

# Comparación entre dos modelos de educación bilingüe \* \*\*

Edith Mägiste \*\*\*

*Universidad de Uppsala*

*Traducción: Seminario de Bilingüismo de la Universidad Complutense*

## LA EDUCACION BILINGÜE EN SUECIA

Hay tres tipos básicos de programas de educación bilingüe en Suecia:

1. La forma más común de educación es la que realiza la totalidad de la instrucción en sueco, con excepción de una parte dirigida a las destrezas relacionadas con la lengua materna. En 1973, la Oficina Nacional Sueca de Educación estableció que la instrucción en la lengua materna sería de dos horas a la semana. Todos los estudiantes tienen garantizada esta instrucción desde el nivel preescolar hasta la escuela superior. Es voluntaria, y los profesores son del mismo grupo étnico que el de los estudiantes. La meta de esta escolarización bilingüe es un «dominio paralelo de ambas lenguas» que, naturalmente, es difícilmente alcanzable con dos horas a la semana. Sin embargo, este entrenamiento en la lengua materna como un derecho legal de todos, ha cambiado radicalmente en sentido positivo las actitudes oficiales hacia los idiomas de los inmigrantes.


2. Además, hay programas en la lengua materna llamados «clases del idioma del hogar» donde todos los alumnos son del mismo grupo étnico y donde la mayor parte de la instrucción es en la lengua materna. Estos programas varían en la secuencia de los idiomas, por ejemplo la lecto-escritura inicial puede o no enseñarse en L1 y L2 simultáneamente. También varían en el currículum de los estudios posteriores. Se adjudica más o menos tiempo al sueco, el idioma del país. La tendencia general es que antes del nivel de la escuela superior, el sueco se haya convertido en el idioma principal de instrucción en todos aquellos programas que se dedican principalmente a los alumnos de habla fina, que representan el grupo de inmigrantes más importante de Suecia.

---

\* A comparison of two models for bilingual education». Original escrito para esta revista.

\*\* La Fundación Ahlen, de Estocolmo, nos ha proporcionado el apoyo financiero.

\*\*\* *Dirección de la autora:* Department of Psychology, University of Uppsala, Box 227, S-75104 Uppsala, Suecia.



3. Además de estos programas ofrecidos por la comunidad, hay algunos colegios privados en las grandes ciudades, la mayoría en Estocolmo, la capital de Suecia. Estos colegios ofrecen educación bilingüe desde el nivel de preescolar hasta la escuela superior. Hay, por ejemplo, un Colegio Alemán, uno Inglés, uno Francés e incluso uno Estoniano en Estocolmo, conocidos todos ellos por su alto nivel. Los estudiantes que salen de estos colegios poseen muchos de los requerimientos esenciales para lograr un «dominio paralelo de ambas lenguas». Durante las últimas décadas, el número de estudiantes que solicitan plaza en estos colegios ha aumentado continuamente y, por lo general, hay más solicitantes que plazas. El gran interés hacia estos colegios se debe en parte a la decepción que experimentan muchos padres respecto al sistema educativo normal, en gran medida indiferenciado debido a la reforma igualitaria, con un currículum uniforme durante los primeros nueve años de escolaridad; además, muchos suecos aprecian el valor de conocer idiomas, una necesidad que es mayor en el caso de lenguas como el sueco, de poca difusión. Asimismo, el momento de iniciación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es relativamente temprana en todas las comunidades escolares en comparación con la mayoría de los demás países.

## DOS MODELOS DE EDUCACION BILINGÜE EN LA ESCUELA ELEMENTAL

La presente investigación es una comparación entre dos modelos de educación bilingüe, que se han introducido hace algunos años en el Colegio Alemán en Estocolmo.

Este colegio, originalmente pensado para estudiantes cuya L1 fuera el alemán, ha comenzado recientemente clases para estudiantes cuya L1 sea el sueco, lo que significa que los estudiantes, dependiendo de su lengua materna, siguen dos currícula diferentes desde el curso uno al cuatro.

a) Los estudiantes con el sueco como L1 tiene este idioma como lengua principal de instrucción en el curso 1.º, con tres horas semanales de instrucción en alemán. Esta última aumenta continuamente durante los años siguientes, de tal forma que en el curso 4.º, la lengua de instrucción es el alemán en el 50 por 100 de los casos y el sueco en el otro 50 por 100.

b) Los estudiantes cuya L1 es el alemán tienen su instrucción principal en alemán con tres horas semanales en sueco en el curso 1.º, que aumenta a cinco horas semanales durante los siguientes grados.

El objetivo del presente estudio era encontrar respuesta a tres cuestiones fundamentalmente:

1. ¿Cuál es el rendimiento en sueco, medido por tests estandarizados, de esos distintos estudiantes que desde el curso 1.º al 4.º siguen currícula diferentes en el Colegio Alemán, en relación con el sueco de los alumnos de las escuelas públicas suecas? Este es un tema de constante discusión, puesto que hay personas que dudan del buen rendimiento en sueco de los alumnos que asisten al Colegio Alemán.

2. ¿Cuáles son las diferencias básicas entre los dos currícula en los cursos 1.º al 4.º en lo que concierne al rendimiento en alemán y en sueco?

3. ¿Para quién es más fácil llegar a ser bilingüe, para los estudiantes de enseñanza elemental o para los de secundaria? Según un estudio evolutivo de Mägiste (1979a), los estudiantes de secundaria necesitan alrededor de seis años para lograr una forma equilibrada de bilingüismo, medido mediante simples tareas de lenguaje consistentes en nombrar objetos dibujados en los dos idiomas. ¿Los estudiantes del nivel elemental logran este tipo de bilingüismo funcional más pronto o más tarde que sus compañeros mayores?

La última pregunta se presta aún a controversias desde tres puntos de vista:

- Según la hipótesis de la edad óptima, los niños pequeños, desde los cuatro a los ocho años, poseen una pronunciada facilidad para aprender el lenguaje. Chomsky (1959) y Donoghue (1965) dan razones neurológicas y psicológicas para esta mayor facilidad. Esta superior capacidad imitativa de los niños es acentuada por Patkowski (1980) y Schmidt-Schönbein (1980), que también señalan que los niños pequeños son generalmente espontáneos y desinhibidos y, por lo tanto, adoptan fácilmente un nuevo modo de conducta lingüística, mientras que los niños mayores tienden a ser más conscientes y autocríticos.
- Scovel (1978), Fathman (1975) y Oyama (1978) sostienen que la denominación de período óptimo debería limitarse a lo relacionado con el aprendizaje fonológico. Encuentran que la pronunciación es significativamente mejor en los sujetos más jóvenes, mientras que los sujetos mayores rinden mejor en morfología y gramática.
- Ekstrand (1979), Cummins (1980) y otros niegan la existencia de una edad óptima única. En primer lugar, debido a su capacidad intelectual más desarrollada, los sujetos mayores tienen ventaja en comparación con los niños más pequeños. La hipótesis de la edad crítica ha sido puesta en duda también por su falta de apoyo empírico.

Puesto que hay una ausencia obvia de datos experimentales, uno de los propósitos de este estudio fue añadir a los datos de los estudiantes del nivel elemental los datos obtenidos en tareas de denominación de los estudiantes de secundaria. Empleando estas tareas lingüísticas simples, se pueden evitar algunos de los problemas metodológicos relacionados con la traducción y, al mismo tiempo, comparar estudiantes de diferentes grupos de edad.

## Método

### Sujetos

Los sujetos fueron 199 estudiantes de 6 a 11 años de los cursos 1 al 4. Aproximadamente la mitad de los estudiantes seguían el currículum alemán y la otra mitad el sueco. Además, se compararon los resultados de 77 estudiantes de secundaria de 13 a 19 años de un estudio previo con 74 estudiantes de elemental que sólo iban a las clases en alemán. Todos los estudiantes eran del Colegio Alemán de Estocolmo. Se utilizaron como controles los resultados de los estudiantes suecos que estaban empleándose en la estandarización de los tests reales.

## Material y procedimiento

Se midió la comprensión de lenguaje en sueco y en alemán mediante tests suecos estandarizados, que se tradujeron al alemán. La comprensión lectora consistió en 33 textos que variaban en longitud, seguidos cada uno de ellos por cinco preguntas de elección múltiple. La comprensión de las palabras se midió mediante 24 preguntas que tenían que contestarse escogiendo la alternativa correcta entre cinco elementos. La ortografía se midió en los cursos 3 y 4 y sólo en sueco, puesto que era difícil encontrar elementos equivalentes en alemán. El deletreo incluía 24 elementos para el grado 3 y 38 elementos para el grado 4. Estos tres tests se aplicaban en la clase, con un mes entre la administración en cada uno de los idiomas.

La producción del lenguaje se midió mediante el procedimiento de nombrar 51 dibujos que representaban objetos comunes. Se instruía a los sujetos para que nombraran esos dibujos tan rápidamente como fuera posible, primero en un idioma y, después de un corto descanso, en el otro idioma. Es una versión abreviada del Test de Dominancia Lingüística de Ervin (1961) que, en su forma original, consistía en 120 estímulos. Ha demostrado ser un índice sensible de los diferentes grados de bilingüismo (Mägiste, 1979b, 1980, 1982, 1984). De la misma forma, se les daba a los estudiantes 15 números de dos dígitos para que los nombrara tan rápido como les fuera posible, sucesivamente en sus dos lenguas. Estos dos tests se administraban individualmente. Se grababan las respuestas y, más tarde, se calculaba el tiempo medio de la respuesta con un cronómetro.

## Diseño

Se utilizó un diseño transeccional, cubriendo un período de 4 años para los alumnos de los cursos 1 a 4 que seguían los dos currícula paralelos de instrucción bilingüe.

Para comparar el proceso de adquisición de la segunda lengua en los estudiantes de la escuela elemental y de secundaria, participaban 74 estudiantes de las clases en alemán.

Fueron divididos en 5 grupos según el tiempo de residencia en Suecia. Como puede verse en la Tabla 1, se compararon estos estudiantes de nivel elemental con 77 estudiantes de secundaria con una media de edad de 14 años. En esta comparación, la variable independiente fue la cantidad de tiempo de residencia en Suecia, con cinco puntos de medida una vez cumplidos los 0,6, 2, 4, 6 y 8,6 años en Suecia; la variable dependiente fue el tiempo de respuesta en las tareas de denominación.

TABLA 1

*Número y edad media de los estudiantes de los niveles de secundaria y elemental, con el tiempo de residencia en Suecia como variable independiente principal.*

Grupo	Estudiantes de secundaria	Edad	Estudiantes de elemental	Edad	Años de residencia en Suecia
1	21	14,1	12	8,9	0,1- 1,0
2	20	14,2	15	8,5	1,1- 3,0
3	13	14,3	8	8,4	3,1- 5,0
4	8	14,2	10	8,0	5,1- 7,0
5	15	14,2	29	8,9	7,1-10,0

Comprensión lectora

La figura 1 muestra el desarrollo de la comprensión lectora en alemán y en sueco; a la izquierda para las clases alemanas y a la derecha para las suecas. La línea discontinua indica los resultados de los estudiantes suecos de las escuelas públicas. Estos datos fueron recogidos a partir de la estandarización del test y puede considerarse como muestra representativa de todos los estudiantes suecos de ese nivel de edad, puesto que Suecia tiene un sistema escolar uniforme y centralizado.

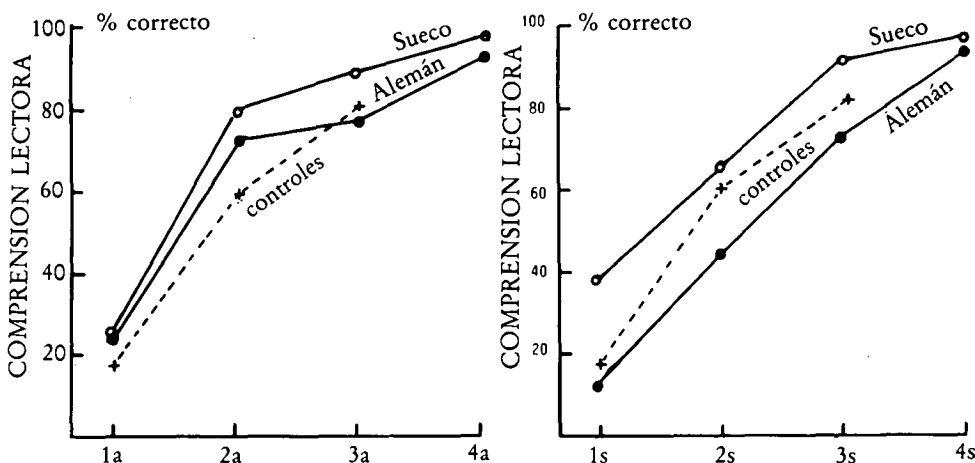


FIGURA 1

*Porcentaje medio de respuestas correctas en comprensión lectora de los estudiantes que siguen los programas de educación bilingüe en alemán y en sueco. La línea discontinua representa los resultados de los estudiantes suecos de las escuelas públicas.*

Como podemos ver en la parte derecha de la Figura 1, los estudiantes suecos pueden leer y entender algunas frases simples en alemán ya después de un año de instrucción bilingüe con tres horas semanales dedicadas al alemán. El incremento de las horas de instrucción en alemán durante los años siguientes conduce a un rápido incremento de la comprensión en alemán. En el curso 3, los estudiantes del programa sueco rinden casi tan bien en comprensión lectora como los estudiantes que tienen el alemán como lengua materna, y en el curso 4, no hay realmente ninguna diferencia en el rendimiento entre los estudiantes que seguían los diferentes programas de la instrucción bilingüe.

Por lo que se refiere a la comprensión lectora en sueco, este idioma permanece como el mejor en todos los niveles, de forma más marcada en el curso 1 y, claramente menos marcada en el curso 4. En comparación con los controles suecos, la comprensión lectora es mejor que en las escuelas públicas suecas. Sucede lo mismo con los estudiantes de las clases en alemán, como aparece en la parte izquierda de la Figura 1. A pesar de la educación bilingüe y de tener el alemán como L1, el sueco es mejor en todos los niveles en relación con el grupo de control. Cuando se compara con el rendimiento de las clases en sueco (parte derecha

de la Figura 1), estas clases en alemán tienen un rendimiento aproximadamente igual en sus dos idiomas, al menos cuando la escolaridad comienza en el grado 1. Más tarde, hay una clara tendencia hacia un rendimiento mejor en sueco, a pesar de tener sólo cinco horas semanales de instrucción en sueco.

### Comprensión de palabras

En comprensión de vocabulario, el desarrollo es muy parecido al de la comprensión lectora, como puede verse en la Figura 2. Lo más notable son los extraordinarios resultados en sueco en el curso 1 cuando se compara con los estudiantes de las escuelas públicas. Sin embargo, a medida que se incrementa el bilingüismo durante los años siguientes, disminuye la distancia con respecto a los controles suecos. Los estudiantes que participaban en el programa alemán (parte izquierda de la Figura 2) demostraban tener una forma equilibrada de bilingüismo en esta tarea desde el curso 1 al 4.

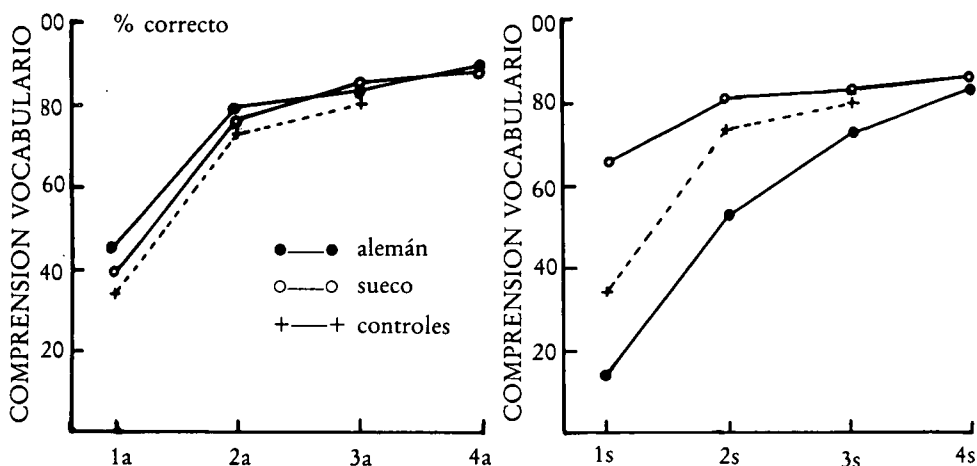


FIGURA 2

*Porcentaje medio de respuestas correctas en comprensión de vocabulario para los cursos 1 a 4. Controles = resultados de las escuelas públicas suecas en relación con la estandarización del test.*

### Ortografía

Se esperaban grandes dificultades en lo concerniente al deletreo de idiomas tan parecidos como el alemán y el sueco. Naturalmente hay faltas típicas que indican claramente interferencias entre el alemán y el sueco. Estas faltas son más evidentes durante los dos primeros cursos. Sin embargo, en los cursos 3-4, el porcentaje medio de errores en sueco para los estudiantes que seguían los programas paralelos está ligeramente por debajo de las tasas de

error en sueco para los estudiantes de las escuelas públicas. Como se indica en la Figura 3, los estudiantes de las escuelas públicas tienen una tasa de error medio de 42,1 por 100 en el curso 3; los errores medios en el curso 3s del Colegio Alemán fueron de 32,5 por 100, en el curso 3a (sólo se incluyeron sujetos nacidos en Suecia) el porcentaje medio de error fue de 36,5 por 100. En el curso 4, los estudiantes cometieron un 37,6 por 100 de errores, el curso 4s el 30,3 por 100 y el curso 4a el 36,5 por 100.

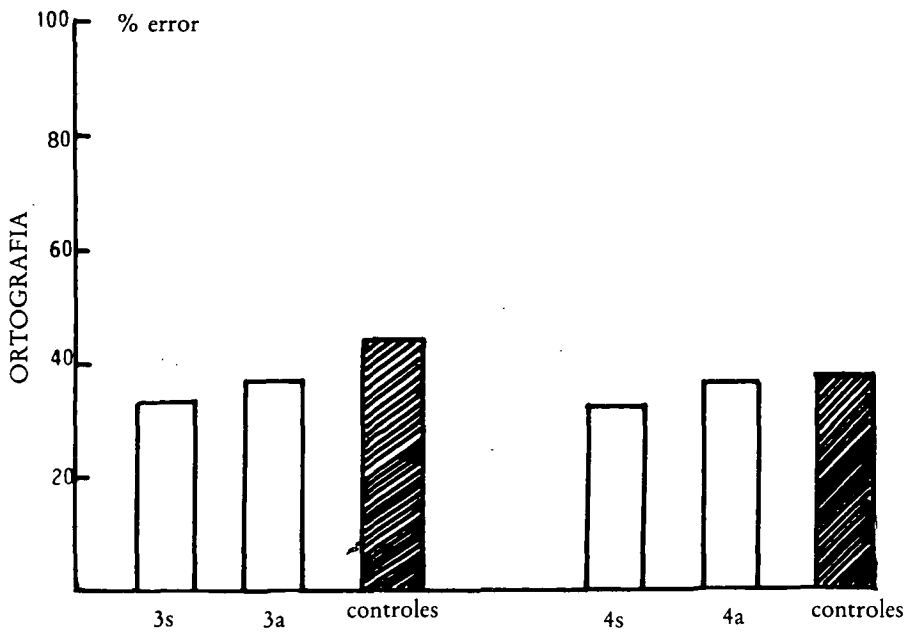


FIGURA 3

*Porcentaje medio de error en deletreo en sueco para los cursos 3-4 que siguen los dos programas bilingües en comparación con los controles suecos*

Podría argumentarse que los resultados de los estudiantes de las escuelas públicas y privadas no pueden ser comparados, puesto que las escuelas públicas tienen que admitir todo tipo de estudiantes, mientras que las privadas hacen generalmente una selección de signo positivo.

Esto significaría, por ejemplo, que los resultados en el idioma sueco para los estudiantes que asistieran a los programas bilingües podrían ser incluso mejores que en las escuelas suecas normales que tuvieran el sueco como medio de instrucción. Esto es verdad en algunos casos, pero probablemente es erróneo hacer una predicción general en esta dirección. Los resultados extremos presuponen un buen ambiente que no puede garantizarse en las escuelas públicas que luchan con la disciplina, la masificación, la rutina y el aburrimiento. Estos problemas no existen o son mínimos en las escuelas privadas. Además, una educación bilingüe y bicultural hace que el tiempo pasado en la escuela sea más atrayente y satisfaga en un alto grado la curiosidad de los estudiantes.

Entre los dos programas de educación bilingüe en el Colegio Alemán hay una diferencia esencial que no se hace evidente en tareas lingüísticas pasivas y receptoras, como lectura y comprensión del vocabulario en las que los estudiantes de los cur-

sos 3-4 que asisten a programas paralelos rinden aproximadamente igual. Realmente, los estudiantes de las clases alemanas tienen un buen dominio del alemán y del sueco; pueden pasar como nativos tanto de Alemania como de Suecia, no tienen ningún acento y no cometen ningún error gramatical importante. Por otra parte, los estudiantes de las clases suecas tienen una competencia de nativo en sueco y un conocimiento extraordinario del alemán como lengua extranjera. En el curso 4, estos estudiantes manejan el alemán fluidamente, pero hablan con acento sueco y pueden cometer errores gramaticales serios. No existen inputs en alemán por parte del hogar ni del país; están restringidos a la escuela, y es obvio que esto no es suficiente para la adquisición de la L2 de forma nativa. Estas diferencias básicas entre los dos programas bilingües se hacen claramente evidentes en la producción lingüística.

### Producción lingüística

La Figura 4 muestra el tiempo de respuesta medio a la hora de nombrar objetos dibujados, en alemán y en sueco. Hay marcadas diferencias en todos los estudios entre los estudiantes de los dos programas.



bilingües. Mientras que los tiempos de respuesta para todos los estudiantes en ambas lenguas se van haciendo más cortos durante esos cuatro años, los estudiantes de las clases suecas necesitan aproximadamente el doble de tiempo para nombrar un dibujo en alemán que en sueco (parte derecha de la Figura 4). Por otra parte, sus respuestas en sueco son generalmente más rápidas de lo que son las respuestas en cada uno de los dos idiomas de los estudiantes de las clases alemanas (parte izquierda de la Figura 4).

Se observa una tendencia general cuando se mira el número de dibujos correctamente identificados, según aparece en la Figura 5. Hay marcadas diferencias entre los dos idiomas para los estudiantes de las clases suecas y diferencias menores para los estudiantes de las clases alemanas. Los estudiantes suecos conocen todos los nombres suecos de los dibujos en el Grado 1 y naturalmente mantienen esta capacidad, que no cambia en los años siguientes. En alemán, aumenta su vocabulario continuamente.

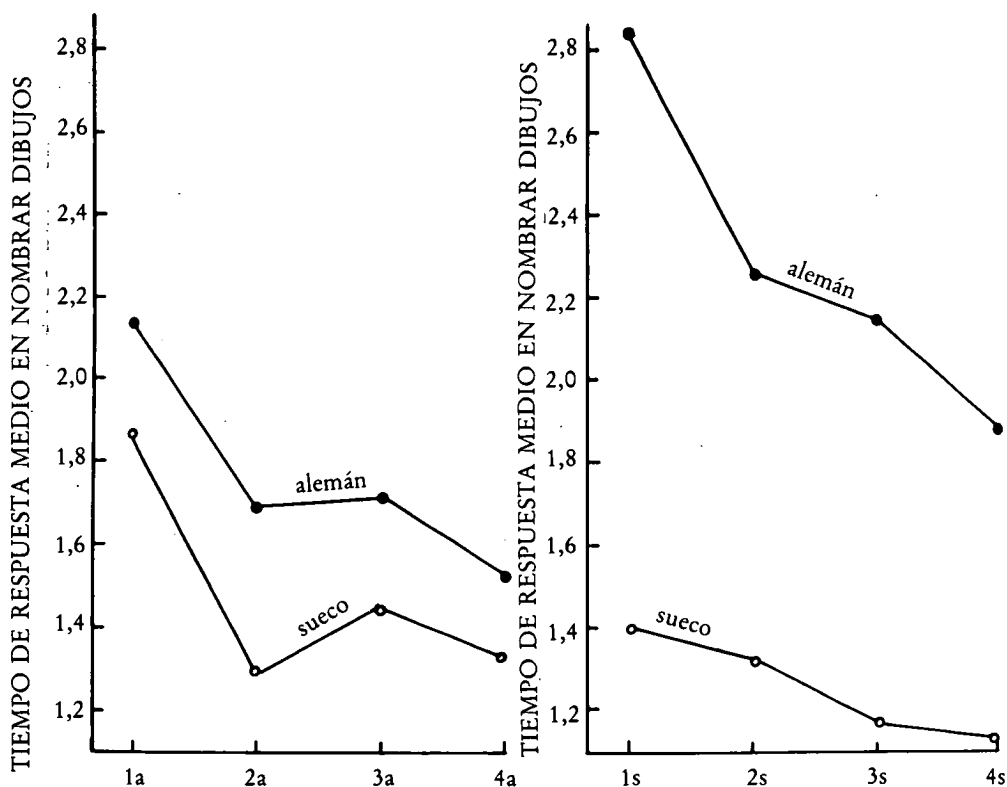


FIGURA 4

*Tiempo de respuesta medio en nombrar objetos en alemán y en sueco, para los estudiantes de los cursos 1-4 que siguen programas de educación bilingüe paralelos*

Los estudiantes de las clases alemanas no conocen todos los nombres de los dibujos en los dos idiomas después de un año de instrucción en el curso 1. A partir

del Grado 2, pueden nombrar todos los dibujos en sueco. Sin embargo, en alemán continúan haciendo algunas faltas en el curso 4.



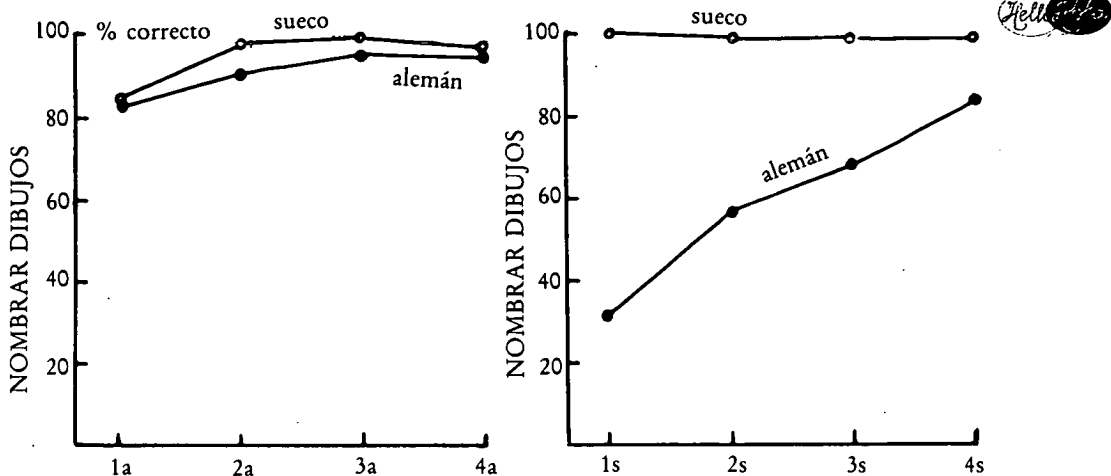


FIGURA 5

Porcentaje correctamente identificado de dibujos de objetos comunes para los estudiantes de los cursos 1-4

Los resultados en la tarea de nombrar números de dos dígitos tan rápidamente como sea posible, son esencialmente parecidos a los de nombrar dibujos. Para los estudiantes de ambos programas bilingües el sueco es claramente el idioma mejor. También en esta tarea, los estudiantes que asisten al programa alemán tienen tiempos más parecidos entre sí que los del programa sueco. En ambas clases hay sólo unos pocos estudiantes que conocen el nombre de números de dos dígitos en el curso 1. En el curso 1s, faltan los resultados en alemán puesto que las clases suecas aprenden los números a partir del 10 en alemán en el curso 2 (Fig. 6).

Además, hay diferencias lingüísticas en el procesamiento de números de dos dígitos. Los números en alemán se procesan

de derecha a izquierda, y en sueco de izquierda a derecha, lo que probablemente aumenta las diferencias en el tiempo de respuestas entre los dos idiomas; por lo tanto, las tareas no son equivalentes.

Un propósito fundamental del presente estudio consistía en averiguar si son los estudiantes de elemental o los de secundaria los que aprenden mejor la segunda lengua. Para este propósito se compararon los estudiantes de las clases alemanas con los estudiantes de secundaria en las tareas lingüísticas elementales. Los estudiantes son hijos de inmigrantes de Alemania, con antecedentes lingüísticos homogéneos. Difieren fundamentalmente en la edad y fueron fundamentalmente en la edad y fueron divididos en cinco grupos de acuerdo con su tiempo de residencia en Suecia (ver Tabla 1).

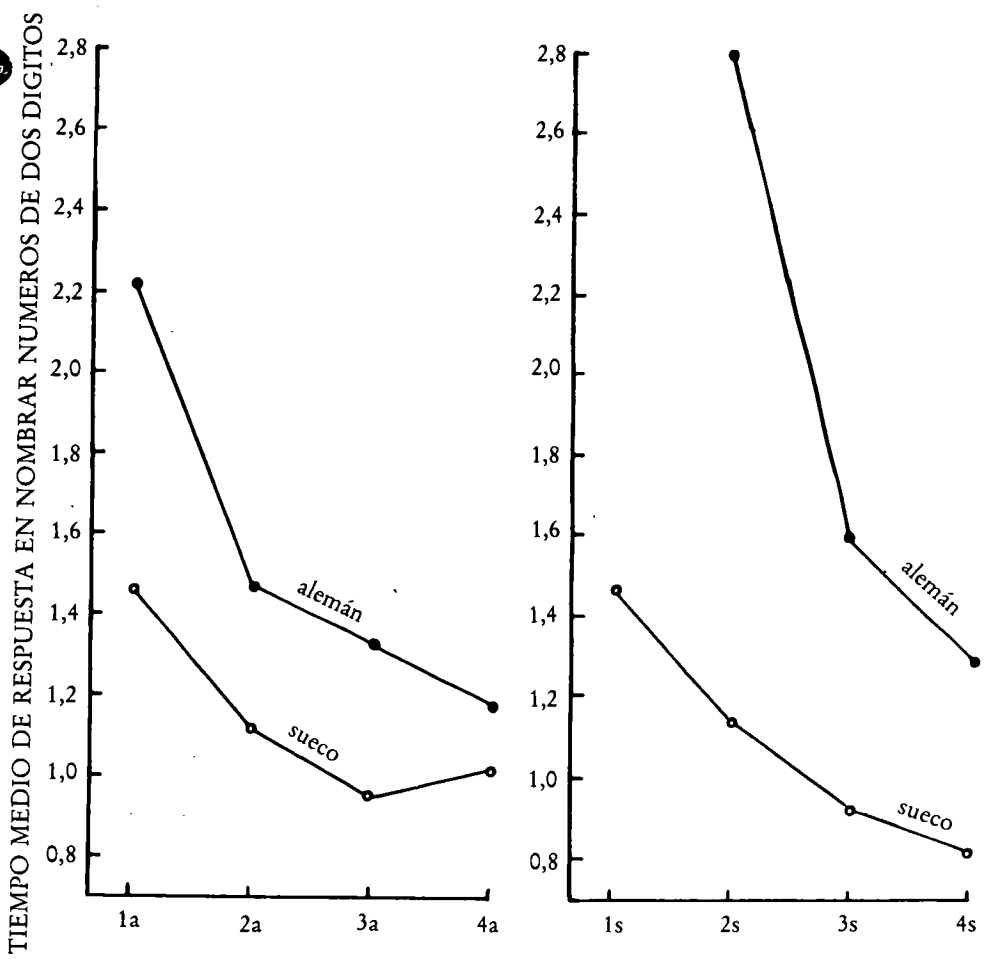


FIGURA 6

Tiempo medio de respuesta en nombrar dígitos de dos números en alemán y sueco para los estudiantes de los cursos 1-4

**Desarrollo de las destrezas lingüísticas simples en estudiantes de elemental y secundaria**

La Figura 7 muestra los tiempos medio de respuesta para nombrar objetos dibujados, en alemán y en sueco. Los cambios evolutivos en alemán y sueco son muy similares en ambos grupos de estudiantes. A medida que aumentaba el tiempo de residencia en Suecia, los tiempos de respuesta en alemán aumentan también, mientras que disminuye en sueco. Después de aproximadamente cuatro años en Suecia, las curvas de los dos idiomas se cruzan para los estudiantes de la escuela elemental.

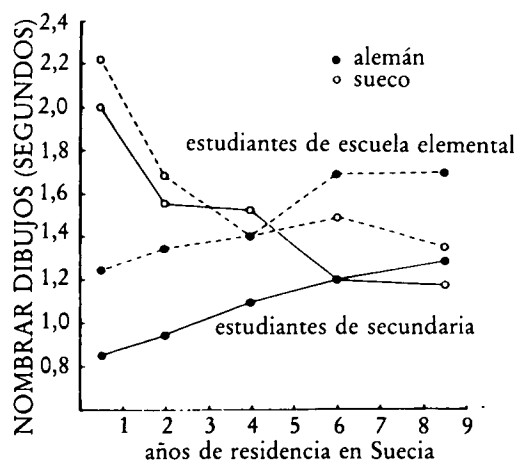


FIGURA 7

Evolución de tiempos de respuesta para nombrar dibujos de objetos, en alemán y sueco en función de edad y tiempo de residencia en Suecia

Al mismo tiempo, estos estudiantes han alcanzado un punto de equilibrio lingüístico en esas tareas. Los estudiantes de secundaria alcanzan este punto dos años después, es decir, después de seis años de residencia en Suecia. Después de este punto de equilibrio lingüístico, los tiempos de respuesta en alemán continúan aumentando para ambos grupos de estudiantes. Los tiempos de respuesta en sueco se hacen claramente más rápidos, a pesar del hecho de que el alemán es el idioma dominante en la clase.

Se produce una evolución parecida en la prueba de nombrar números de dos dígitos en alemán y en sueco, como puede verse en la figura 8. El que el efecto principal y altamente significativo sea la categoría del estudiante indica que esta tarea resulta mucho más difícil y lleva mucho más tiempo a los estudiantes del nivel elemental que a los de secundaria. Cuatro estudiantes del curso 1 en la escuela elemental no pudieron participar en esta tarea, puesto que no habían aprendido aún a leer números de dos dígitos por encima de 20. A pesar del hecho de que los estudiantes de la escuela elemental necesitaban alrededor del doble de tiempo para realizar esta tarea que los de secundaria, ambos grupos alcanzaron el punto de equilibrio lingüístico después de tres o cuatro años de residencia en Suecia. Si tomamos en consideración los resultados de las tareas de denominación de dibujos, es sólo un punto de transición breve, después del cual, el sueco, la segunda lengua de los sujetos, se convierte en el idioma más conocido. La clara tendencia a tener tiempos de respuesta más rápidos, es atribuible parcialmente al hecho de que los números en sueco se procesan de izquierda a derecha, lo que consume menos tiempo que el procesamiento de los números de dos dígitos en alemán, de derecha a izquierda, con un adicional «und» entre los dígitos.

Como indican las figuras 7 y 8, los estudiantes del nivel elemental en el rango de edad de 6 a 11 años, tardan algunos años menos que los de secundaria en adquirir un vocabulario elemental en la segunda lengua. Esta ventaja de los estudiantes más jóvenes desaparece cuando la tarea se hace más difícil, como la que hemos utilizado en este trabajo, nombrar números de dos dígitos. Sin embargo, hay que señalar que los estudiantes de la escuela elemental alcanzaban el punto del equili-

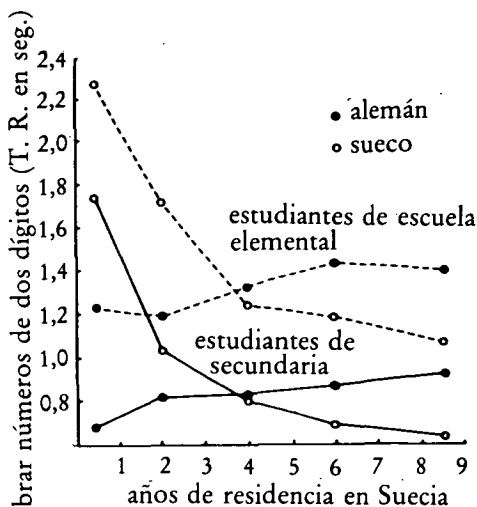


FIGURA 8

*Evolución de los tiempos de respuesta para nombrar números de dos dígitos en alemán y sueco, en función de la edad y el tiempo de residencia en Suecia*

brio lingüístico al mismo tiempo que los estudiantes de secundaria a pesar del hecho de que esta tarea era mucho más difícil para los estudiantes más jóvenes, como indican sus tiempos de respuesta más largos. Un incremento posterior en la dificultad de la tarea dará, presumiblemente, a los estudiantes de secundaria una mayor ventaja sobre los estudiantes de nivel elemental. Estos últimos tienen ventaja sólo en la medida en que las tareas se correspondan con su edad mental.

Parece que no hay una edad crítica, sino una edad óptima para el aprendizaje de una segunda lengua. Si la tarea lingüística tiene en cuenta el nivel cognitivo del estudiante, los más jóvenes adquirirán generalmente esa tarea con mayor facilidad, debido a su mayor espontaneidad, flexibilidad y capacidad imitativa. Con el incremento de la edad, los estudiantes se hacen más conscientes y reservados. Su predisposición para establecer contactos y para imitar a los demás disminuye considerablemente, lo que hace que la adquisición de un idioma extranjero sea más difícil.

Una interesante observación que se puede hacer se refiere a los tiempos de respuesta más cortos en sueco para ambos grupos de estudiantes después de algunos

años de residencia en Suecia. Esto pone de manifiesto la fuerte influencia del idioma del país de residencia, que no puede ser compensada ni por la existencia de un idioma distinto en el hogar o en la escuela. Haugen (1977) y Smolicz (1983) obtu-

vieron resultados similares con jóvenes inmigrantes de los Estados Unidos y de Australia. El inglés se convirtió muy pronto en el idioma más conocido a pesar de que en la escuela se utilizaba otro idioma de instrucción.

## Resumen

*La presente investigación es una comparación entre dos modelos de educación bilingüe introducidos hace algunos años en el Colegio Alemán de Estocolmo: por un lado, estudiantes con el sueco como primera lengua de instrucción en el primer curso, con tres horas semanales de instrucción en alemán, que se iba incrementando progresivamente en los años posteriores, de manera que en el cuarto curso, el idioma en las clases era en un 50 por 100 alemán y en un 50 por 100 sueco. Por otro lado, estudiantes con tres horas semanales de instrucción en sueco en el primer curso, que aumentaban a cinco horas en los siguientes cursos.*

*Sólo se encontró un bilingüismo balanceado en los estudiantes que siguieron el currículum en alemán. Los estudiantes que siguieron el currículum sueco, mantuvieron el sueco como su idioma claramente dominante y obtuvieron una alta competencia en el alemán como segundo idioma.*

*Estas diferencias se explicaron por el bagaje lingüístico de los alumnos. Puesto que los alumnos que tenían el alemán como primera lengua adquirían sus dos lenguajes tanto en los entornos informales como en el formal, conseguían más input de los entornos naturales. Los estudiantes de idioma sueco en cambio, recibían el input del alemán únicamente en la instrucción formal de la escuela, que no podía compensar la fuerte influencia del idioma del hogar y del país.*

*Además, la presente investigación ha contribuido a corroborar la hipótesis de la edad óptima para el aprendizaje de la segunda lengua.*

## Summary

*The present investigation is a comparison of two models for bilingual education which some years ago were introduced at the German School in Stockholm. 1) Students with Swedish as their first language have Swedish as main language of instruction in Grade 1 with three hours weekly of German instruction which continuously increases during the following years so that in Grade 4, language of the class is 50% German and 50% Swedish. 2) Students with German as first language get their instruction mainly in German with three hours weekly of Swedish instruction in Grade 1 which increases to five hours during the following grades.*

*A genuine, balanced form of bilingualism was only found in students following the German curriculum. Students following the Swedish curriculum, maintained Swedish as their clearly dominant language and obtained a very high competence in German as foreign language.*

*These differences were explained by the language background of the students. Since students with German as first language acquire their two languages in both an informal milieu and in formal teaching situations, they get more input from natural settings. For students with Swedish as first language, the input in German is restricted to formal instruction in school, and the school cannot compensate the strong influence from the home-language and the language of the country.*

*Further, the present study makes a contribution to the optimal age hypothesis in second-language learning.*

## Résumé

*La présente étude est une comparaison de deux modèles d'enseignement bilingue à l'École Allemande de Stockholm. 1) Les élèves de langue maternelle suédoise reçoivent un enseignement en suédois à partir de la première année, plus trois heures par semaine d'enseignement en allemand. Le nombre d'heures d'enseignement en allemand augmente graduellement durant les années subséquentes de telle sorte qu'en 4<sup>e</sup> année, 50% du temps est consacré à chacune des deux langues. 2) Les élèves de langue maternelle allemande reçoivent la majeure partie de leur enseignement en allemand avec trois heures par semaine de suédois durant la première année et cinq heures par semaine pendant les années suivantes.*

*Seuls les élèves ayant suivi le cours allemand manifestèrent un bilinguisme authentique et proportionné. Les élèves ayant suivi le cours suédois ont maintenu de toute évidence le suédois comme langue dominante et ont obtenu une très grande compétence en allemand comme langue étrangère.*

*Ces différences s'expliquent par les antécédents langagiers des élèves. Parce que les élèves de langue maternelle allemande acquièrent leur deux langues autant de manière informelle que par apprentissage formel, l'environnement normal leur fournit plus d'input. Pour les étudiants d'origine suédoise, l'input allemand est restreint à l'enseignement formel à l'école, et celle-ci ne peut compenser l'influence prépondérante de la langue de la famille et du pays.*

*De plus, la présente étude apporte une contribution à l'hypothèse de l'âge optimal dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour des tâches correspondant à leur âge mental, comme celles de nommer des images, les élèves de l'école primaire dont l'âge varie entre 6 et 10 ans atteignent un bilinguisme proportionné beaucoup plus rapidement que des élèves de lycée âgés de 14 à 19 ans mentionnés dans une étude précédente.*

# Referencias



- CHOMSKY, N.: Review of B. F. Skinner's «Verbal Behavior». *Language*, 1959, 35, 26-58.
- CUMMINS, J.: The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *Tesol Quarterly*, 14, 175-87.
- DONOGHUE, M. R.: A rationale for FLES. *French Review*, 1965, 38, 523-29.
- EKSTRAND, L. H.: Migrant adaptation: A cross-cultural problem. En *Teaching the children of immigrants*. Freudenstein, R (ed.). Didier: Bruxelles, 1978, 27-123.
- ERVIN, S. M.: Learning and recall in bilinguals. *American Journal of Psychology*, 1961, 74, 446-451.
- FATHMAN, A.: The relationship between age and second language productive ability. *Language Learning*, 1975, 25, 245-266.
- HAUGEN, E.: Norm and deviation in bilingual communities. En *Bilingualism: Psychological, social and educational implications*. Hornby, P. A (Ed.). Nueva York, Academic Press, 1977.
- MÄGISTE, E.: The competing language systems of the multilingual: a developmental study of decoding and encoding processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1979a, 18, 79-89.
- MÄGISTE, E.: Recall of concrete and abstract sentences in bilinguals. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1979b, 20, 179-85.
- MÄGISTE, E.: Memory for numbers in monolinguals and bilinguals. *Acta Psychologica*, 1980, 46, 63-68.
- MÄGISTE, E.: Automaticity and interference in bilinguals. *Psychological Research*, 1982, 44, 29-43.
- MÄGISTE, E.: Stroop tasks and dichotic translation: The development of interference patterns in bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1984, 10, 304-15.
- OYAMA, S.: The sensitive period and comprehension of Speech. *Working Papers on Bilingualism*, 1978, 16, 1-17.
- PATKOWSKI, M. S.: The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 1980, 30, 449-72.
- SCHMIDT-SCHÖNBIEN, G.: Evaluation of the teaching of English to German children of pre-school age. *English Language Teaching Journal*, 1980, 34, 173-78.
- SCOVEL, T.: The recognition of foreign accents in English and its implications for psycholinguistic theories of language acquisition. Comunicación a la 5th International Conference of Applied Linguistics, 1978, Montreal, Canadá.
- SMOLICZ, J. J.: Modification and maintenance: Language among school-children of Italian background in South Australian. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1983, 5, 313-37.