

Aportaciones de la investigación en Psicodidáctica a las experiencias de comunicación educativa en varias lenguas.

José María Madariaga Orbea
Universidad del País Vasco

En este artículo se reflexiona sobre el conocimiento acumulado en la actualidad, en torno a las situaciones educativas en las que se aprende a comunicarse en más de una lengua. Dicha reflexión sirve de base para sugerir posibles campos de investigación en un ámbito tan característico de la Psicodidáctica como es la interrelación entre los protagonistas de la experiencia educativa.

Palabras clave: *Educación bilingüe. Investigación en Psicodidáctica*

This paper analyzes our present-day knowledge about the educational experiences where communicating in more than one language is learnt. This analysis is the basis for suggesting some subjects of research in Psicodidáctica. Specifically, in one subject which is very typical at Psicodidáctica: the interrelation among the people who are in the educational experience.

Key words: *Bilingual education. Research in Psicodidáctica.*

1.INTRODUCCIÓN: LA SOCIEDAD DEL SIGLO QUE COMIENZA.

Nos adentramos en un nuevo siglo. Como educadores estamos obligados a plantear cómo debe ser la enseñanza en la nueva sociedad que se dibuja en el horizonte.

Desde el punto de vista social, cultural y lingüístico, el siglo que acaba de comenzar se caracteriza por la heterogeneidad. A pesar de las resistencias, nos encontramos en una sociedad en la que la diversidad se ha convertido en lo "normal" y la escuela se está viendo obligada a asumir esa pluralidad y darle una respuesta. Ello implica que, lingüísticamente, la sociedad actual está relegando al pasado la comunicación basada casi de manera exclusiva en la lengua materna, para dar paso a un gran número de situaciones diferentes. Esa heterogeneidad lingüística nace de las características de las sociedades actuales, así como de la mayor internacionalización de las relaciones humanas entre todos los países del mundo.

Tenemos un claro ejemplo de esa diversidad, en la experiencia de construcción europea en la que estamos inmersos. Si verdaderamente se pretende alcanzar una situación armónica y equilibrada, será necesaria la elaboración de una propuesta de utilización de las lenguas, no solo de las 11 que son oficiales, sino de todas aquellas que no lo son y pugnan por desempeñar un papel relevante en la nueva situación. En este contexto tiene sentido la declaración del año 2001 como el año europeo de las lenguas. Ahora bien, la necesaria armonización de todas las lenguas que existen en Europa se complica aún más, si tenemos en cuenta que todavía es alto el número de europeos que no son capaces de comunicarse en otra lengua diferente de la propia. La necesaria superación de esta limitación, está generando unas necesidades educativas concretas, especialmente para las futuras generaciones.

Estas y otras razones han dado lugar a un notable incremento de la educación bilingüe en diferentes países del mundo, lo cual ha favorecido simultáneamente la investigación de su tratamiento educativo. En consecuencia, la educación bilingüe se ha convertido en un área de investigación muy prometedora. Especialmente se ha acumulado una cantidad importante de experiencias en torno a las ventajas e inconvenientes de comunicarse en varias lenguas, así como las diferentes propuestas para introducir las en el sistema educativo. Sin embargo, la comunicación en una lengua y el análisis de los correspondientes mecanismos explicativos, ha merecido menos atención, a pesar de que, cuando hacemos referencia a las lenguas en el sistema educativo, no se trata de un mero contenido de curriculum. En efecto, también implica al proceso educativo en su conjunto, en tanto en cuanto está afectando a la comunicación y a las relaciones de interacción que se producen en el aula.

En definitiva, dos retos significativos en este ámbito que la escuela tiene que afrontar en la actualidad, son la creciente heterogeneidad lingüística de nuestra sociedad y, la comprensión de los fenómenos comunicativos y de interrelación que se producen en experiencias educativas bilingües, más allá de la mera utilización de la lengua, de la mera transmisión de mensajes. Sin ánimo de agotar el tema, vamos a reflexionar acerca de posibles campos de investigación en unas temáticas tan estrechamente vinculadas a la Psicodidáctica.

2. ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE.

Comenzaremos por resumir los resultados más relevantes que se han obtenido en las numerosas experiencias acerca de las situaciones educativas bilingües, en relación a las temáticas anteriormente apuntadas.

Las conclusiones de los primeros trabajos de investigación realizados, parecían estar en contra de las experiencias educativas bilingües, al menos tempranas. Sin embargo, dichas investigaciones dieron lugar a otras que intentaron reaccionar, demostrando la viabilidad de este tipo de experiencias educativas. Su conclusión más importante era que, no se podía adjudicar la responsabilidad de la situación educativa únicamente a las características individuales, especialmente cognitivas, sino que, también las condiciones sociales y curriculares son un condicionante de importancia, que puede llegar a neutralizar los posibles efectos positivos de la experiencia e incluso generar otros negativos.

Esta interpretación permitió explicar los anteriores resultados, alegando que su argumentación y metodología no estaban suficientemente fundamentadas. Por ejemplo, durante algún tiempo se creyó que la persona bilingüe era esquizofrénica, porque no existe la posibilidad de identificarse con más de un grupo social y de una cultura. Los trabajos mencionados responden a esta acusación demostrando que, se puede tener una coherencia según la vivencia de esa diversidad que se tenga: si se vive como armonizable será un enriquecimiento personal, y si se vive como irreconciliable será amenazador para su equilibrio personal. A su vez, esta vivencia depende del tipo de implicaciones sociales y culturales que acompañan a la situación educativa concreta.

Por otra parte, en cuanto a la temática, hemos asistido a una evolución desde los primeros trabajos más preocupados por la adquisición de elementos lingüísticos y las interferencias entre las lenguas, hasta los que se han realizado a partir de la introducción de la Psicolingüística, que se han interesado por la educación bilingüe propiamente dicha. Esta evolución nace del convencimiento de que "no es posible estudiar el bilingüismo en el individuo humano sin tener en cuenta la función de las lenguas que habla en la sociedad a la que pertenece y por tanto sin tener en cuenta el bilingüismo de la sociedad." (Siguan y Mackey., 1986), ya que un individuo se convierte en bilingüe, debido a la necesidad que tiene de comunicarse con personas que hablan esa otra lengua. Como consecuencia de este planteamiento, se han desarrollado diferentes modelos de organización escolar de la educación bilingüe, que tienen como objetivo posibilitar el dominio de lenguas a las que el escolar no tiene acceso en su medio social y familiar.

La conclusión inmediata es que los factores personales y socioculturales, interrelacionados con los lingüísticos y pedagógicos, explican los resultados de las experiencias educativas bilingües. La dificultad estriba en que, es tal la complejidad de estas interrelaciones, que de momento no hemos sido capaces de delimitarlas.

Pero vayamos por partes.

El punto de partida en los estudios sobre educación bilingüe es la famosa

Conferencia de Luxemburgo de 1928, en la que se afirmó que enseñar en una lengua diferente de la materna es perjudicial para el desarrollo intelectual y la personalidad del alumnado, aconsejando un retraso en la introducción de la segunda lengua. Los trabajos en los que se basaron tales afirmaciones adolecían de una falta de control de las variables utilizadas y de una excesiva generalización de resultados, dado que compararon muestras pertenecientes a ámbitos socioculturales dispares.

Posteriormente en París (1951), especialistas de todo el mundo convocados por la Unesco, afirmaron que lo mejor era enseñar en la lengua materna y que no era conveniente introducir la segunda hasta que no hubiera un buen dominio de la propia. Estas afirmaciones se basaban en la idea desechada hoy en día de que hay un almacenamiento separado de las competencias lingüísticas en ambas lenguas. Las afirmaciones de la Unesco propiciaron la elaboración durante los años 60 de multitud de programas de educación bilingüe (transicionales o uniletrados), dirigidos sobre todo a minorías étnicas y cuyo objetivo era su integración en la lengua y cultura mayoritarias.

Sin embargo, paralelamente durante los años 60 y principios de los 70, se realizaron numerosas investigaciones en las que se demostraban algunos efectos positivos del bilingüismo. La primera de ellas, realizada en Canadá por Peal y Lambert (1962), demostró efectos positivos en la inteligencia verbal y no verbal, a pesar de que sus autores, paradójicamente pretendían demostrar el efecto negativo del bilingüismo. La publicación de todos estos trabajos supuso una variación en la pregunta de partida, de forma que el interés ya no era saber si el bilingüismo es positivo o no, sino cuales son las condiciones en las que el alumnado se puede escolarizar en segunda lengua o en la primera.

Con el fin de explicar estos resultados contradictorios, basándose en el programa de cambio de lengua hogar/escuela de Montreal, Lambert (1974) propuso un modelo sociopsicológico, en el que se primaban los factores socioculturales. Su propuesta se basaba en que la competencia bilingüe de una persona está en función de la posición social de las lenguas en contacto, dado que dicha posición da lugar a funciones distintas, con las consiguientes diferencias de prestigio sociocultural. Esta propuesta permitía distinguir entre bilingüismo aditivo y sustractivo. El bilingüismo aditivo supone tener una actitud positiva ante las lenguas y comunidades implicadas, de manera que los aprendizajes de ambas lenguas se refuerzan mutuamente y la incorporación de la segunda lengua no supone ningún perjuicio para la primera. El bilingüismo sustractivo por su parte, se genera cuando se provoca la sustitución de la primera lengua por la de mayor prestigio, dando lugar a sentimientos de ambigüedad e inseguridad que coartan el desarrollo de ambas lenguas y que generan actitudes que no son positivas.

En realidad, la propuesta de Lambert matizaba la afirmación de la Unesco ya que proponía que en las comunidades en las que sea patente el deseo de ser bilingüe, es necesario priorizar en los inicios de la escolaridad la lengua que tiene menos probabilidades de desarrollo social. Sin embargo, lo verdaderamente importante era que implícitamente conllevaba la idea de la interdependencia de las lenguas. En efecto, en el caso del bilingüismo aditivo la competencia de la segunda lengua se suma a la

de la primera, y en el del bilingüismo sustractivo, se produce una pugna entre las competencias lingüísticas de ambas. A su vez, dicha interdependencia suponía la existencia de un único almacén para ambas lenguas, lo cual iba en contra de la mentalidad imperante, pero permitía explicar por qué determinadas experiencias de cambio de lengua hogar-escuela, no solamente no eran perjudiciales, sino que podían comportar mejoras para el desarrollo cognitivo y personal del alumnado.

Sin embargo, a pesar de la importancia de la propuesta de Lambert, esta era insuficiente porque no explicaba como se gana o se pierde competencia lingüística. En opinión de Vila (1985), esto es debido a que Lambert marginaba los factores lingüísticos implicados en la explicación de las relaciones interlingüísticas. Esta nueva visión fue explícitamente formulada por Cummins en su hipótesis de la interdependencia lingüística (1979), aunque Champagnol (1973) ya había demostrado la interdependencia semántica en el almacenamiento de las lenguas del bilingüe.

Cummins planteó la inexistencia de un almacén separado para cada una de las lenguas y la existencia de una competencia lingüística general, de una competencia subyacente común, que permite la transferencia de habilidades de una lengua a la otra y que puede ser vehiculada en cualquiera de las dos. Ello implicaba que la competencia en la segunda lengua es en parte función del tipo de competencia desarrollado en la primera, cuando se produce una exposición intensa a la segunda. De esa forma si el entorno facilita la adquisición de habilidades en L1, la exposición intensa a la L2 facilita la competencia de esta lengua sin perjudicar a la primera, pero si no es así, podría dificultarse el normal desarrollo de L1 y por ende de L2.

En la propuesta de Cummins, la competencia subyacente común no son las reglas concretas de cada lengua, sino una capacidad general adquirida en el aprendizaje de uso del lenguaje. En efecto, como consecuencia del descubrimiento de las posibilidades de relación que el lenguaje proporciona, se desarrolla una capacidad más general de intercambio comunicativo, que se cimenta en la concepción de lenguaje que se adquiere al usarlo en contextos sociales. De esta manera, dado que las habilidades adquiridas se pueden transferir de una a otra lengua, al desarrollar la competencia en una de ellas en el sistema educativo, aunque sea la segunda, se desarrollará paralelamente la competencia lingüística general común a ambas, siempre y cuando pueda usar la otra en su medio, y además exista una adecuada motivación.

Cummins distingue una capacidad básica de comunicación, que permite la comprensión y expresión con soportes contextuales y otra de orden cognitivo conceptual y académico para procesar información y lenguaje descontextualizado. Dado que esta última va más allá de la lengua en la que se aprende, el progreso en una lengua se puede transferir a otra de la que se tenga un buen conocimiento formal. Por lo tanto, será necesario un nivel mínimo de competencia en L1 para que la exposición intensiva a L2 permita acceder a niveles superiores de competencia en ambas lenguas.

La consecuencia más importante del planteamiento de Cummins, es que si queremos explicar el éxito o fracaso de un proceso educativo bilingüe, debemos analizar no solo el currículum y las actividades del aula, sino también el discurso desarrollado (Licon Khisty, 1992). También nos permite ver la relación entre desarrollo

lingüístico y cognitivo, además de la importancia del dominio del uso del lenguaje. Por otra parte, la diferenciación de la competencia comunicativa en un eje de carácter contextual para codificar o decodificar un mensaje y otro relativo al grado de automatización de los instrumentos lingüísticos implicados en tareas y actividades comunicativas, permite entender mejor la importancia de introducir ambas lenguas como apoyo para afrontar tareas académicas lingüísticamente muy exigentes, así como la necesidad de utilizar el lenguaje en situaciones comunicativas muy contextualizadas para aprender a usarlo. En definitiva, en los modelos de inmersión bien resueltos, a medida que se domina más y mejor la segunda lengua, no solo se aprende a hablar en ella, sino que se desarrollan las habilidades implicadas en el uso del lenguaje, las cuales se pueden transferir a la propia, siempre y cuando se den las condiciones de exposición adecuadas en el contexto.

La hipótesis de la interdependencia se complementa con la del umbral, para explicar los casos en los que la experiencia bilingüe es perjudicial para el desarrollo lingüístico y cognitivo. Según Cummins, para que se puedan transferir las habilidades adquiridas de una a otra lengua, es preciso un mínimo de competencia en una de las dos (umbral). Además, para que la experiencia tenga un efecto positivo, es necesario un segundo nivel de umbral, cuya determinación no es sencilla, aunque según parece depende del desarrollo del niño y de las exigencias de la escuela en cada momento.

A pesar de las críticas, las aportaciones de Cummins explican los resultados obtenidos en diferentes situaciones educativas bilingües, sobre todo, si se combinan con las de Lambert. En efecto, los niños de lengua mayoritaria que se escolarizan en un programa de cambio de lengua hogar-escuela, si pertenecen a familias de extracción sociocultural medio-alta y la escuela posibilita con apoyo contextual un buen dominio de la L2, transferirán fácilmente a esta lengua sus habilidades lingüístico-cognitivas de la L1 y tendrán niveles elevados de competencia lingüística en ambas. Pero, si son de lengua minoritaria, con un bagaje pobre de su lengua por pertenecer a familias de extracción social baja, y además la escuela no les posibilita un buen dominio de la L2 con apoyo contextual porque dan por supuesto su conocimiento, entonces no podrán transferir a la L2 las habilidades lingüístico cognitivas que adquieren en la L1 y tendrán niveles pobres de competencia lingüística en las dos lenguas, (programas de inmersión y de submersión respectivamente).

3. CONCLUSIÓN: ALGUNOS CAMPOS DE INVESTIGACIÓN PSICODIDÁCTICA.

A lo largo de las diferentes aportaciones descritas en el apartado anterior, hemos conocido los factores que tienen mayor repercusión en los procesos educativos bilingües. De manera resumida, podemos afirmar que el éxito o fracaso de un programa bilingüe, no depende del hecho de que lo sea, sino de la forma en que se concretan factores socioculturales, pedagógicos y lingüísticos tales como: status social de las lenguas en contacto, conocimiento y uso de las lenguas antes de escolarizarse, nivel sociocultural de los padres, modelo de educación bilingüe, orden de introducción de las lenguas, intensidad y tiempo de instrucción, tipología lingüística

del grupo escolarizado, expectativas, formación y actitudes del profesorado, participación y voluntariedad de los padres en el programa, motivaciones y actitudes del alumnado para aprender la segunda lengua, uso social extraescolar de las lenguas que se usan en el curriculum, etc..

No obstante, debemos ser conscientes de que para evaluar una experiencia educativa bilingüe no basta con analizar el grado de conocimiento de ambas lenguas, sino que también es preciso valorar si se utilizan en la práctica con normalidad. La utilización en el contexto social es una problemática compleja que requiere de mayor investigación, puesto que no está resuelta, ni siquiera en países con gran tradición investigadora como es el caso de Canadá. Esas dificultades de utilización, se vincularon a finales de los 80 con el desconocimiento mutuo de las dos culturas, lo cual estaba relacionado con la imagen social que se tiene sobre las lenguas en contacto, temática que está derivando en una línea de investigación centrada en las representaciones sociales de las lenguas implicadas.

En lo referente a la mejora del proceso de aprendizaje y más específicamente la calidad de producción del alumnado, se están abriendo líneas de investigación sobre la inclusión de oportunidades para la corrección de errores, la organización de los grupos en la Educación Infantil con el fin de evitar las posibles consolidaciones de interlenguas en las aulas y la generación de oportunidades para el output de la segunda lengua.

Centrándonos en los programas de inmersión, la propuesta canadiense propugnaba la importancia del uso del lenguaje, lo que dio lugar a un gran desarrollo del enfoque comunicativo en la década de los 80. Una gran parte de ellos se basaban en el planteamiento de Krashen (1981) que enfatizaba el rol del alumno en la construcción gramatical, afirmando que lo importante era colocar al aprendiz ante temas debidamente contextualizados para permitir su comprensión y dar lugar a que utilice la segunda lengua. Se primaba así la introducción de los contenidos y la exposición continuada a la L2. Como consecuencia, se valoraban además del input lingüístico todas aquellas variables psicológicas del alumnado que tenían una repercusión en el proceso, especialmente los aspectos motivacional-actitudinales.

Frente a este planteamiento canadiense de inmersión escolar, en los últimos años se está abriendo paso una nueva propuesta de inmersión cultural (Alvarez y Del Rio, 1990), según la cual, como la función del lenguaje no se refiere solo al acto de habla, sino que también puede tener una notación semiótica que implica aprender a usarlo en relación a diferentes funciones, se le atribuye una gran importancia, no solo al significado del lenguaje en situaciones de interacción, sino también al sentido del habla. La otra propuesta, aún más importante si cabe, es separar metodológicamente las situaciones de comunicación de los contenidos a enseñar, lo cual ha generado una línea de trabajo. Dicha propuesta pretende superar la limitación mencionada de la inmersión canadiense de adaptarse excesivamente al sistema educativo, dado que esta podría ser responsable de las limitaciones del uso social del hablante de un programa de inmersión frente al nativo (competencia oral más baja y comportamiento más pasivo en sus actividades normales fuera del marco escolar).

Este enfoque ha relegado a un segundo plano los trabajos centrados en varia-

bles personales del alumnado, entendidas como capacidades determinantes. Por ejemplo, se ha demostrado que el alumnado que tiene un bajo nivel de CI puede implicarse en estos procesos, dado que, esta dificultad puede ser un predictor del abandono del programa, tan solo por los problemas afectivos y de comportamiento que se derivan de ella.

La orientación de los trabajos centrados en las variables disposicionales del alumnado en relación a la lengua, también han sufrido una modificación importante, puesto que, no interesan esas variables en si mismas, sino en tanto en cuanto se relacionan con el esfuerzo motivador del profesorado para hacer mas comprensibles los contenidos presentados. El interés no se centra en generar motivación para implicarse, sino en mantenerla a lo largo de todo el proceso, lo cual está vinculado al esfuerzo del profesorado y al deseo del alumnado de encontrar un sentido a la tarea escolar. No obstante, ese tipo de intercambios satisfactorios, en los que hay una vinculación afectiva, es menos característico del ámbito escolar, dado que las necesidades de comunicación suelen estar resueltas en la otra lengua en el ámbito familiar.

Ahora bien, el recorrido por las diferentes investigaciones acerca de la educación bilingüe, no solo nos ha permitido valorar los factores concretos que tenemos que considerar, sino también, reafirmamos en la necesidad de atender a la diversidad lingüística del entorno de la experiencia. Desde la perspectiva constructivista en la que enseñar supone ajustarse a las características del alumnado, la respuesta a la diversidad es la esencia de la enseñanza. Esto se puede lograr mediante un curriculum flexible y abierto, pero su utilización requiere de una reflexión acerca de las capacidades que queremos desarrollar en el alumnado, sus características, sus intereses y recursos, así como del tipo de contexto y actividades con los que contamos para ello.

En el modelo curricular abierto, en el PEC (proyecto educativo de centro) se integran el proyecto curricular de centro (PCC) y donde hay mas de una lengua oficial el PLC o proyecto lingüístico de centro. Será concretamente en el PLC donde a partir de un análisis sociolingüístico de la escuela, se pueda proponer el mejor diseño del programa de educación bilingüe, teniendo en cuenta todos los resultados mencionados y los recursos humanos y materiales de que se disponga. Esta propuesta deberá ser evaluada y revisada periódicamente para comprobar la consecución de los objetivos previstos e incluir los cambios en la realidad que se hayan podido producir. Parece que esta es la línea de trabajo propuesta recientemente por el Consejo Escolar de Euskadi.

Basándose en la experiencia catalana, Serra (1989) plantea los aspectos más relevantes a tener en cuenta para planificar y diseñar el programa de educación bilingüe de un centro:

a) Sea cual sea el modelo lingüístico, *la enseñanza bilingüe debe estar basada en una concepción instrumental de la enseñanza de la lengua*, la cual implica que la manera mas efectiva de aprender una lengua es mediante su uso como lengua vehicular de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción implica el mismo tratamiento lingüístico de las *diversas lenguas* presentes en el curriculum para propiciar la transferencia de competencias lingüísticas entre ellas. También

implica que el dominio de los procedimientos lingüísticos (lengua oral, escritura..) debe ser programado en todas las áreas, no solamente en la de lengua, y finalmente implica que, para que se produzca la transferencia se debe partir de un reconocimiento explícito de todas las lenguas del alumno mediante actividades concretas para favorecer su motivación.

b) El modelo que se proponga debe ser en la medida de lo posible un *modelo organizativo único para todos los escolares* con secuenciación progresiva en la introducción de las diferentes lenguas del curriculum. Esto es muy importante para que los padres estén debidamente informados de lo que se pretende desde el principio del proceso, favoreciendo su implicación y la generación de una actitud más positiva.

c) Debe *determinarse claramente cual es el momento para introducir cada una de las lenguas, así como su grado de presencia en el curriculum*, clarificando cual es la lengua que se prioriza, con el fin de aclarar aquello sobre la que va a recaer esencialmente el trabajo escolar en cada momento del proceso, su intensidad etc., para favorecer el proceso de transferencia de competencias entre las diferentes lenguas. Para tomar estas decisiones deberían tenerse en cuenta los usos sociales de cada lengua.

d) También es muy importante que el *equipo docente establezca criterios orientativos claros y coherentes que regulen la presencia de las lenguas en el curriculum*, tanto respecto al grado de presencia de las lenguas en el curriculum en cada nivel educativo, como en el trabajo de aula, aunque siempre con cierta flexibilidad. La asignación de una lengua a un área curricular facilita la labor del profesorado y la elaboración del material, pero puede dar lugar a una peligrosa especialización por lenguas respecto de los contenidos correspondientes. Parece más adecuado el establecimiento de porcentajes flexibles por áreas o temas.

e) Por último, hay que *tener en cuenta la tipología lingüística del aula* cuando se confeccionan los grupos al principio de la escolaridad, dado que para algunos alumnos es un cambio de lengua hogar/escuela y para otros puede ser incluso una cuarta lengua, si la familiar no coincide con ninguna de la escuela. Esta situación complicará la negociación de significados que tiene que llevar a cabo el profesorado, dado que le exigirá un esfuerzo adicional para adecuar su lenguaje al conocimiento diverso de la lengua por parte del alumnado. Como quiera que hay un riesgo de que el mayor peso de interacción en el aula lo lleven los que tienen mayor competencia en la lengua de la escuela, estas diferencias, lejos de disminuir por modelaje, acabaran incrementándose.

En definitiva, son aún muchos los campos de trabajo e investigación que hay que desarrollar. Se ha tratado de dar una panorámica general que ponga el acento en los más significativos, sin especificar líneas de investigación concretas. Es una larga andadura que al mismo tiempo se manifiesta como prometedora y atractiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Arnau, J. Comet, C. Serra, J.M. Vila, I. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Champagnol, R. (1973). Organisation sémantique et linguistique dans le rappel libre bilingue. *Année Psychologique*, 115-134.
- Huguet, A. Vila, I. Llorca, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), 313-333.
- Huguet, A. y González Riaño, X.A. (en prensa). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe, *Infancia y Aprendizaje*.
- Lambert, W.E. (1974). A Canadian Experiment in the Development of bilingual competence. *Canadian Modern Language Review*, 31 (2), 108-116.
- Licon Khisty, L. (1992). La creación de la desigualdad: problema de idioma y de los significados en la enseñanza de las matemáticas con alumnos hispanos. En W.G. Secada, Fennema, E. y L.B. Adajian (eds.) *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*. Madrid: MEC/Morata.
- Peal, E. y Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27), 1-23.
- Serra, J.M. (1989). Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel sociocultural bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 55-65.
- Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Vila, I. (1985). *Reflexions sobre l'educació bilingüe llengua de la llar i llengua d'ensenyament*. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.