



Trabajo Fin de Máster

**LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN
ESPAÑA: UN ESTUDIO SOBRE LA
ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS Y SU
FOMENTO EN GALICIA, PAÍS
VASCO, CATALUÑA Y MELILLA**

Universidad de Granada

Máster de Diversidad Cultural: un Enfoque Multidisciplinar y
Transfronterizo

Curso 2018/19

Autora: Sofía López Quesada

Supervisora: M^a de los Ángeles Jiménez Jiménez

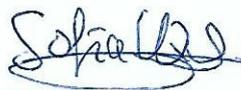


DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Melilla, a 13 de junio de 2019

D.^a SOFÍA LÓPEZ QUESADA con DNI nº 45318161L, alumna del *Máster Universitario en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo* garantiza, al firmar este Trabajo Fin de Máster, que este trabajo ha sido realizado respetando los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus materiales, resultados o publicaciones.

LA ALUMNA



Fdo.: Sofía López Quesada

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Justificación.....	1
1.2. Conceptos clave.....	2
2. ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO	5
2.1. Objetivos del TFM	5
2.2. Metodología.....	5
2.2.1. Diseño de investigación.....	5
2.2.2. Categorías del análisis	5
2.2.3. Procedimiento de recogida de información	6
2.2.3.1.Estrategia de búsqueda	6
2.2.3.2. Criterios de inclusión y exclusión	7
2.3. Análisis de los datos	8
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	13
3.1. La situación lingüística de Galicia.....	13
3.2. La situación lingüística del País Vasco	17
3.3. La situación lingüística de Cataluña.....	20
3.4. La situación lingüística de Melilla	22
4. CONCLUSIONES.....	27
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

RESUMEN

Esta es una revisión bibliográfica que, siguiendo una metodología cualitativa, ha dado respuesta a sus objetivos a través del estudio de unas categorías relacionadas con las lenguas. El trabajo es un estudio sobre la situación lingüística, los distintos modelos educativos y estrategias para fomentar el aprendizaje de lenguas. Se han seleccionado Comunidades y Ciudades Autónomas en las que la situación lingüística es específica, entre ellas: Galicia, País Vasco, Cataluña y Melilla. Los resultados muestran que, mientras que en Galicia se está perdiendo la lengua gallega, en el País Vasco y en Cataluña hay un mayor desarrollo del plurilingüismo, siendo Cataluña la Comunidad que más fomenta el aprendizaje de su lengua cooficial. En cuanto a Melilla, la lengua vehicular es el castellano y aunque hay una gran parte de estudiantes que tengan el *tamazight* como lengua materna, no afecta a su rendimiento académico ni es motivo del alto porcentaje de fracaso escolar y abandono escolar temprano que hay en la ciudad.

Palabras clave:

Plurilingüismo, bilingüismo, molingüismo, lenguas, enseñanza de la lengua, modelos educativos.

ABSTRACT

This is a bibliographic review that has answered its objectives throughout the study of categories related to languages by following a qualitative methodology. This work is a study about the linguistic situation, the different educational models and strategies for promoting languages learning. A selection of Autonomous Communities and Cities with specific linguistic situations has been made: Galicia, Basque Country, Catalonia and Melilla. The results show that, while there is a loss of the Galician language in Galicia, that in the Basque Country and in Catalonia there is a bigger development in multilingualism, being Catalonia the Community which promotes its official language the most. The vehicular language in Melilla is Spanish and even if there are a great number of students whose mother tongue is *Tamazight*, it does not affect their academic performance nor it's the reason for the high rates of academic failure or the early school leaving in the city.

Key words:

Multilingualism, bilingualism, languages, language teaching, educational models.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

La decisión de realizar una revisión bibliográfica sobre la diversidad lingüística en comunidades oficialmente bilingües de España y en el caso concreto de Melilla se debe a la gran importancia que ha adquirido el aprendizaje de las lenguas en una sociedad que actualmente se caracteriza por su diversidad cultural, la cual ha derivado en un rico panorama lingüístico digno de ser estudiado.

En España, la lengua oficial es el español o castellano aunque hay otras tres lenguas cooficiales en determinadas comunidades autónomas. El catalán de la Comunidad Autónoma de Cataluña, es la lengua cooficial más hablada, ya que cuenta con variantes en otros territorios: en la Comunidad Valenciana, el valenciano y en las Islas Baleares, el balear. No se debe olvidar el occitano, que también está declarada como lengua oficial en Arán y en Cataluña. La segunda lengua cooficial más hablada es el gallego de la Comunidad Autónoma de Galicia, y la tercera lengua cooficial más hablada es el vasco o euskera en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Debido al proceso de globalización entre los diferentes países del mundo, la importancia de aprender lenguas se ha visto reflejada en el sistema educativo español. Este sistema se está encargando de que los alumnos empiecen a estudiarlas desde las primeras etapas educativas hasta los estudios universitarios. Se puede apreciar que la normativa vigente apoya el plurilingüismo, ya que la *Ley Orgánica 8/2013* comparte que “el dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación” (BOE núm. 295, p.97865).

Por último, el motivo por el que se ha decidido incluir a Melilla en este trabajo es que, además de ser la ciudad en la que se contextualiza la investigación, la diversidad cultural y lingüística de sus habitantes la hace ser muy peculiar, ya que casi la mitad de la población es bilingüe al ser su lengua materna el *tamazight*. Además, desde el punto de vista educativo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó en 2016 una Resolución para el fomento del bilingüismo español-inglés en los centros escolares de la ciudad, por lo que, fácilmente, se pueden encontrar habitantes plurilingües.

1.2. Conceptos clave

Los conceptos clave que guardan relación con este tema lingüístico son los que se presentan y definen a continuación:

En primer lugar, existe una serie de términos cuyos prefijos determinan el número de lenguas habladas por una sociedad o por un individuo, aunque con distintos matices y diferenciaciones. Estos conceptos son: el *monolingüismo*, el *bilingüismo* y el *plurilingüismo*:

El *monolingüismo*, tal y como indica Romillo (2019), se refiere al hecho de dominar una lengua, no solo cada persona de manera individual sino también la sociedad en sí, por lo que con este concepto se está haciendo referencia tanto a las sociedades donde se habla una única lengua como a los individuos que solo dominan una lengua. Por otra parte, Ellis (2008) pone en duda la validez de este concepto, ya que define a una persona monolingüe como aquella que no conoce el código lingüístico de más de una lengua, algo que ella estipula como imposible, argumentando que se puede hablar solo un idioma pero conocer diversos aspectos de otro.

El pensamiento de esta autora guarda relación con la definición que aportan sobre este concepto Richards y Schmidt (2012), los cuales describen a las personas monolingües como aquellas que tienen el conocimiento activo de una lengua pero quizás un conocimiento pasivo de otras. Esto viene a significar que no por el hecho de que una persona sea monolingüe desconoce por completo otras lenguas.

Por otro lado, tal y como señala Dorcasberro (2003), la definición de *bilingüismo* se presenta como algo más complejo, ya que se trata de un concepto con distintas vertientes definibles dependiendo de aspectos como “la edad de la adquisición bilingüe; el orden de adquisición de las dos lenguas; el uso del bilingüe de sus dos lenguas; la organización mental de las dos lenguas del bilingüe; la competencia lingüística o el contexto psicosocial de la adquisición bilingüe” (Dorcasberro, 2003, p.1).

No hay una definición exacta para el bilingüismo, dado que hay algunas diferencias a la hora de describir el concepto, algunos autores son más abiertos en su

percepción, como Pinheiro (2008) quien lo define como la capacidad de una persona o de un grupo de personas de usar al menos dos lenguas, mientras que otros son más estrictos a la hora de definirlo. Por ejemplo, Cárdenas (2018) se refiere a las personas bilingües como aquellas cuya competencia lingüística en un idioma sea equiparable a la de las personas nativas de ese mismo idioma.

Atendiendo a otro tipo de variables, podemos diferenciar entre tipos de bilingüismos; así, Molina (2003), destaca dos tipos: el social y el individual. Con el primero se refiere al tipo de bilingüismo que se da en aquellas sociedades en las que se hablan dos idiomas, mientras que sobre el bilingüismo individual expone que “se produciría sólo en aquellos individuos que, ocasionalmente, hablan dos idiomas (por ejemplo, con motivo de un viaje a un país extranjero)” (p.127).

Bermúdez y Fandiño (2012) definen el concepto de *bilingüismo equilibrado*, refiriéndose a aquellas personas que han adquirido las competencias lingüísticas de dos lenguas por igual. En cuanto al *bilingüismo dominante*, los autores añaden que este se da cuando no hay equivalencia en la adquisición de competencias de ambas lenguas, siendo esta adquisición mayor en una de las lenguas –normalmente en la lengua materna–. De este modo, estos autores aportan definiciones para otros once tipos de bilingüismo, los cuales no serán especificados ya que no están presentes en el trabajo.

Una vez definidos los conceptos anteriores, sería conveniente conocer con exactitud el concepto de *plurilingüismo*, que en numerosas ocasiones se confunde con el *multilingüismo*:

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2002) se hacen distinciones entre estos conceptos, argumentando que, el *multilingüismo* se refiere al hecho de conocer más de una lengua o a que estas coexistan en una sociedad, algo que puede conseguirse al diversificar las lenguas ofertadas en el sistema educativo o en centros educativos con el fin de que los estudiantes aprendan otras lenguas extranjeras.

La Comisión de las Comunidades Europeas (2005) comparte que el *multilingüismo* “hace referencia tanto a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas como a la convivencia de diferentes comunidades lingüísticas en una zona

geográfica” (p.3), añadiendo que todas las personas tienen esa capacidad, por lo que habría que desarrollarla.

Sin embargo a la hora de tratar el concepto de plurilingüismo, el MCERL argumenta que las personas retienen las lenguas que van aprendiendo a lo largo de los años –ya sea en el entorno social, familiar o educativo–, desarrollando una competencia comunicativa al relacionar y entremezclar todo lo que van aprendiendo de los distintos idiomas, permitiendo la interacción de estos entre sí. De este modo, los individuos pueden emplear todos sus conocimientos sobre las distintas lenguas incluso para comprender otras que ni siquiera conocen.

Desde el enfoque plurilingüe, el objetivo la enseñanza de las lenguas “es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (Consejo de Europa, 2002, p.4), en lugar de adquirir un cierto nivel de cada una de las lenguas por separado. Para que esto suceda, se hace hincapié en la necesidad de que las instituciones educativas diversifiquen las lenguas que ofertan, con el fin que las personas puedan desarrollar esta competencia plurilingüe de la que se habla.

Relacionando estos mismos conceptos con el ámbito educativo, podemos definir la “*enseñanza bilingüe* como la enseñanza total o parcial de una o más materias no lingüísticas (DNL) en una segunda lengua o lengua extranjera (L2)” (Gajo, 2013, p.65).

Por último, el término de *educación plurilingüe* fue usado por la UNESCO (2003, p.18) “para referirse al uso de por lo menos tres lenguas en la educación: la lengua materna, una lengua regional o nacional y una lengua internacional”. En este mismo documento se defendió que este tipo de educación era una de las maneras de atender a las necesidades culturales y lingüísticas de todos los miembros de una comunidad.

2. ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

2.1. Objetivos

Con este trabajo, mediante la recopilación de la información y el posterior análisis de la misma, se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer la situación lingüística de las Comunidades Autónomas españolas con dos lenguas oficiales: Galicia, País Vasco y Cataluña.
- Conocer la situación lingüística de la Ciudad Autónoma de Melilla.
- Identificar las ventajas e inconvenientes de los modelos educativos de estos territorios.
- Descubrir de qué forma fomentan estos territorios el bilingüismo o el plurilingüismo.

2.2. Metodología

2.2.1. Diseño de investigación

El diseño de esta investigación consiste en una investigación cualitativa que incluye algunos aspectos cuantitativos; en concreto, es una investigación documental a través de una revisión bibliográfica con el fin de dar respuestas a nuestros objetivos de investigación.

2.2.2. Categorías del análisis

Para llevar a cabo el análisis de la información se emplearán una serie de categorías y subcategorías que, además de tratarse de los temas de investigación, serán utilizadas para ordenar la información que se ha recopilado durante la revisión bibliográfica. Estas categorías son las siguientes:

- *Lenguas*: esta categoría recoge toda la información obtenida sobre las lenguas que hay en las Comunidades Autónomas y en la Ciudad Autónoma de Melilla.
- *Situación lingüística*: con esta categoría se abarcará toda la información sobre las lenguas en los territorios que serán objeto de estudio. Para ordenar esta

información, se han creado tres subcategorías que se emplearán para describir la situación lingüística de cada territorio. Estas subcategorías son:

- *Monolingüismo.*

- *Bilingüismo.*

- *Plurilingüismo.*

- *Modelo Educativo:* esta categoría recoge toda la información que hay sobre los modelos educativos de los territorios que han sido investigados. Con el fin de contrastar la información obtenida se han creado dos subcategorías, que son las siguientes:

- *Ventajas del modelo educativo.*

- *Inconvenientes del modelo educativo.*

2.2.3. Procedimiento de recogida de información

El procedimiento seguido para llevar a cabo esta investigación ha consistido en una búsqueda sistemática de información sobre las categorías de nuestro estudio, obteniendo fuentes muy valiosas en diferentes bases de datos de carácter científico y en páginas webs de carácter oficial.

2.2 3.1. Estrategia de búsqueda

Como se dijo anteriormente, las fuentes que se han utilizado para llevar a cabo la investigación han sido extraídas de diferentes bases de datos y diferentes páginas webs. En el caso de las páginas webs, se ha hecho uso del buscador *Google*, a través del cual se ha obtenido acceso a todos los enlaces de los documentos legales que se han empleado en el trabajo.

Sin embargo, el buscador que se ha empleado con mayor frecuencia ha sido *Google Scholar*, con el fin de asegurar que todos los artículos fuesen académicos. Desde este buscador, las búsquedas han derivado a distintas bases de datos, entre las que

destacan *ProQuest*, recurso de colecciones electrónicas utilizado por las bibliotecas universitarias; *Dialnet*, portal de difusión de la actividad científica, o *Scopus*, base de datos multidisciplinar.

A través de estas, tuvimos acceso a diferentes publicaciones, principalmente artículos de revistas científicas, libros, capítulos de libros y actas de Congresos. Entre todos ellos, cabe destacar un documento de gran interés para este trabajo, que es *El régimen jurídico del plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en España* (Manent y Guardia, 2016).

Con el fin de encontrar artículos óptimos para este trabajo, se ha hecho uso de los filtros determinados que aparecen en los buscadores de todas las bases de datos. Estos filtros han servido para limitar el número de fuentes de información, ya que proporcionan opciones que ayudan a reducir el tiempo para encontrar fuentes de utilidad para el trabajo.

Uno de los filtros que más se ha empleado es el de *ordenar las fuentes según su fecha de publicación*, el cual ha resultado ser de gran utilidad a la hora de descartar todas las fuentes antiguas cuando se han requerido fuentes recientes. Sin embargo, lo que ha resultado de mayor utilidad es la *búsqueda avanzada*, ya que es el mejor método para filtrar la información lo máximo posible.

2.2.3.2. Criterios de inclusión y exclusión

Con el fin de hacer una elección adecuada de las fuentes bibliográficas que se han empleado para la realización de este trabajo, se han seguido una serie de criterios tanto de inclusión como de exclusión:

El criterio principal de inclusión ha sido el de recopilar toda fuente relativamente reciente que tuviera información sobre la situación del plurilingüismo en España, por lo que la mayor parte de los documentos encontrados sobre este tema o sobre la diversidad lingüística española han sido seleccionados para nuestra investigación.

En cuanto a los criterios de exclusión, hay que destacar que se han descartado documentos legales obsoletos, modelos educativos que ya no se siguen en la actualidad y proyectos de centros que ya no se llevan a cabo. También se han descartado

documentos con fechas anteriores a diez años, siempre que estos estuviesen desfasados debido a los cambios que han sufrido tanto en el sistema educativo como en la metodología que se sigue en lo que al aprendizaje de lenguas respecta.

2.3. Análisis de los datos

Para llevar a cabo el análisis de los datos, hemos diseñado unas tablas que incluirán toda la información sobre las categorías mencionadas anteriormente, los autores más destacados en relación con las mismas, los tipos de documentos en los que se han publicado y las fuentes de donde se han extraído estos documentos. Para facilitar su lectura y análisis, se expondrán por Comunidades Autónomas:

Tabla 1. Comunidad Autónoma de Galicia

Categorías		Autores/as	Tipo de documento	Fuentes
Lenguas		Sobocińska (2019)	Artículo de revista	Dialnet
		Gascón (2004)	Tesis Doctoral	Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid
Situación lingüística	Bilingüismo	Sobocińska (2019)	Artículo de revista	Dialnet
	Plurilingüismo	Europa Press (2017)	Artículo de periódico	20Minutos
	Monolingüismo	Callón (2010)	Artículo de revista	Avances en Supervisión Educativa
		Real Academia Galega (2018)	Libro	Academia.gal
Modelo educativo	Ventajas	Sicilia y Simancas (2018)	Libro	Sociedadeducacionorg.es
		Redacción Santiago (2018)	Artículo de periódico	Farodevigo.es
		Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016)	Informe	Educalab.es
		Xunta de Galicia (2013)	Documento legal	Edu.xunta.gal
	Inconvenientes	Ormazabal, Vizoso, Zafra y Bohórquez (2018)	Artículo de periódico	El País
		Callón (2010)	Artículo de revista	Avances en Supervisión Educativa
		Galicia Santos, Caamaño y Crespo (2017)	Artículo de revista	Proquest
		Real Academia Galega (2018)	Libro	Academia.gal

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Comunidad Autónoma del País Vasco

Categorías		Autores/as	Tipo de documento	Fuentes
Lenguas		Etxebarria (2013)	Capítulos de libros	Dialnet plus
		Fernández-Ulloa (2015)		Lingref.com
Situación lingüística	Bilingüismo	Etxebarria (2015)	Artículo de revista	ResearchGate
		Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2016)	Programa educativo	Euskadi.eus
	Plurilingüismo	Education First (2018)	Encuesta	EF.com.es
		Ormazabal, Vizoso, Zafra y Bohórquez (2018)	Artículo de periódico	Elpais.com
Modelo educativo	Ventajas	Elosua (2018)	Artículos de revistas	RELIEVE Universidad de Valencia
		Decreto 138/1983, de 11 de julio	Documento legal	BOPV
		Coughlan (2016)	Artículo de periódico	BBC
		VI Encuesta Sociolingüística (2016)	Encuesta	Euskadi.eus
	Inconvenientes	Etxebarria (2015)	Artículo de revista	ResearchGate
		Elosua (2018)	Artículos de revistas	RELIEVE Universidad de Valencia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Comunidad Autónoma de Cataluña

Categorías		Autores/as	Tipo de documento	Fuentes
Lenguas		Centro Estudios Cervantinos (2018)	Página web	Centroestudioscervantinos.es
		Parlament de Catalunya (2013)	Documento legal	Parlament.cat
Situación lingüística	Bilingüismo	Gargallo (2018)	Artículo de periódico	El País
	Plurilingüismo	Ley 12/2009, de 10 de julio	Documento legal	BOE
		Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme (2018)	Documento legal	Generalitat de Catalunya
		Centro Estudios Cervantinos (2018)	Página web	Centroestudioscervantinos.es
		Parlament de Catalunya (2013)	Documento legal	Parlament.cat
	Monolingüismo	San Martín (2018)	Artículo de periódico	El Mundo
Modelo educativo	Ventajas	Ley 12/2009, de 10 de julio	Documento legal	BOE
		Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme (2018)	Documento legal	Generalitat de Catalunya
		Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016)	Informe	Educacion.gob.es/inee
	Inconvenientes	San Martín (2018)	Artículo de revista	Scopus
		Sicilia y Simancas (2018)	Libro	Societadyeducacionorg.es
		Manent y Guardia (2016)	Artículo de revista	UNED: Revista de Derecho Político
		Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016)	Informe	Educacion.gob.es/inee
		Alcedo (2017)	Artículo de periódico	El Mundo
		Convivencia Cívica Catalana (s.f.)	Artículo de blog	convivenciavicacatalana.blogspot.com

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Comunidad Autónoma de Melilla

Categorías		Autores/as	Tipo de documento	Fuentes
Lenguas		González Enríquez (2008)	Artículo de Revista	Dialnet
		Doppelbauer (2016)	Capítulo de Libro	SATE Melilla
		Cichon (2016)	Capítulo de Libro	SATE Melilla
Situación lingüística	Bilingüismo	Molina (2013)	Artículo de Revista	UNED Melilla
		Hassan (2016)	Capítulo de Libro	SATE Melilla
		Rico y Rico (2002)	Libro	Universidad de Murcia
	Plurilingüismo	Doppelbauer (2016)	Capítulo de Libro	SATE Melilla
	Monolingüismo	Musger y Redl (2016)	Capítulo de Libro	SATE Melilla
Modelo educativo	Ventajas	Resolución de 18 de julio de 2016	Documento Legal	BOE
		Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019)	Página Web	educacionyfp.gob.es
		Rico y Rico (2002)	Libro	Universidad de Murcia
	Inconvenientes	González Enríquez (2008)	Artículo de revista	Dialnet
		Manent y Guardia (2016)	Artículo de revista	UNED Melilla
		Cichon (2016)	Capítulo de libro	SATE Melilla
		Alemany, Rojas, Gallardo & Sánchez (2013)	Revista	Journal for Educators, Teachers and Trainers

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

España es un país que cuenta con diecisiete comunidades autónomas donde hay una gran diversidad lingüística, ya que hay zonas donde se habla, además del castellano, otras lenguas cooficiales propias de dichos territorios.

Tal y como aparece en la Constitución Española (1978, p.09), la situación de las lenguas en España es la siguiente:

1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Así mismo, en cada comunidad –tal y como se verá en los siguientes apartados– el hecho de que existan estas lenguas cooficiales se afronta de manera distinta, tanto en el ámbito social como en el académico. De este modo, los resultados obtenidos a lo largo de la investigación sobre la situación lingüística de diversos territorios españoles son los siguientes:

3.1. La situación lingüística de Galicia

Galicia es una Comunidad Autónoma que, según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018) tiene alrededor de 2 701 743 habitantes. La peculiaridad lingüística que tiene este territorio en comparación con otras zonas de España es que hay dos lenguas oficiales: una es el castellano y la otra el gallego, una lengua cuya oficialidad fue defendida por primera vez, según indica Gascón (2004), en 1936.

Tal y como señala Sobocińska (2019), el gallego es “la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma desde 1981 de acuerdo con el Estatuto de Autonomía de Galicia del mismo año” (p.126). Esta misma autora también señala una serie de aspectos que hace de Galicia un territorio bilingüe; entre ellos, ser requisito el hecho de tener ciertas

competencias lingüísticas en ambas lenguas si se pretende trabajar en la administración pública, que la enseñanza de la lengua gallega es obligatoria durante todos los estudios no universitarios en todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma y que el gallego es la lengua más común empleada en los medios de comunicación.

Con respecto a las leyes que regulan el aprendizaje de las lenguas en Galicia, hay que destacar que en la *Instrucción para a aplicación do Decreto 79/2010, do 20 de maio* figura que, en la etapa de Educación Infantil, la lengua vehicular la determinarán los propios centros educativos. Para tomar esa decisión se han de tener en cuenta una serie de parámetros:

1. El resultado de preguntar a los padres, a las madres o a los tutores legales, antes del comienzo del año escolar, sobre la lengua materna de su hijo o hija.
2. La realidad sociolingüística del entorno.
3. Garantizar la presencia de las dos lenguas cooficiales como vehiculares en la programación anual del centro y, por lo tanto, la adquisición de conocimientos en ambos idiomas.

Así mismo, en este documento también queda reflejado que los estudiantes deben emplear, con carácter general, la lengua en la que se imparte cada área, asignatura o módulo. En cuanto a las asignaturas no lingüísticas, el personal docente intentará evaluar la competencia lingüística que tiene el estudiante teniendo en cuenta sus circunstancias personales, estando orientada hacia la adquisición de las dos lenguas oficiales en igualdad de condiciones. (Xunta de Galicia, 2013).

En cuanto a la información más reciente sobre el plurilingüismo en Galicia, Europa Press (2017) habla sobre los planes de extender la educación plurilingüe a todo el alumnado del territorio gallego. Para esto, la *Xunta* pretende convertir todos los centros públicos de Galicia en centros plurilingües, con la intención de que los estudiantes mejoren las competencias lingüísticas tanto en los idiomas oficiales como en la lengua inglesa.

Por otra parte, según Santiago (2018), Galicia cuenta con uno de los sistemas educativos más equitativos, ya que se trata de una de las Comunidades Autónomas en la que la situación social y económica afecta menos en el rendimiento –refiriéndose a la

rama de ciencias– del alumnado. Los datos del artículo se basan en el informe de *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*, realizado por dos Fundaciones –la Ramón Areces y la Europea Sociedad y educación.

Con dicho informe, Sicilia y Simancas (2018) consiguieron reflejar unos resultados en el sistema educativo gallego muy distintos al de resto de Comunidades Autónomas de España: Galicia tiene un porcentaje muy reducido de alumnos de bajo rendimiento y uno muy alto de alumnos excelentes. Otro resultado relevante fue que esta Comunidad Autónoma –junto con Castilla y León– ha obtenido “los mejores resultados académicos en promedio y son las más igualitarias de España, sin embargo, sus estudiantes no presentan un nivel socioeconómico particularmente elevado” (p.32).

El resultado que se obtuvo a raíz del estudio fue que Galicia se considera la región más equitativa de España, aunque las autoras aclararon que para que un sistema educativo se considere equitativo, los estudiantes deben tener las mismas oportunidades independientemente de su nivel socioeconómico.

No obstante, sería conveniente exponer los datos del informe de Pisa y sobre lo que trata el informe como tal aunque los datos que se presentan en el mismo no estén relacionados con las lenguas. Esta explicación ayudará a contextualizar el sistema educativo de Galicia y del resto de las Comunidades Autónomas que irán apareciendo en los siguientes apartados.

Para ello, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016) aporta los datos que se han obtenido en España y, en lo que a la Comunidad Autónoma gallega respecta, se expone en el informe que obtuvo una de las mejores puntuaciones de España tanto en lectura como en ciencias, colocándose en esta asignaturas muy por encima de la media de los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Por otra parte, Ormazabal, Vizoso, Zafra y Bohórquez (2018) incluyen a Galicia como una de las cinco Comunidades Autónomas con un modelo educativo distinto al del resto del país, refiriéndose al papel que juegan las madres y los padres en la elección del tipo de educación que recibirán sus hijos. Sobre esto, comentan que no pueden elegir el tipo de educación porque, a diferencia del País Vasco, hay un único modelo

educativo en el que las asignaturas se dan tanto en castellano como en gallego de forma equitativa, algo que viene sucediendo desde el año 2010.

Además, también comparten que la lengua vehicular que se emplea en los centros de educación infantil de Galicia depende de cada aula, de forma que si hay un aula con mayoría de alumnos cuya lengua materna sea el castellano, se selecciona esa lengua como vehicular y viceversa. Por otro lado, en este artículo también se pone en duda la validez del modelo educativo gallego, haciendo referencia a que el Consejo de Europa considera que el idioma gallego ha perdido importancia en la enseñanza, debido a la vulneración de principios como “la necesidad de una acción resuelta de fomento de las lenguas regionales o minoritarias, con el fin de salvaguardarlas” (BOE, 2001, p. 34734).

Sin embargo, con respecto a la situación lingüística de Galicia, los datos obtenidos no han sido tan positivos: Callón (2010) señala que el modelo lingüístico de enseñanza en Galicia está provocando que se pierda su lengua cooficial, añadiendo que “el aprendizaje de inglés, que es un objetivo que todo el mundo comparte, está siendo utilizado como excusa para reducir la presencia de la lengua de Galicia” (p.5).

En un reciente libro publicado por la Real Academia Galega (2018) también se hace hincapié en lo rápido que avanza el desuso de la lengua gallega entre los jóvenes, una situación describiéndola como una “*unha ruptura da transmisión interxeracional*” (p.3), es decir, una ruptura en la transmisión lingüística intergeneracional. En este mismo libro también se apela a las instituciones gallegas y a los diferentes agentes sociales, a los que se les advierte que si no se toman las medidas necesarias por parte del sistema educativo gallego, el territorio pasará a ser monolingüe en castellano.

Además, si atendemos a las necesidades lingüísticas de los inmigrantes escolarizados en Galicia, Santos, Caamaño y Crespo (2017) señalan que “el hecho de ser una comunidad en la que coexisten dos lenguas oficiales no se ha traducido en una mayor sensibilidad hacia las cuestiones lingüísticas, cuando menos, en lo que se refiere al alumnado inmigrante” (p.194). Esta afirmación se debe a que el estudio que llevaron a cabo los autores muestra que las medidas educativas tomadas en los centros gallegos para este colectivo no han obtenido buenos resultados.

3.2. La situación lingüística del País Vasco

Según los últimos datos del INE (2018), la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) tiene una población de 2 199 088 de habitantes. Este territorio, junto con los territorios colindantes como son la Comunidad Foral de Navarra (CFN), así como los tres Departamentos del País Vasco Francés –al igual que Galicia– tienen una peculiaridad lingüística que los distingue de otras áreas de España: hay dos lenguas oficiales. Estos territorios reciben el nombre de *Euskal Herria*, refiriéndose el término a los territorios donde se habla el vasco (Etxebarria, 2013).

Fernández-Ulloa (2005) aporta información sobre esta lengua no-indoeuropea y deja ver que el vasco es la lengua cooficial española con más dialectos, enumerando todos los dialectos que tiene y los territorios donde se hablan. Estos son: el vizcaíno, el guipuzcoano, el navarro, el navarro oriental, el navarro-labortano y el zuberera. Son tantos dialectos que la dificultad de incluirlos en la enseñanza hizo que el euskera se consolidase como la lengua estándar.

Cabe destacar que el País Vasco es la única Comunidad Autónoma de España que cuenta con tres modelos lingüísticos, el modelo A, el modelo B y el modelo D¹. Estos modelos se ofertan en los centros educativos –en ocasiones más de un modelo en cada centro– y sus características aparecen detalladas en el *Decreto 138/1983, de 11 de julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco*, el cual sigue vigente en la actualidad.

Los modelos plantean la opción de que, desde educación infantil hasta bachillerato, la lengua vehicular de los centros educativos pueda ser el vasco –en todas las asignaturas exceptuando la de castellano–, el castellano –en todas las asignaturas menos la de euskera– o las dos lenguas para impartir todas las asignaturas (BOPV, nº108).

Por su parte, Etxebarria (2015) señala que, a raíz de contar con estos modelos en todos los niveles educativos y contar con los centros de enseñanza del euskera para adultos, ha habido un gran aumento de ciudadanos bilingües. Estos “son más numerosos

¹ Estos son los modelos tal y como aparecen en la ley, en la cual no figura un modelo C.

que los monolingües castellanohablantes; y por debajo de los 15 años, el 75% son bilingües, y los monolingües castellanohablantes no llegan al 10%” (p.20).

En esta misma línea sobre los beneficios de modelo educativo vasco, Coughlan (2016) ensalza la importancia del mismo en una noticia para la BBC, añadiendo que es el motivo por el que País Vasco representa en Europa una figura líder en lo que a educación se refiere. El editor también hace hincapié en la inversión por parte del Gobierno Vasco para que esto suceda, ya que este pretendía crear un modelo educativo que los distinguiera del resto de España.

Así mismo, el Gobierno Vasco (2016), en la VI Encuesta Sociolingüística, ensalza el buen funcionamiento de un sistema educativo basado en varios modelos lingüísticos ya que, desde que empezaron a realizarse estas encuestas en el año 1991 hasta la última –año 2016– se ha podido apreciar un gran aumento en el número de personas que hablen vasco, con una cifra de 212.000 vascohablantes más en la última encuesta y desde esas mismas fechas el porcentaje de bilingües equilibrados ha pasado de un 27,7% a un 29,9%.

Otro dato relevante de esta encuesta es que solamente “el 17,5 % de la población de 16 o más años de la CAE² ha recibido solo euskera en el hogar, y el 6 % euskera y castellano” (Gobierno Vasco, 2016, p.11), frente a la vasta mayoría, el 76,4%, que ha recibido mayoritariamente el castellano en el hogar –a excepción de las familias cuya primera lengua es el ruso, el portugués o el rumano– las cuales están más expuestas a situaciones plurilingües, debido a que están expuestos a sus lenguas maternas en el ámbito familiar y a las lenguas cooficiales y extranjeras en el ámbito académico.

Sin embargo, tras una investigación llevada a cabo sobre los estudiantes del País Vasco que han sido educados con estos modelos lingüísticos, Elosua (2018) señala que existe “la necesidad de apoyar la adquisición de competencias lingüísticas de los alumnos cuyo idioma familiar es distinto del idioma vehicular” (p.20). Igualmente también destaca que el hecho de que existan tres modelos distintos contribuye a una equidad educativa y a que se fomente el plurilingüismo.

² Corresponde a las siglas de: Comunidad Autónoma de Euskadi.

En lo que al resto de lenguas respecta, *Education First* (2018) revela con la publicación del Índice de dominio del inglés que el País Vasco figura como tercera región de España con el nivel más alto de inglés, datos que dejan entrever que se da el plurilingüismo en el territorio, algo corroborado por Ormazabal, Vizoso, Zafra y Bohórquez (2018), en cuyo artículo publicado en *El País* comentan que los tres modelos lingüísticos cuentan con la enseñanza del inglés, añadiendo que la Administración vasca procurará para el año 2020 que se impartan clases en los tres idiomas en el 75% de los centros educativos.

No obstante, en el apartado de *bilingüismo en el marco de una educación plurilingüe* del Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV (2016), aunque haga alusiones a los planes para 2020 mencionados anteriormente y se hable sobre las aspiraciones de que la sociedad pase a ser plurilingüe, también admite que los habitantes del País Vasco son ciudadanos bilingües que usan tanto el castellano como el vasco “en diversas situaciones comunicativas, en diversos contextos, y cada vez con mayor nivel de formalidad y complejidad, gracias al desarrollo del bilingüismo en diferentes ámbitos, como el educativo” (p.36).

Por otro lado, Etxague, Jasone y Uria (2010) hablan –basándose en una investigación– sobre el rechazo de numerosas familias inmigrantes del País Vasco hacia el euskera, cuyos hijos estudiantes restaban importancia a la lengua por hablarse solamente en el País Vasco. De este modo, el resultado obtenido fue que solo el 14,30% de los estudiantes inmigrantes presentan interés hacia el euskera.

En cuanto al proyecto lingüístico de los centros, el Gobierno Vasco (2018) destaca que este debe incluir “todos los aspectos relativos a la planificación lingüística en el ámbito de la comunidad escolar conducentes a afianzar el bilingüismo y promover el plurilingüismo sobre el eje del euskera” (p.5). Además, el proyecto debe tener como eje el vasco.

El documento destaca también la importancia de que todo el profesorado –sea o no de asignaturas de idiomas– se involucre, ya que las lenguas se tratan de una competencia transversal, por lo que tendrán que incluir en su programación didáctica todo lo necesario para la adquisición de las competencias lingüísticas.

3.3. La situación lingüística de Cataluña

Cataluña es otra de las Comunidades Autónomas de España, que cuenta con dos lenguas oficiales, el español, común con el resto del país, y el catalán, lengua propia de la Comunidad. Con una cifra aproximada de 7 600 065 habitantes, Cataluña se trata de un territorio propenso a que se dé el plurilingüismo entre sus habitantes ya que como el Centro de Estudios Cervantinos (2018) indica, hay tres lenguas oficiales: el castellano, el aranés y el catalán. Según Barcelona (2010), la ley que declaraba el aranés como lengua oficial en el territorio Catalán fue aprobada en año 2010.

Esta aprobación se hizo con la *Ley 35/2010, de 1 de octubre, del occitano, aranés en Arán*. En ella, definen al aranés como la lengua propia de la comarca española de Arán. Así mismo, también se habla de la lengua propia de Arán como lengua oficial de Cataluña, aclarando que “puede ser utilizada por las personas físicas o jurídicas en actividades públicas y privadas sin que puedan sufrir discriminación alguna por este motivo” (BOE núm. 279, p.7).

De este modo, en el Artículo 6 del Estatuto de autonomía de Cataluña sobre la lengua propia y las lenguas oficiales, aunque se define al catalán y al castellano como las lenguas oficiales de Cataluña, se refiere también al aranés indicando lo siguiente: “la lengua occitana, denominada aranés en Arán, es la lengua propia de este territorio y es oficial en Cataluña, de acuerdo con lo establecido por el presente Estatuto y las leyes de normalización lingüística” (Parlament de Catalunya, 2013, p..23).

Manent y Guardia (2016) señalan que, al contrario que en Galicia y en el País Vasco, la enseñanza se imparte en catalán únicamente en lugar de ofertar un modelo educativo donde se dé castellano. También aclaran que, en Cataluña, los padres no pueden decidir sobre el idioma que se va a emplear para impartir clases a sus hijos. Esto se debe a que en el mismo artículo del Estatuto mencionado anteriormente, el Parlament de Catalunya (2013) estipula que el catalán normalmente se usa como lengua vehicular y que es la lengua de aprendizaje en lo que a la enseñanza respecta.

Según Barcelona (2018), hubo un intento por parte del Gobierno de añadir una casilla en los documentos de matriculación escolar para que los padres pudiesen elegir la enseñanza en castellano, pero numerosas fuerzas políticas y la misma Comunidad Educativa de Cataluña expresaron su rechazo. De este modo, el catalán es la lengua

vehicular en los centros educativos para todas las asignaturas a excepción de la lengua española y de las lenguas extranjeras.

Así mismo, los autores denominan el modelo educativo catalán como un *modelo de conjunción monolingüe de inmersión*, aclarando que “es de conjunción porque los padres no pueden elegir el idioma vehicular de enseñanza. Es monolingüe de inmersión porque el catalán ocupa un lugar exclusivo en la educación” (Manent y Guardia, 2016, p.235).

Así mismo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016) añade en dicho informe: “En cuanto a los resultados en lectura y matemáticas, la tendencia es la misma, los alumnos nativos demuestran niveles de conocimiento y destrezas significativamente superiores a los de los alumnos inmigrantes” (p.104). Sobre esto, también cabe destacar que en el Informe de Pisa Cataluña figura como una de las Comunidades Autónomas donde el rendimiento de los alumnos inmigrantes es mucho más bajo que el de los alumnos nativos, algo que puede deberse a que no dominan el catalán.

Dados estos resultados, Alsedo (2017) identifica a la inmersión lingüística en catalán como la responsable del fracaso académico de los alumnos castellanoparlantes, perspectiva compartida por la Convivencia Cívica Catalana (s.f.), que también considera dicha inmersión como la causante de que estos alumnos tengan un resultado académico mucho más bajo que los catalanoparlantes. A favor de los alumnos cuya lengua vehicular no es el castellano, el blog añade que tienen una dificultad lingüística añadida al resto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la normativa vigente que regula la *Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación* hay que destacar algunos aspectos del régimen lingüístico del sistema educativo de Cataluña. Con esta ley se pretende apostar “por la potenciación del plurilingüismo en las escuelas asegurando, como mínimo, un buen nivel de aprendizaje de una tercera lengua” (p. 67043).

También figura que, aunque el catalán esté estipulado como la lengua vehicular y de aprendizaje en los centros, los currículos y los proyectos lingüísticos de los centros deben incorporar dos lenguas extranjeras. No obstante, será en el mismo proyecto donde se determine “qué lengua extranjera se imparte como primera lengua extranjera y cuál, o cuáles, como segunda” (BOE, 2009, p. 67050).

Sin embargo, tal y como apunta San Martín (2018), uno de los obstáculos que se presenta ante el plurilingüismo en este territorio español es la intervención de la política de esta Comunidad Autónoma en el sistema educativo. Aunque las leyes vigentes garanticen el derecho a recibir enseñanza en castellano, hay una lucha para que los padres consigan que sus hijos reciban clases en esta lengua, teniendo que recurrir a la vía judicial para intentar que aumenten el número de asignaturas en castellano.

A pesar de que en el BOE figura que los proyectos lingüísticos deben tener en cuenta el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano, no ha sido hasta 2018 cuando se presentó el Modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña. Gargallo (2018), comentó que dicho modelo lingüístico facilitaría la labor de los docentes, ya que promueve que se refuerce el aprendizaje de competencias tanto en castellano como en catalán, fomentando de este modo el bilingüismo en el sistema educativo.

Este, se trata de un modelo diseñado por la *Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme* (2018) el cual se identifica como un modelo de educación plurilingüe e intercultural. Su propósito es que los alumnos aprendan a comunicarse de forma efectiva en varias lenguas a través de un aprendizaje basado en el desarrollo de competencias en lugar de estar únicamente centrado en cubrir contenidos curriculares.

No obstante, a pesar de hacer hincapié en que el propósito del modelo es el de fomentar el aprendizaje de otras lenguas con el fin de guiar al alumnado a una educación plurilingüe e intercultural, el mismo modelo señala que hay que “seguir situando el catalán como lengua vehicular y vertebradora del conjunto del sistema para garantizar su conocimiento a todo el alumnado y favorecer su uso” (*Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme*, 2018, p.6).

3.4. La situación lingüística de Melilla

Melilla es una Ciudad Autónoma que tiene alrededor de 86 384 habitantes (INE, 2018). Aunque no sea de una ciudad con dos lenguas oficiales, como el resto de Comunidades Autónomas que se han revisado a lo largo del trabajo, se trata de una ciudad donde la diversidad lingüística de sus habitantes es digna de ser objeto de estudio. Además el estudio se realiza en esta ciudad y se considera importante una revisión sobre la situación lingüística de la misma.

Mayoral del Amo (2003) habla sobre la pluralidad cultural de la ciudad, comentando que en Melilla siempre han existido dos colectivos mayoritarios, el de origen hispano y el de origen bereber o rifeño –cada uno con sus costumbres, lenguas y religiones– y otros minoritarios como el colectivo judío, el hindú y el romaní, como afirma Cichon (2016) al recordar que esta sería la quinta comunidad de Melilla.

Así mismo, también cabe destacar que actualmente no se debería hablar de culturas minoritarias o mayoritarias ya que, “si bien las poblaciones de cultura judía, hindú y romaní son minorías, la población de origen hispano y la de origen rifeño tienen prácticamente el mismo peso numérico en el conjunto de la ciudad” (Mayoral del Amo 2003, p.39).

Tal y como aclara Hassan (2016), la mitad de los ciudadanos de Melilla que son de origen rifeño hablan *tamazight*, una lengua de transmisión oral distinta del árabe, que se habla al norte de Marruecos. Por este motivo, aunque no se trate de una lengua oficial, se da el bilingüismo en una gran parte de los habitantes melillenses, que conocen esta lengua tan bien como el castellano.

Rico y Rico (2002) añaden sobre el *tamazight* que es una lengua con origen camito-semítica que cuenta con numerosas estructuras morfológicas y elementos fonéticos que son comunes al hebreo y al árabe. Así mismo, destacan que esta se trata de una lengua heterogénea, ya que está fragmentada en numerosos dialectos.

Al hablar de la situación de lengua, las autoras hacen referencia a que hay diglosia en la ciudad, argumentando que Melilla se trata de una comunidad lingüística donde hay una lengua empleada por la administración, los centros educativos y los medios –el castellano– y otra lengua que en el ámbito familiar o en entornos cercanos –el *tamazight*– (Rico y Rico, 2002).

También, forma parte de la diversidad lingüística de la ciudad el *sindhi* una lengua que se daba entre algunos miembros de la población hindú de Melilla, cuyos miembros se estiman en torno a unas cincuenta o sesenta personas. Hay que destacar también el aumento de la población china y de las personas inmigrantes procedentes de distintos países de África –cada colectivo con sus respectivas lenguas– (Doppelbauer, 2016).

Pese a esta variedad de lenguas que hay en la ciudad, tal y como señala Cichon (2016, p.75), “el paisaje lingüístico de Melilla se presenta como sigue: el español, lengua materna de la población cristiana, es la única lengua oficial, lengua de la vida pública, de la administración y de la enseñanza”. Sin embargo, Molina (2013) docente que conoce la realidad lingüística de Melilla, define la sociedad de la ciudad como una sociedad bilingüe.

Tras un estudio, Musger y Redl (2016) determinaron que las administraciones melillenses abarcan el plurilingüismo de la ciudad de forma homogénea, ya que, aunque siempre se hable de fomentar la pluralidad lingüística, no se lleva a cabo ninguna estrategia para conseguirlo. “Por lo cual las instituciones se encuentran con la discrepancia entre el monolingüismo institucional impuesto oficialmente y la realidad plurilingüista” (p.57).

González (2008) habla sobre una de estas instituciones, la educativa. Comenta que una de las desventajas que acarrea la diversidad lingüística en el ámbito educativo de la ciudad, es que hay alumnos cuya lengua materna –normalmente el *tamazight*–, es diferente a la lengua vehicular de los centros, que es el castellano. Ese hecho y “que buena parte de los padres y sobre todo madres sean analfabetos o sin estudios primarios es un grave hándicap en la educación de estos alumnos” (p.141).

Esta autora habla también sobre que algunos partidos políticos melillenses, junto con la ayuda de otros partidos del País Vasco o incluso de Cataluña, han reivindicado la necesidad de que el *tamazight* se convierta en lengua cooficial. Con esta reivindicación se pretende atender a las necesidades lingüísticas de muchos habitantes de Melilla, con el argumento de que no se cumple lo que hay estipulado sobre las lenguas en el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (González, 2008).

Doppelbauer (2016) describe el hecho de que haya dos lenguas como un enfrentamiento tanto a nivel lingüístico como a nivel social, ya que según el autor hablar castellano o *tamazight* supone tener un estatus social diferente y comenta que el número de hablantes de ambos grupos y de estas lenguas es casi el mismo. Así mismo también señala que la cantidad de estudiantes cuya lengua materna no es el castellano asciende a más del cincuenta por ciento de la población melillense.

Por otra parte, Manent y Guardia (2016) hacen referencia a que España cuenta con un sistema educativo descentralizado ya que cada Comunidad Autónoma es responsable de gestionar la enseñanza. Con esto, los autores mencionan a Melilla – junto con Ceuta– refiriéndose a estas Ciudades Autónomas como excepciones de España en cuanto a cómo se gestiona la enseñanza.

De hecho, tal y como señala el Colectivo Orienta (2017) en materia de educación, las competencias de Melilla no están transferidas a la Comunidad Autónoma, por lo que dicha gestión es llevada por el territorio MEFP³, en lugar de por la propia ciudad. Esto implica que toda gestión que guarde relación con el aprendizaje de idiomas dentro del sistema educativo queda fuera del alcance de los centros educativos de Melilla.

En cuanto a la situación de los centros educativos de Melilla, Hassan (2016, p. 99) destaca que “en Melilla la mayoría de los profesores tienen en sus clases estudiantes de los dos grupos étnicos y culturales mayoritarios”, algo que supone un proceso de adaptación cultural para aquellos alumnos de cultura amazigh.

Desde una perspectiva externa, hay autores que opinan que “un sistema escolar monolingüe dentro de una sociedad multilingüe ejerce siempre, aunque sea sin querer, una discriminación institucionalizada de los alumnos de otra lenguas” (Cichon, 2016, p.78). Este mismo autor también relaciona el alto porcentaje de abandono escolar temprano de Melilla con la dificultad para aprender español en los alumnos cuya lengua materna es el *tamazight*.

Sin embargo, autoras como Rico y Rico (2002), melillenses familiarizadas con la situación lingüística de la ciudad, opinan que el hecho de que se dé esta diglosia ayuda en el proceso de sustituir una lengua por otra, refiriéndose al proceso de sustituir el castellano por el *tamazight* y viceversa.

No obstante, Rico (2001), que conoce las características de los grupos de estudiantes melillenses, reconoció las dificultades que estos pueden presentar en las primeras etapas de su educación dado a que en muchas ocasiones carecen de un buen dominio del castellano. Ante estas necesidades del alumnado, esta misma autora elaboró

³ Territorio MEFP: Ceuta y Melilla pertenecen al territorio MEFP (Ministerio de Educación y Formación Profesional) por lo que carecen de competencias en materia de educación.

un vocabulario básico infantil para que sirva de ayuda tanto a los alumnos como a los maestros.

El objetivo de su proyecto era el de ser de utilidad en varios ámbitos que lo requerían: “para Educación Infantil, el primer ciclo de Educación Primaria y para alumnos de Compensatoria; incluso podría emplearse en los programas de alfabetización de menores de centros de acogida de inmigrantes” (Rico, 2001, p.121).

Por otra parte, un grupo de investigadores de la Ciudad Autónoma realizó un estudio en Melilla para averiguar las causas del reiterado abandono escolar temprano de los estudiantes y determinaron que uno de los principales motivos eran la ratio tan elevada que hay en los centros educativos, ya que impide que aquellos alumnos con necesidades educativas –en muchos casos lingüísticas por falta del dominio del castellano– reciban una atención individualizada (Alemany, Rojas, Gallardo y Sánchez, 2013).

Jiménez, Rico y Sánchez (2015) también llevaron a cabo un estudio para determinar el perfil del alumnado que abandona los estudios en Melilla de forma prematura y obtuvieron que se trataba de estudiantes que hablan tanto castellano como *tamazight*, procedentes de familias con un nivel socioeconómico bajo, cuyos padres no han llegado a acceder a Educación Secundaria.

En cuanto a las capacidades lingüísticas de este alumnado, los autores destacaron que presentan problemas a la hora de entender a los profesores – comprensión oral– y que también tienen problemas con la comprensión lectora, dificultades que se deben a que estos alumnos carecen de un buen hábito lector. A esto se le suma que estos alumnos reciben poco apoyo por parte de los padres, por lo que no rinden académicamente y acaban dejando los estudios para encontrar trabajo (Jiménez et al., 2015).

Durante otro estudio cuya hipótesis sobre el fracaso escolar en Melilla eran los problemas lingüísticos de los estudiantes, Granzer, Körrer y Reich (2016) comprobaron que los motivos estaban relacionados más bien con el entorno social y cultural de la ciudad y descubrieron “que los problemas del idioma son graves en la etapa preescolar y en la primaria, mientras que disminuyen en los niveles más altos” (p.90).

En cuanto a la oferta educativa relacionada con la enseñanza del inglés de Melilla, hay una gran cantidad de opciones que facilitan el aprendizaje de esta lengua. El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) enumera todos los programas institucionales que se llevan a cabo en la ciudad. El más destacado en la ciudad es el Convenio MECD- British Council, que proporciona un currículo integrado en español e inglés desde Educación Infantil hasta el último curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Por último, hay que destacar la *Resolución de 18 de julio de 2016* (BOE núm. 189), una convocatoria para seleccionar centros de Educación Infantil y Educación Primaria de Melilla, en los que llevar a cabo un programa de enseñanza bilingüe. Las medidas que se han requerido para este proyecto son: el desarrollo de un plan de formación sobre el programa para los profesores de estos centros y que se incorporen a estos centros auxiliares de conversación nativos.

Otra medidas para llevar a cabo este proyecto es que se use la tecnología para favorecer el desarrollo del programa, así como hacer posible “que los alumnos del centro puedan obtener un certificado con reconocimiento internacional, el fomento de la participación en proyectos e intercambios de carácter internacional y la compensación por reducción horaria para el desarrollo de recursos y coordinación del proyecto”. (BOE núm. 189, p.56720).

3. CONCLUSIONES

En definitiva, los resultados obtenidos al realizar este trabajo han servido para dar respuesta a nuestros objetivos de investigación. De este modo, los datos más relevantes que se han obtenido sobre cada territorio español que se ha estudiado, objetivo por objetivo, son los siguientes:

- **Conocer la situación lingüística de las Comunidades Autónomas españolas con dos lenguas oficiales: Galicia, País Vasco y Cataluña.**

En cuanto a los datos más relevantes obtenidos sobre la situación lingüística de cada territorio, comenzaremos por Galicia. En esta Comunidad Autónoma el castellano y el gallego son lenguas oficiales. Conocer el gallego, tal y como Sobocińska (2019)

indica, es requisito para trabajar en la administración pública y es la lengua más empleada en los medios de comunicación. Sin embargo, la Real Academia Galega (2018) ha destacado el rápido avance en el desuso de la lengua gallega en la población joven, advirtiendo sobre la posibilidad de que Galicia se convierta en un territorio monolingüe en castellano si no se toman medidas.

La lengua oficial del País Vasco –aparte del castellano– es el euskera o vasco, la cual se habla también en la Comunidad Foral de Navarra y en los tres Departamentos del País Vasco francés. Se trata de la lengua cooficial con más dialectos, la cual es empleada por gran parte de la población. Tal y como señala Etxebarria (2015) la población bilingüe en estas lenguas ha ido en aumento y es más numerosa que la población de monolingües castellanohablantes. También hay que destacar el alto dominio del inglés entre sus habitantes, tal y como indica *Education First* (2018), datos que dejan entrever que se da el plurilingüismo en este territorio.

En la Comunidad Autónoma de Cataluña la lengua oficial es catalán, que cuenta con variantes de esta lengua en Valencia –el valenciano– y en las Islas Baleares –el balear–. Recientemente, también se ha incluido el occitano o aranés como lengua oficial en este territorio con la aprobación de la *Ley 35/2010, de 1 de octubre*, por lo que se trata de un territorio donde se da el plurilingüismo. Sin embargo, tal y como apunta San Martín (2018), uno de los obstáculos que se presenta ante el plurilingüismo en este territorio español es la intervención de la política de esta Comunidad Autónoma en el sistema educativo.

- **Conocer la situación lingüística de la Ciudad Autónoma de Melilla.**

En la Ciudad Autónoma de Melilla, aunque la única lengua oficial sea el castellano, impera la diversidad lingüística entre sus habitantes. La mitad de la población habla castellano y *tamazight*, por lo que tal y como Rico y Rico (2002) argumentan, en este territorio se da una situación de diglosia. Esta situación de diglosia entre los habitantes de la ciudad se debe a que Melilla se trata de una comunidad lingüística donde hay una lengua empleada por la administración, los centros educativo y los medios –el castellano– y otra lengua que en el ámbito familiar o en entornos cercanos –el *tamazight*–.

Así mismo, Doppelbauer (2016) destaca que forma parte de la diversidad lingüística de la ciudad el aumento de la población china y de las personas inmigrantes procedentes de distintos países de África –dado que Melilla se trata de una ciudad fronteriza con Marruecos–. Ambos colectivos enriquecen la situación lingüística de la ciudad con sus respectivas lenguas. También sería necesario destacar la intervención de la política en Melilla con el fin de cambiar la situación lingüística de la ciudad, ya que hay algunos partidos políticos que abogan por el reconocimiento del *tamazight* como lengua cooficial en el territorio melillense (González, 2008).

- **Identificar las ventajas e inconvenientes de los modelos educativos de estos territorios.**

En lo que a Galicia respecta, hemos detectado que hay una gran controversia con respecto a la validez del modelo educativo, aunque por los resultados obtenidos parece ser que hay más inclinación al rechazo de este, ya que, según numerosos autores el modelo está perjudicando a la lengua gallega por motivos que se expondrán a continuación.

También hay que destacar que, para ser una Comunidad Autónoma que se caracteriza por su bilingüismo, se ve poco reflejado a la hora de encontrar documentos con la normativa legal educativa en castellano, por lo que han tenido que ser traducidos para este trabajo. En cuanto a las ventajas del modelo educativo, hemos observado que la mayor parte de fuentes que ensalzan el modelo educativo son gallegas, como es el caso de la Xunta de Galicia (2013). También el informe Pisa 2015 indica que Galicia cuenta con uno de los sistemas educativos más equitativos.

No obstante, Ormazabal, Vizoso, Zafra y Bohórquez (2018), destacaron que, tal y como critica el Consejo de Europa, el idioma gallego ha perdido importancia en la enseñanza y Callón (2010) que el modelo lingüístico de enseñanza en Galicia está provocando que se pierda su lengua cooficial. Por su parte, la *Real Academia Galega* (2018) advierte que si no se toman medidas por parte del sistema educativo gallego, el territorio pasará a ser monolingüe en castellano y Santos, Caamaño y Crespo (2017) señalan que el modelo educativo no atiende a las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante.

En cuanto al sistema educativo del País Vasco, el hecho de que se conciba como líder en Europa da pie a confiar en el buen funcionamiento del mismo (Coughlan, 2016). Este sistema oferta tres modelos lingüísticos, algo que proporciona a los padres la libertad de escoger la lengua vehicular de enseñanza para sus hijos. Etxebarria (2015) señala que este sistema ha hecho que aumenten el número de ciudadanos bilingües.

Este buen funcionamiento de los modelos también se ha podido observar a través de los datos de la VI Encuesta Sociolingüística, donde se aprecia el gran aumento de vascohablantes en el territorio, pese a que el 76,6% de los estudiantes hayan recibido el castellano en el hogar (Gobierno Vasco, 2016). Otra ventaja a favor del sistema educativo sería que los tres modelos lingüísticos cuentan con la enseñanza del inglés.

Como inconveniente del modelo educativo vasco cabría destacar que hay que reforzar la adquisición de las competencias lingüísticas de los alumnos cuya lengua materna sea distinta a la vehicular del centro (Elosua, 2018). De este modo, los estudiantes inmigrantes presentarán más interés hacia el euskera, algo que según Etxague, Jasone y Uria (2010) no se cumple porque le restan importancia a la lengua por hablarse sólo en el País Vasco.

En cuanto a Cataluña, hay que destacar que se trata de la Comunidad Autónoma –de entre todas las estudiadas– que más fomenta el aprendizaje de su lengua propia, el catalán. Manent y Guardia (2016) describen su modelo educativo como un modelo de conjunción monolingüe de inmersión. El Parlament de Catalunya (2013) estipula que el catalán normalmente se usa como lengua vehicular y que es la lengua de aprendizaje en lo que a la enseñanza respecta, a excepción de la lengua española y de las lenguas extranjeras.

Con este sistema educativo ocurre lo mismo que con el gallego, la mayoría de las fuentes que ensalzan su validez son propias de la Comunidad Autónoma. De este modo, la *Ley 12/2009, de 10 de julio* apuesta “por la potenciación del plurilingüismo en las escuelas asegurando, como mínimo, un buen nivel de aprendizaje de una tercera lengua” (BOE, 2009, p. 67043).

Sin embargo, la mayoría de los comentarios sobre los resultados de este modelo comentan las desventajas del mismo: Alsedo (2017) y la Convivencia Cívica Catalana (s.f.) opinan que la inmersión lingüística en catalán es la responsable del fracaso

académico de los alumnos castellanoparlantes, ya que obtienen resultados académicos mucho más bajos que los catalanoparlantes. Otro inconveniente del sistema educativo sería, tal y como indica Gargallo (2018), la tardanza de crear un modelo lingüístico que tenga en cuenta el proceso de enseñanza y aprendizaje del castellano.

Así mismo, la intervención de las fuerzas políticas en Galicia también afecta al sistema educativo, ya que no se llega a un consenso sobre el hecho de que los padres no puedan decidir la lengua vehicular de enseñanza para sus hijos (San Martín, 2018). El último inconveniente hallado sobre el modelo sería que, en Cataluña, el rendimiento de los alumnos inmigrantes es mucho más bajo que el de los alumnos nativos (MECD, 2016). Este resultado puede darse porque no se atiendan a sus necesidades lingüísticas como es debido.

En cuanto al modelo educativo de Melilla, la lengua vehicular que se emplea en los centros es el castellano, como indican Rico y Rico (2002) y Cichon (2016). Además, las competencias educativas no están transferidas a la Ciudad Autónoma de Melilla, por lo que esta gestión está regulada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (Colectivo Orienta, 2017) y, como consecuencia, la ciudad no puede tomar decisiones sobre temas educativos.

Sin embargo, habría que destacar que muchas de las afirmaciones que se hacen sobre el modelo educativo melillense están hechas por autores de otras ciudades e incluso países. De este modo, González (2008) comenta sobre el ámbito educativo de la ciudad, que el hecho de que haya alumnos cuya lengua materna –normalmente el *tamazight*–, junto con que provengan de familias analfabetas, es perjudicial en la educación de estos alumnos.

Hassan (2016) indica que los alumnos de cultura amazigh de Melilla, necesitan pasar un proceso de adaptación cultural y Cichon (2016) relaciona el alto porcentaje de abandono escolar temprano de la ciudad con la dificultad para aprender español en los alumnos cuya lengua materna es el *tamazight*. No obstante, Rico y Rico (2002), melillenses familiarizadas con la situación lingüística de la ciudad, ven la coexistencia de estas dos lenguas en el ámbito educativo como algo positivo, que enriquece la situación lingüística del alumnado.

Así mismo, un grupo de investigadores melillenses determinaron que las causas del abandono escolar temprano se deben a que la alta ratio de los centros educativos impide que se atiendan a las necesidades del alumnado que precisan una atención individualizada (Alemany, Rojas, Gallardo y Sánchez, 2013). En relación con el número elevado de estudiantes que abandonan los estudios, Jiménez, Rico y Sánchez (2015) añaden que se da en estudiantes que conocen ambas lenguas, que tienen un nivel económico bajo y cuyas familias carecen de estudios.

- **Descubrir de qué forma fomentan estos territorios el bilingüismo o el plurilingüismo.**

En cuanto al fomento de plurilingüismo en Galicia, cabría destacar los planes de la *Xunta* sobre convertir todos los centros públicos en centros plurilingües, tal y como indica Europa Press (2017). El propósito de esta decisión es extender la educación plurilingüe a todo el alumnado del territorio gallego, con la intención de que los estudiantes mejoren las competencias lingüísticas tanto en los idiomas oficiales como en la lengua inglesa.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, se fomenta el plurilingüismo desde el sistema educativo, ya que todos sus modelos lingüísticos cuentan con la enseñanza de diferentes idiomas. También hay que destacar los planes de la Administración vasca para que se den clases en los tres idiomas en el 75% de los centros educativos (Ormazabal, Vizoso, Zafra y Bohórquez, 2018). Además, el Gobierno Vasco (2018) dicta que los proyectos lingüísticos de los centros deben afianzar el bilingüismo y promover el plurilingüismo.

En la Comunidad Autónoma catalana se presentó en 2018 un Modelo lingüístico, que tal y como Gargallo (2018) indica, pretende fomentar el bilingüismo en el sistema educativo, reforzando el aprendizaje de competencias tanto en castellano como en catalán. A su vez, la *Ley 12/2009, de 10 de julio* aboga por que se estudien tres lenguas extranjeras (BOE, 2009). Por otro lado, algo que indica también el fomento del plurilingüismo es la aceptación del occitano como lengua oficial en Cataluña (Parlament de Catalunya, 2013).

Por su parte, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó una resolución en 2016 para llevar a cabo un programa de enseñanza bilingüe en los centros

de Educación Infantil y de Educación Primaria de Melilla y Ceuta que lo solicitaran. Además, tal y como El Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019) indica, la Ciudad Autónoma participa también en el Convenio MECD- British Council, por lo que numerosos centros cuentan con un currículo integrado en español y en inglés.

A rasgos generales, se ha podido apreciar que los esfuerzos por fomentar el plurilingüismo en todos los territorios estudiados están aumentando, tanto a nivel social como a nivel educativo. Esto lo hacen promoviendo el uso de las lenguas propias de cada Comunidad Autónoma y fomentando el estudio de lenguas extranjeras a través de proyectos o programas de centro. En definitiva, tal y como Manent y Guardia (2016) señalan, “el plurilingüismo se presenta como el modelo que, hoy por hoy, posee una mayor capacidad de reacción frente los retos lingüísticos de nuestra sociedad” (p.234).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencias Barcelona (2018). Rechazo frontal de Catalunya a cambiar el modelo lingüístico de sus escuelas. *La Vanguardia*. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/politica/20180216/44813544851/rechazo-cataluna-modelo-linguistico-escuelas.html>

Alemany, I., Rojas, G., Gallardo, M.A. & Sánchez, S. (2013). El abandono escolar temprano en un contexto multicultural. Análisis de sus causas por los agentes profesionales y sociales implicados. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4 (2), 191-203.

Alsedo, Q. (14 de octubre de 2017). Los 'niños del castellano' catean el doble que los catalanoparlantes. *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/cataluna/2017/10/14/59e1080046163f8b798b467e.html>

Barcelona (22 de septiembre de 2010). El aranés se convierte en la tercera lengua oficial de Cataluña. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2010/09/22/actualidad/1285143425_850215.html

- Bermúdez Jiménez, J. R. & Fandiño Parra Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 59, 99-124.
- Bizkaia Talent (2019). *Los modelos educativos lingüísticos vascos*. Recuperado de: <https://www.bizkaiatalent.eus/pais-vasco-te-espera/conocenos/modelos-educativos-linguisticos-vascos/>
- Callón, C. (2010). Las lenguas de la enseñanza en Galicia en los últimos quince años. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 13, 1-5.
- Cárdenas Vergaño, N. (2018). Perspectivas para un estudio sobre bilingüismo en universidades regionales colombianas. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20 (31), 125-142.
- Centros Estudios Cervantinos (2018). *Sistema Educativo en Cataluña*. Recuperado de: <https://www.centroestudioscervantinos.es/sistema-educativo-cataluna/>
- Cichon, P. (2016). Una visión externa acerca del abandono escolar temprano en Melilla. En P. Cichon, M. Doppelbauer y S. Gámez (Ed.), *Melilla-Viena, un inédito eje de investigación social: perspectivas transculturales en torno a la percepción de la frontera sur de Europa* (pp.73-84). Melilla, España: Instituto de las Culturas de Melilla.
- Colectivo Orienta (12 de junio de 2017). *Orientar desde el territorio MECD, al otro lado del Mediterráneo*. Recuperado de: <https://colectivorienta.wordpress.com/2017/06/12/orientar-desde-el-territorio-mecd-al-otro-lado-del-mediterraneo/>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Comunicación de la comisión al consejo, al parlamento europeo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones: Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:ES:PDF>

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978*. (BOE núm. 311, pp. 29313-29424). Recuperado de: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Convivencia Cívica Catalana (s.f.). *Los resultados de la evaluación internacional PIRLS 2016*. Recuperado de: <http://convivenciaticivacatalana.blogspot.com/>
- Coughlan, S. (15 de junio de 2016). Basques reinvent themselves as education power. *BBC News*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/news/business-36517928>
- Decreto 138/1983, de 11 de julio*, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco. (BOPV, nº108, del 19 de julio de 1983, 2471-2475). Recuperado de: <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/1983/07/8301433a.pdf>
- Doppelbauer, M. (2016). Melilla/Tamlilt, ¿la codiciada? Realidades sociolingüísticas de una ciudad en la intersección de dos mundos. En P. Cichon, M. Doppelbauer y S. Gámez (Ed.), *Melilla-Viena, un inédito eje de investigación social: perspectivas transculturales en torno a la percepción de la frontera sur de Europa* (pp. 29-44). Melilla, España: Instituto de las Culturas de Melilla.
- Dorcasberro, A. (2003). *Tipos de bilingüismo y cognición*. Recuperado de: http://especializacion.cepe.unam.mx/contenidosesp/CEPE_adquisicion/u1/img/lecturas/tipos_bilinguismo_cognicion.pdf.
- Education First (2018). *Índice del EF English Proficiency*. Recuperado de: <https://www.ef.com.es/epi/>
- Ellis, E. M. (2008). Defining and investigating monolingualism. *Sociolinguistic Studies*, 2(3), 311-330.
- Elosua, P. (2018). Diversidad lingüística y evaluación en centros multilingües. *RELIEVE*, 24(2), 1-13. DOI: <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.11414>

- Etxague, X., Jasone, M. & Uria, M. (2010). Inmigración, lenguas oficiales y educación en el País Vasco. *Segundas Lenguas e Inmigración en red.* 4, 6-20.
- Etxebarria, M. (2015). La situación sociolingüística de la lengua vasca hoy. *Confluente*, 7(2), 13-45.
- Europa Press (01-06-2017). La Xunta invertirá 70 millones hasta 2020 para extender la educación plurilingüe al 100% del alumnado. *20minutos*. Recuperado de: <https://www.20minutos.es/noticia/3053218/0/xunta-invertira-70-millones-hasta-2020-para-extender-educacion-plurilingue-al-100-alumnado/#xtor=AD-15&xts=467263>
- Fernández-Ulloa, T. (2003). La educación bilingüe en el País Vasco: problemas y retos. En J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad y J. MacSwann (Coords.), *Proceedings of the 4th International Symposium of Bilingualism* (pp. 703-729). Sommerville, MA: Cascadilla Press.
- Gajo, L. (2013). La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿Jerarquía o alternativas? En J. Dolz & I. Idiazábal (Ed.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 51-72). Bilbao, España: Servicio Editorial del País Vasco.
- Gargallo, P. (24 de octubre de 2018). Un modelo plurilingüe en un mundo intercultural. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/sociedad/2018/10/24/actualidad/1540362233_224362.html
- Gascón Navarro, D. L. (2004). *La utilización de la lengua en la configuración de la identidad en Galicia, (discursos ideológicos)* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Antropología Social, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/5266/>
- Gobierno Vasco: Departamento de Educación (2018). *Organización del curso 2018-2019 en los Institutos de Educación Secundaria. Resolución de la Viceconsejera de Educación*. Vitoria-Gasteiz, España.: Gobierno Vasco.

- Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2016). *Plan de Mejora del sistema educativo de la CAPV: Basado en la equidad hacia la excelencia.* Recuperado de: http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_documento/ad_juntos/Plan_Mejora_marzo_2016_c.pdf
- Gobierno Vasco y Gobierno de Navarra (2016). VI Encuesta Sociolingüística: Comunidad Autónoma de Euskadi. Recuperado de: http://www.euskara.euskadi.eus/r59-738/es/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/encuestas_sociolingüisticas.html
- González Enríquez, C. (2008). Los frenos al pluralismo cultural en territorios de soberanía discutida: los casos de Ceuta y Melilla. *Revista de Estudios Políticos*, 140, 135-161.
- Granzer, C., Körrer, J. & Reich, N. (2016). El bilingüismo en el sistema escolar de Melilla. En P. Cichon, M. Doppelbauer y S. Gámez (Ed.), *Melilla-Viena, un inédito eje de investigación social: perspectivas transculturales en torno a la percepción de la frontera sur de Europa* (pp. 29-44). Melilla, España: Instituto de las Culturas de Melilla.
- Hassan, J. (2016). Comunicación y respeto: Melilla intercultural. En P. Cichon, M. Doppelbauer y S. Gámez (Ed.), *Melilla-Viena, un inédito eje de investigación social: perspectivas transculturales en torno a la percepción de la frontera sur de Europa* (pp. 19-27). Melilla, España: Instituto de las Culturas de Melilla.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Población por comunidades y ciudades autónomas y tamaño de los municipios. Cifras INE.* Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2915>
- Instrucción para a aplicación do Decreto 79/2010, do 20 de maio*, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia, tras os pronunciamentos das sentenzas do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia sobre este (Xunta de Galicia, 2013). Recuperado de: <https://www.edu.xunta.gal/portal/node/10235>

- Instrumento de ratificación de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, hecha en Estrasburgo el 5 de noviembre de 1992 (BOE núm. 222, pp. 34733-34749). Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2001/09/15/pdfs/A34733-34749.pdf>
- Jiménez, M. A., Rico, A. M. & Sánchez, S. (2015). Estudio del perfil lingüístico de los jóvenes que abandonan prematuramente la escuela. *Publicaciones*, 45, 65-82.
- Ley 12/2009, de 10 de julio*, de Educación. (BOE nº 189, del 6 de agosto de 2009, 67041-67134.) Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2009/08/06/pdfs/BOE-A-2009-13038.pdf>
- Ley 35/2010, de 1 de octubre*, del occitano, aranés en Arán. (BOE núm. 279, del 18 de noviembre de 2010, pp. 1-15). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-17710-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, del 10 de diciembre de 2013, pp.97858-97921). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886g>
- Manent Alonso, L. M. & Guardia Hernández, J. J. (2016). El régimen jurídico del plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en España. *Revista de Derecho Político*, 96, 213-248.
- Mayoral del Amo, J. F. (2003) El contexto de Melilla. *Aldaba*, 29, 33-56.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Programas institucionales*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/ba/ceuta-melilla/melilla/programas-educativos/Programas-institucionales.html>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016). Boletín de Educación Educainee. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/14984/educainee51.pdf/5701f0e2-f17a-43b5-bc55-680d638f9f37>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Recuperado de:

<http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015.html>

Molina, M. J. (2003). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. *Aldaba*29. 127-138. DOI: <https://doi.org/10.5944/aldaba.29.2003.20436>

Musger, A. & Redl, K. (2016). Melilla, ciudad de las cuatro culturas ¿ciudad de las cuatro lenguas?: Estudio piloto sobre la situación lingüística de Melilla a nivel administrativo. En P. Cichon, M. Doppelbauer y S. Gámez (Ed.), *Melilla-Viena, un inédito eje de investigación social: perspectivas transculturales en torno a la percepción de la frontera sur de Europa* (pp.55-59). Melilla, España: Instituto de las Culturas de Melilla.

Ormazabal, M., Vizoso S., Zafra, I. & Bohórquez, L. (18 de febrero de 2018). Cuatro modelos educativos para la España plurilingüe. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/politica/2018/02/16/actualidad/1518778713_913024.html

Parlament de Catalunya (2013). *Estatuto de autonomía de Cataluña*. Barcelona, España.

Pinheiro J. D. (2008). El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo. *Revista Humanidades Fortaleza*, 23(1), 47-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.5020/23180714.2008.23.1.%25p>

Real Academia Galega (2018). *Lingua e sociedade en Galicia: Resumo de resultados 1992 – 2016*. España: Real Academia Galega, Betanzos.

Resolución de 18 de julio de 2016, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, para la selección de centros de Educación Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2016-2017 en las ciudades de Ceuta y Melilla. (BOE núm. 189, de 6 de agosto de 2016, pp. 56719-56725). Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-7597

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2012). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. UK: Routledge.

- Rico, A. M. (2001). Un Proyecto Bilingüe. El Vocabulario Básico Infantil Español-Amazige. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 12, 121-133.
- Rico Martín A.M & Rico Martín, C. (2002). *Vocabulario Básico Infantil Español-Amazige*. Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/znum10/secciones/Amazige.pdf>
- Romillo Barquín, C. (2019). *La ventaja bilingüe y el bilingüismo en educación infantil*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, España. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/34899/1/TFG-L2292.pdf>
- San Martín, O. (26 de febrero de 2018). La lucha imposible por la escolarización en castellano. *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/espana/2018/02/26/5a93027a468aeb2a5a8b4646.html>
- Santiago (16 de marzo de 2018). El sistema educativo gallego es el más equitativo de las autonomías. *Faro de Vigo*. Recuperado de: <https://www.farodevigo.es/galicia/2018/03/16/sistema-educativo-gallego-equitativo-autonomias/1855444.html>
- Santos Rego, M., Priegue Caamaño, D., & Crespo Comesaña, J. M. (2017). Aprendizaje escolar y percepción de competencia lingüística en alumnos de origen inmigrante. *Revista Lusófona De Educação*, 37, 181-196.
- Sicilia, G. & Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de Pisa 2015*. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- Sobocińska, M. (2019). La (in)visibilidad de las lenguas regionales en el paisaje lingüístico de Asturias y de Galicia. *Lletres asturianas: Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana*, 120, 117-143.
- Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme (2018). *El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña El aprendizaje y el uso de las lenguas en un contexto educativo multilingüe y multicultural*. Generalitat de Catalunya. Recuperado de:

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAS.pdf>

UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París, Francia: UNESCO.