandes, existen y debemos cuidar de que no aumenten. En otro trabajo (R. Portillo y T. Fernández, 2003a) estudiábamos el uso de marcadores por alumnos extranjeros de nivel avanzado y superior, y el promedio que obtenemos en las composiciones de alumnos extranjeros es de 0,41 marcadores por UT, lo cual parece demostrar que el grado de dominio morfosintáctico y el número de marcadores empleado está muy relacionado.

Veamos a continuación qué tipo de marcadores emplean los alumnos universitarios, siguiendo la clasificación tripartita de M.^a T. Poblete que hemos señalado:

A. Relacionantes

a) Reformuladores

-Reformulador de recapitulación/conclusión:

"...de esta forma podría tener asegurado mi futuro y el de mi familia, cosa que en estos tiempos es muy importante. *Pero claro*, sin salud no hay futuro y puesto que la salud no se compra, estamos apañados".

-Reformulador de particularización o ejemplificación:

"...me compraría un montón de cosas como *por ejemplo*, una casa nueva"

-Relacionante reformulador de corrección:

"Creo que mi vida cambiaría hasta cierto punto, *es decir*, mi economía, y mi independencia cambiaría"

"pero *al menos* creo que como persona no, o *al menos* es lo que quisiera"

b) Relacionantes de causalidad:

"*Por todo esto*, prefiero que no me toque".

"...puede que me quisieran matar o aprovecharse de mí por mi dinero, *por ello* intentaría aprovecharlo ayudando en lo posible"

"...dejarían de valorar lo que verdaderamente importa. *Por esto*, no me gustaría que me tocara"

c) Relacionantes ordenadores u organizadores

-Ordenadores en general:

"...y *después* hacer un gran viaje"

"*Por otro lado*, este dinero extra lo utilizaría para..."

"*Luego* ahorraría parte del dinero"

-Ordenadores de inicio:

"Pero *antes de todo* me iría de viaje"

"...caprichos que siempre has añorado: *pues* un coche, una casa..."

-Ordenadores continuativos:

"Y *bueno*, que aunque el dinero no compra la felicidad, puede ayudar algo"

-Ordenadores conclusivos:

"...*al fin y al cabo* el dinero no es tan importante"

"*Como conclusión*, decir que aunque no puedo negar..."

"...y *finalmente* lo invertiría en las necesidades de mi barrio"

"*En fin*, que más vale que deje de soñar"

d) Relacionantes de oposición:

"*Sin embargo*, si me tocara, intentaría acabar con las desigualdades económicas"

"Si me tocara la lotería intentaría que no cambiara mi vida (...), *aunque* esto nunca lo sabré si no me toca"

B. *Apelativos*

Los marcadores apelativos, ya sean las interjecciones *colaborativas* (*claro, ya*) o los marcadores de contacto con el oyente (*fíjese/fíjate, mire/-a, hombre, ¿ves?*) son propios especialmente de las situaciones de comunicación oral, pero hemos encontrado un ejemplo: "Y *¿por qué no?* Aprovecharía para disfrutar un poco".

C. *Modales*

a) Modal de apoyo u opinión:

"Y *cómo no*, un coche, porque pienso que..."

"Y *por supuesto* que cambiaría mi vestuario"

b) Modalizadores de evidencia:

-Modales de evidencia enfatizadores:

"Y *claro está*, al tener tanto pues siempre te vas a poder permitir ciertos caprichos".

"Yo seguiría viviendo con mis padres, *eso sí*, ya me habría comprado una casa"

"...son suposiciones, y que *verdaderamente*, nadie al 100% puede asegurar el modo en que afectaría"

"*Sinceramente*, y aunque parezca raro, estoy bien como estoy"

-Modales de evidencia atenuativos:

"...porque *quién sabe*, si en un futuro, yo o alguien..."

Al enseñar lengua española hay que tener en cuenta también las características de la lengua que está conviviendo con ella. En el caso del País Vasco esto se hace patente, al estudiar los marcadores, en la abundancia de *pues*, por ejemplo. Su presencia es aún más abundante aquí que en otras regiones, quizá favorecida por la existencia de la partícula *ba* del euskera⁶. Conviene que los alumnos tomen conciencia de esto para que no se excedan tampoco en utilizarla, especialmente como muletilla.

Insistimos en que debemos dedicar parte de nuestras clases a estos elementos porque son difíciles de aprender (también de enseñar) por varios motivos: representan la organización no de la información, sino del proceso de codificación de dicha información y el alumno tiende, por ello, a emplearlos poco; al profesor se le hace difícil controlar su producción oral y en la escrita no se usan apenas algunos de ellos, como es el caso de los apelativos, por ejemplo. Su enseñanza no puede hacerse del mismo modo que otras parcelas de la lengua puesto que no pertenecen al léxico estructurado de ésta, no designan la realidad extralingüística, sino que ponen en relación lo dicho, el hablante o el oyente con lo que se está diciendo. Por tanto, no pueden

6 Esta partícula tiene diversos valores: es un adverbio, contracción de *bai* ("sí"), utilizado sobre todo en el sentido de "ya" delante del verbo sintético cuando lo importante es resaltar la cualidad afirmativa de la oración (*ba dator* - 'ya viene'); también, es la contracción de *bada* ('pues') con auténtico valor de muletilla (*ba... beste egunean...* - 'pues... el otro día...'), además de prefijo condicional (= 'si': *dirua eduki banu...* - 'si tuviera dinero...'). También se trata de un refuerzo de interrogativas: *Nor etorri da, ba?*, *Zer egin duk, ba?* ('¿Quién ha venido, pues/entonces?', '¿Qué has hecho, pues/entonces?'). También en forma interrogativa aparece con el significado de '¿por qué?' en las construcciones *Zer ba?* y *Zergatik ba?* que suelen ser traducidas en el castellano de nuestra zona como '¿pues?'.

explicarse a partir de rasgos léxicos, sino que debe atenderseles desde la pragmática. Es evidente que no podemos decir qué significa *bueno* o *vamos* porque con estas palabras no expresamos una cualidad conceptualizable, o no cuando funcionan como marcadores, sino una acción. El que un mismo marcador presente diversos significados (a veces incluso en el mismo enunciado) y el que entren en juego también rasgos suprasegmentales como la entonación, la cantidad silábica, las pausas, etc., además de los aspectos de la puntuación, no hacen sino dificultar al profesor su explicación.

3.7. *Actitudes*

Queremos mencionar brevemente un hecho que hemos observado al realizar las pruebas entre los estudiantes de Bilbao. Algunos de ellos, pese a estudiar carreras en castellano, manifestaban cierta reticencia a escribir en este idioma y, de hecho, como ya hemos visto, el número de palabras empleado fue mucho menor.

En relación con este tema, el de la *actitud*, recordáramos aquí el fenómeno señalado por U. Weinreich (1974: 209) como *lealtad* para con la lengua, equivalente lingüístico del nacionalismo. En palabras de Weinreich:

“...como el nacionalismo, designa el estado mental en que la lengua (como la nacionalidad), en su calidad de entidad intacta y en contraposición a otras lenguas, ocupa una posición elevada en la escala de valores, posición que necesita ser "defendida" ”.

En el caso de los bilingües con lengua materna vasca sí se trataría de lealtad, pero en el caso de los bilingües con el vasco como segunda lengua, entraríamos en lo que G. Salvador (1987: 37) denomina *deslealtad lingüística*:

“...la actitud de aquellas personas (...) que vencen su repugnancia inicial al cambio y que, en esa supuesta situación de bilingüismo, optan por la lengua mayoritaria y por las ventajas que de su adopción se puedan derivar”.

Dentro de la deslealtad lingüística se da también la curiosa actitud denominada por G. Salvador (1987) *deslealtad del monolingüe*, en concreto:

“...la deslealtad del monolingüe castellano que, en determinadas regiones, se siente inclinado a renegar de su propia lengua materna, única que posee, inventándose un supuesto desarraigo de otra lengua que nunca, por lo demás, ha poseído”.

Un cierto tipo de deslealtad del monolingüe la pudimos observar en algunos alumnos, que quizá se sentían culpables al escribir más que sus compañeros bilingües, (quienes, en su mayoría, se mostraron reacios a escribir en castellano en la única clase que tienen en esta lengua). Habría que realizar alguna prueba para descubrir si se trata, efectivamente, de un fenómeno de lealtad lingüística o es más bien de falta de confianza en sus destrezas comunicativas en dicha lengua.

CONCLUSIONES

En los estudios de comparación realizados entre alumnos universitarios de Santander y Bilbao, pudimos observar que, dentro de los índices de madurez sintáctica, los resultados de los índices primarios son superiores, en general, en los monolingües.

En cuanto a los índices secundarios, los monolingües de Bilbao y Santander también presentan más oraciones subordinadas adjetivas, adverbiales y yuxtapuestas

que los bilingües. Éstos usan más, sin embargo, las subordinadas sustantivas. Los monolingües de Bilbao se destacan por el uso de las coordinadas.

Estos datos parecen corresponderse con los que aluden a la riqueza y variedad en el léxico: los estudiantes monolingües emplean más palabras por redacción (también la longitud de la UT era mayor, como hemos visto) y las repiten menos.

Esto es, los estudiantes que sólo hablan una lengua, el español, son más productivos en gramática y en léxico.

Las diferencias en el uso de los distintos tipos de oraciones y de marcadores discursivos son, pues, evidentes (especialmente en cuanto a la cantidad de ciertos elementos, lo que acaba influyendo en la calidad de los textos).

En este artículo hemos pretendido llamar la atención del profesor de lengua castellana, que no sólo debe atender a los errores de sus alumnos, sino también a las carencias de éstos (lo cual es más difícil de percibir). Los alumnos no sólo deben escribir textos con una sintaxis flexible y variada, como así lo harán si manejan los distintos tipos de oraciones, sino que también deben aprender a usar marcadores que ordenen lo que cuentan y le den fuerza. Para este tipo de unidades la reflexión metalingüística usando textos de distintos niveles diastráticos y diafásicos, así como de los distintos tipos de procedimientos discursivos señalados más arriba es fundamental. El alumno deberá también aprender a identificar los distintos valores que puede expresar cada marcador.

Según se desprende de los resultados, deberíamos realizar un refuerzo de las clases de lengua castellana de nuestros alumnos de Bilbao y atender especialmente a aquéllos que han estudiado en el modelo D (no tanto en el B) si es que tenemos en nuestras

clases dichos alumnos, para observar si presentan alguna carencia morfosintáctica o léxica en relación con sus compañeros.

Por otro lado, habría que trabajar también en el campo de las actitudes, haciéndoles ver que saber y utilizar bien el castellano no amenaza, necesariamente, la pervivencia del euskera. Saber y utilizar varias lenguas sólo puede traer beneficios. Creemos que las motivaciones instrumentales e integrativas del aprendizaje de las lenguas deberían ser fomentadas por el profesor desde una temprana edad, para que no se dieran situaciones como la señalada.

BIBLIOGRAFÍA

- Aizpurua, X. (1995): *La continuidad del euskera*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Candia, L. (1999): “Competencia lingüística y rendimiento académico en el sistema educativo bilingüe de la Comunidad Autónoma Vasca”, J. A. Samper y M. Troya (coords.).1437-1452.
- Comrie, B. (1981): *Language universals and linguistic typology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fernández Ulloa, T. (2000): “Valores de algunos marcadores discursivos en el castellano de Bermeo (Vizcaya)”, *Lingüística Española Actual* XXII/1: 119-135.
- (2000): “Elementos de relación en el discurso coloquial”, *Lengua, discurso y texto. Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. 791-805. Madrid: Visor Libros-Universidad Complutense.
- Fernández Ulloa, T. y R. Portillo Mayorga (2000): “Uso del imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo entre estudiantes universitarios de Bilbao y Santander”, *Onomázein* 5: 167-187.

- Fernández Ulloa, T. y R. Portillo Mayorga (2001): “Uso del subjuntivo en universitarios bilingües y monolingües del País Vasco y Cantabria”. 65-102. *Europe Plurilingue. Actas de Expolingua 2000, Madrid, 6-9 de abril*. París: Association pour le Rayonnement des Langues Européennes, Université Paris 8, nº 22.
- Fishman, J. A. (1991): *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García Ferrando, M. (1985): *Socioestadística: Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- García de Cortázar, M., J. M.^a Arribas, C. del Val, L. Camarero y J. Aguinaga (1992): *Estadística aplicada a las ciencias sociales. Ejercicios resueltos*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Hunt, K. W. (1965): *Grammatical structures written at three grade levels*. Research Report n.º 3, Urbana (Illinois): National Council of Teachers of English.
- (1970): “Recent measures in syntactic development”, M. Lester (ed.) *Readings in Applied Transformational Grammar*. 179-192. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- (1977): “Early blooming and late blooming syntactic structures”, C. R. Cooper y L. Odell (eds.) *Evaluating Reading: Describing, Measuring, Judging*. 91-104. Urbana (Illinois): National Council of Teachers of English.
- Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (1994-2000)*. Disponible desde Internet en formato HTML <www1.hezkuntza.ej-gv.net/did2/informes_c.htm>
- Karmiloff-Smith, A. (1981): *A Functional Approach to Child Language: A Study of Determiners and Reference*. New York: Cambridge University Press.
- López Morales, H. (1993): “Producción de textos escritos: el modelo integral”, *Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza del español*. 119-133. Madrid: Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas.

- López-Orós, M. y A. Teberosky (1996): “La frog en catalán. Estudio de la referencia en narraciones orales y escritas”, M. Pérez Pereira (ed.) *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*. 443-454. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Martínez, M.^a D. (1999): “*Background* sociolingüístico del sistema educacional bilingüe de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)”, J. A. Samper y M. Troya (coords.). 1105-1115.
- Portillo Mayorga, R. (1996): “Contexto y lectura comprensiva de textos narrativos y descriptivos”, *El discurso artístico en la encrucijada de fin de siglo*. 445-460. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Portillo, Rosario y T. Fernández (2003a): “Gramática y léxico en el discurso narrativo de estudiantes universitarios”, A. Veiga, M. González Pereira y M. Souto (eds.), *Léxico y gramática*. Lugo: Editorial Tris-Tram. 299-311.
- Portillo, R. y T. Fernández (2003b): “Algunos aspectos sintáctico-discursivos en el español escrito de universitarios españoles y extranjeros”, F. Sánchez Miret (ed.): *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica, Salamanca, 24-30 septiembre 2001*. Tübingen: Niemeyer. Vol. 5. 45-55.
- Salvador, G. (1987): *Lengua española y lenguas de España*. Barcelona: Ariel.
- Saltarelli, M. (1988): *Basque*. Londres: Croom Helm.
- Samper, J. A. y M. Troya (coords.), (1999): *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.
- Siguán, M. (1991): *La Enseñanza de la lengua. XV Seminario sobre "Educación y lenguas"*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- Torres González, A. N. (1996): *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.

- Urrutia, H., A. Iribar y M.^a B. Arbulu (1992): “Competencia morfosintáctica y de redacción en estudiantes universitarios”, H. Urrutia y C. Silva-Corvalán (eds.) *Bilingüismo y adquisición del español. Estudios en España y Estados Unidos*. 127-168. Bilbao: Instituto Horizonte.
- Urrutia, H., L. Candia, M.^a D. Martínez y F. Milla (1998): *Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Jóvenes por la Paz.
- Urrutia, H. (1999): “Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)”, J. A. Samper y M. Troya (coords.). 1311-1324.
- Véliz, M. (1986): *Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito*. Tesis de magíster. Concepción: Universidad de Concepción.
- Weinreich, U. (1974): *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Wigdorsky, M. A., DAL Ph. D (1983): “Vigencia del concepto de competencia lingüística en la enseñanza de la lengua materna”, *Revista de Lingüística Aplicada* 21: 86-99.