

# Reflexiones en torno al aprendizaje de una segunda lengua

Carmen ORTI TESTILLANO  
Universidad de las Islas Baleares

Con nuestra incorporación a Europa, el hecho de poder expresarnos en otro idioma que no sea nuestra lengua materna, se está convirtiendo en una necesidad a todos los niveles: trabajo, estudio, relaciones personales, etc. Esta preocupación ha llegado hasta el ámbito escolar, y cada vez son más los niños que aprenden una segunda lengua, dentro y fuera de la escuela.

El presente artículo expone una visión general acerca de la edad óptima para comenzar el aprendizaje de una segunda lengua, los métodos empleados, y las experiencias realizadas o actualmente en curso.

## Edad óptima

El problema de a qué edad debe comenzar el aprendizaje de una segunda lengua, ha sido definido tradicionalmente por dos tipos de tendencias que son diametralmente opuestas entre sí. Una de ellas propone que la enseñanza de la segunda lengua comience lo antes posible, incluso desde el nacimiento, o por lo menos en la primera infancia. La otra pretende retrasar esta iniciación hasta la escuela secundaria, lo que ha sido práctica común en los planes de estudio hasta hace unos años.

Lo que aquí nos preguntamos es: ¿Cuál es la mejor edad para iniciar el aprendizaje de una lengua distinta a la materna desde el punto de vista psicológico?

Durante algún tiempo existió la polémica sobre si el niño tiene una predisposición heredada a emitir sonidos característicos de la lengua de sus antepasados y por tanto, tiene una mayor facilidad hereditaria para aprenderla, o por el contrario, puede emitir cualquier sonido de cualquier lengua, por lo menos hasta una determinada edad en la que la exposición continuada a unos tipos de fonemas concretos, limita la capacidad de producir otros distintos por parte de los órganos de fonación. La polémica está hoy en día superada y las investigaciones llevadas a cabo por estudiosos del lenguaje infantil (Titone, 1976), prueban la capacidad del recién nacido para aprender cualquier idioma al que se vea expuesto.

Otra cosa es la posible existencia de un periodo crítico en el aprendizaje de la lengua. Penfield (1959), en su obra *Speech and Brain-Mechanism*, establece un periodo crítico para el aprendizaje de una segunda lengua basado, sobre todo, en la capacidad que tiene el organismo joven de adquirir nuevos mecanismos lingüísticos. Debido a la plasticidad del cerebro durante

los primeros años, no es más difícil aprender dos o tres lenguas, que aprender una sola. Por el contrario, el adulto no puede aprender un idioma como lo hace un niño, porque aprende mediante estructuras que han perdido su flexibilidad.

Para encontrar explicación a este hecho, recordaremos que el mecanismo cerebral del lenguaje está constituido por un sistema de conexiones nerviosas. Existe un conmutador o *centro de maniobra de código*, situado en la parte posterior de la segunda y tercera circunvoluciones temporales, que funciona como un depósito de vocabulario (Leischner, 1948) y que determina, o bien la posibilidad de pasar rápidamente de un idioma a otro, o por el contrario la rigidez lingüística del cerebro. Este conmutador conserva su plasticidad, sobre todo en los bilingües de infancia a fuerza de ejercitarse continuamente, y funciona eficazmente hasta pasada la adolescencia, periodo en que el aprendizaje opera de manera diferente.

Otros autores, como Lenneberg (1967), suponen la existencia de un analizador del lenguaje esencialmente innato, que todo ser humano posee, por lo que la adquisición del lenguaje depende no sólo de la receptividad del organismo a estímulos lingüísticos ambientales, sino también de esta aptitud totalmente innata de dicho organismo para adquirir el lenguaje. Relaciona el periodo crítico para el aprendizaje de la segunda lengua con la consolidación de la dominancia de un hemisferio cerebral sobre otro. Argumenta que la dominancia cerebral con relación al lenguaje empieza a manifestarse por primera vez entre los tres y los cinco años de edad, y se hace cada vez más fuerte hasta llegar a la pubertad, en la que se establece permanentemente la dominancia del hemisferio izquierdo con respecto al lenguaje.

Desde otra perspectiva, Rosansky (1975) plantea sus dudas sobre la irrevocabilidad de los datos neurofi-

siológicos existentes acerca de la realidad del periodo crítico para la adquisición del lenguaje. Esta autora hace hincapié en la importancia de los factores afectivos y cognoscitivos, llamando la atención sobre el hecho de que el estadio de desarrollo donde se encuentre el sujeto, tiene influencia sobre la forma de aprender el segundo idioma. Rosansky se refiere a los estadios de desarrollo piagetianos, pero no se atreve a fijar una relación demasiado estrecha entre los estadios concretos y la facilidad para aprender un segundo idioma, aunque sugiere que ciertas características del periodo preoperatorio pueden ser ventajosas para el proceso de adquisición del lenguaje.

En una revisión realizada sobre diversos trabajos, Anderson (1974) llega a la conclusión de que existe bastante acuerdo entre muchos especialistas infantiles sobre el hecho de que el niño posee, entre el nacimiento y los cinco años de edad, un potencial de aprendizaje extraordinario, lo que le hace recomendar la introducción de la segunda lengua varios años antes que la edad de escolarización.

Por último, lo que parece fuera de toda duda respecto al periodo crítico, es que éste existe en lo referente al «acento», pudiendo tener su explicación en la relación entre los patrones motores y los mecanismos neurológicos, que ocasiona con el paso del tiempo, una menor plasticidad del aparato fonador para producir correctamente sonidos nuevos.

Como conclusión general podríamos indicar que, salvo circunstancias que lo desaconsejen, se inicie el aprendizaje de la segunda lengua entre los cuatro y los ocho años de edad, ya que si se empieza después, aunque el conocimiento de otra y otras lenguas sea exhaustivo, es bastante probable que no se consiga una pronunciación perfecta en los idiomas adquiridos.

## Métodos

Una vez aceptada la necesidad de aprender una segunda lengua, se plantean dos tipos de problemas fundamentales: en primer lugar decidir qué tipo de programa educativo se ha de seguir; y en segundo lugar, evaluar los resultados del programa aplicado.

Existen diversas alternativas a la hora de la elección, que dependerá de las características especiales de cada situación concreta, de los objetivos que se busquen, de las peculiaridades del grupo, la edad de los sujetos, etc. ...

Los métodos más utilizados son:

a) *Método tradicional*. La enseñanza se basa más en el aprendizaje de listas de palabras que en la utilización de la conversación, se dedican pocas horas (máximo 3 semanales) y su comienzo es tardío.

Como ejemplo, podemos citar las tres características principales que Krasen y Seliger (1975) consideran comunes a la enseñanza de niños y adultos:

1. Estos métodos de aprendizaje de la segunda lengua están basados, a menudo, en las nociones gramaticales adultas y presuponen la utilidad y frecuencia de las formas gramaticales, sin un apoyo empírico en la *secuencia natural* del proceso de adquisición del sujeto que está aprendiendo una segunda lengua, y que no tiene por qué coincidir con la secuencia natural de aprendizaje del hablante nativo.

2. Con frecuencia, estos programas hacen hincapié en la pronunciación lingüística de la segunda lengua, mientras que muchos autores recomiendan que los alumnos tengan oportunidades de oír y entender el nuevo idioma, antes de comenzar a expresarse en él.

3. Los ejercicios que se realizan suelen ser demasiado formales, es decir, están centrados en la norma que se tiene que aprender, en vez de consistir en ejercicios de comunicación informal, en los que la práctica de las normas lingüísticas está más diluida.

En general, este método no ha tenido el éxito esperado aunque se inicie en los primeros años de escolarización. Las causas para explicar este fracaso parcial van desde la falta de preparación del profesorado encargado de estas clases, hasta la forma de considerar esta temprana instrucción lingüística sólo como preparación de la que se desarrollará en cursos superiores, por lo que como decíamos al principio, la enseñanza se basa más en el aprendizaje de listas de palabras que en la utilización de la conversación.

b) *Método de sumersión*. Consiste en rodear completamente al sujeto de otro idioma distinto al materno y que generalmente no conoce. En este tipo de aprendizaje (al que no llamo programa por carecer generalmente de una mínima estructuración voluntaria), se avanza más rápidamente en la adquisición de destrezas en la segunda lengua, pero pueden surgir problemas de ajuste social, ya que las personas son colocadas en una situación extrema.

Cohen (1976a, 1976b) fue quien acuñó el término *sumersión* para referirse a este tipo de situaciones, cuyas características principales expone en los siguientes puntos:

1. Alumnos que conocen mal una lengua, conviven con los hablantes nativos de esta lengua durante toda la jornada escolar. Esta situación, que puede ser positiva en algunos momentos, no es muy aconsejable por las dificultades iniciales de comunicación que se plantean y el desprecio que pueden provocar entre los hablantes nativos las frecuentes faltas de los demás, lo que se ha comprobado por ejemplo en Estados Unidos con los grupos de chicanos o cualquier otra minoría respecto del inglés.

2. Se ofrece la posibilidad de dar unas clases complementarias a los alumnos más desaventajados, con lo que de alguna manera se les etiqueta como deficientes lingüística e incluso cognitivamente.

3. Los profesores son monolingües en la lengua dominante, lo que hace que cualquier pregunta del sujeto en su lengua materna no pueda ser contestada.

4. A los estudiantes no se les permite utilizar su lengua materna en ningún momento.

5. Los profesores tienen unas expectativas muy bajas sobre el rendimiento de estos sujetos, sobre todo si pertenecen a un grupo étnico diferente, como ocurre frecuentemente en Estados Unidos.

6. No se contempla que el estudiante pueda seguir ningún tipo de instrucción escolar en su lengua materna.

7. Los padres no participan apenas en el desarrollo escolar, con las consecuencias negativas que esto tiene para el estudiante.

c) *Método de inmersión*. Es el método de enseñanza que ha producido hasta ahora mejores resultados.

Se ha utilizado principalmente en Canadá y Estados Unidos, siendo sus características más relevantes:

1. El programa es opcional, es decir, existe una total libertad entre los niños y sus familias de asistir o no.
2. En el Jardín de Infancia o Primer Grado, todos los niños son monolingües en su lengua materna para evitar los sentimientos de ridículo o inferioridad ante sujetos que dominen la lengua que están aprendiendo. Posteriormente pueden incluirse otros niños que conozcan mejor la segunda lengua, lo que produce efectos positivos pues proporciona modelos correctos del otro idioma y provocan lazos de amistad intergrupales.
3. Los profesores son bilingües, pero en el colegio sólo hablan en la segunda lengua, con el fin de que los alumnos se den cuenta de que éste no es sólo el idioma de la clase, sino el que el profesor utiliza normalmente.
4. En el curso de iniciación se permite a los alumnos hablar en su lengua materna, hasta que estén preparados para hacerlo en la segunda lengua. El profesor demuestra que les entiende, pero procura no utilizar él mismo el idioma de los niños.
5. En los grados siguientes, sólo se utiliza en clase la segunda lengua, excepto en las horas dedicadas a la enseñanza en lengua materna (como por ejemplo Geografía o Historia).
6. El profesor espera que los alumnos aprenderán tanto la segunda lengua en sí misma, como la materia que se le enseña a través de ella.
7. Existen programas de inmersión total temprana en los que toda la enseñanza del sujeto en los primeros grados escolares se realiza en la segunda lengua, aplazándose hasta el 2º, 3º y 4º grado la iniciación de la lectura y escritura en lengua materna. También hay programas de inmersión tardía que no comienza hasta el 4º curso, con un año previo de enseñanza en la segunda lengua, y programas de inmersión parcial, en los que el estudiante recibe instrucción en su segunda lengua durante una parte del horario escolar que puede ser más o menos amplia.

Antes de exponer las distintas experiencias llevadas a cabo, nos gustaría reseñar las conclusiones a las que ha llegado Lambert (1984), sobre la utilización del método que seguimos. Dicho autor, tras quince años de experiencia en *programas de inmersión*, comenta que el elevado grado de bilingüismo funcional que se desarrolla en los alumnos beneficiarios de los mismos, no interfiere, en ningún momento, ni en el desarrollo de las destrezas de la lengua nativa, ni en la adquisición de las áreas fundamentales de aprendizaje. Por otro lado, Lambert señala como el elemento más interesante de este programa, ... *que abre las mentes de los niños a un grupo exterior que de otra forma resultaría extraño e incluso amenazador. Tras haber aprendido bien la otra lengua, y haber conocido mucho acerca del otro grupo cultural, los niños con experiencia en inmersión, a diferencia de los de las unidades control, comprenden que la coexistencia efectiva y pacífica, exige también que creen oportunidades para que ambos grupos étnicos interactúen socialmente sobre una base equitativa. Esta es una comprensión muy compleja que jamás lograrán los monolingües monoculturales.* (1984, pag. 124).

Para terminar, quisiera hacer tres últimas consideraciones sobre los programas de inmersión:

- Siempre dan resultados positivos, teniendo en

cuenta que la duración mínima ha de estar entre cuatro y seis años.

- Sus costes son muy bajos en comparación con los programas de aprendizaje de la segunda lengua.
- Ayudados de la propia imaginación pueden tener una serie de variantes en cualquier país como veremos a continuación.

## Experiencias

El programa bilingüe más conocido y que ha tenido mejores resultados es el *Programa de inmersión en francés de St. Lambert* que surge de un primer trabajo realizado por Peal y Lambert (1962), en el que compararon un grupo de 89 bilingües de 10 años de edad, con un grupo de 79 niños monolingües de la misma edad de seis escuelas francesas de Montreal, en el que contrariamente a los trabajos realizados hasta entonces, los resultados dieron un nivel significativamente mejor de los bilingües en los test verbales y no verbales de inteligencia.

Un grupo de padres de un barrio de Montreal (St. Lambert) pidieron insistentemente que se establecieran unas clases a nivel de jardín de infancia, donde a sus hijos se les enseñara solamente en francés. La experiencia comenzó en 1965, con una clase de preescolar a la que asistían únicamente niños de habla inglesa atendidos por un hablante nativo francés y donde toda la enseñanza se hacía en francés. Al año siguiente, se inició el grado primero en francés y hasta el segundo grado no comenzó la enseñanza en inglés (lectura y escritura durante una hora diaria). En años posteriores, se aumentó el tiempo dedicado al inglés, hasta que aproximadamente la mitad de las clases se daban en un idioma y la otra mitad en otro. Esta experiencia, que aún continúa puede considerarse positiva. Se han comparado los progresos de los niños de la escuela de St. Lambert con los de otros niños educados de forma monolingüe (inglés o francés), en el área de Montreal. Los comunicados anuales de este estudio longitudinal nos dicen que los niños después de cuatro o cinco años de experiencia en inmersión, leen, escriben, hablan y emplean el inglés tan bien como los niños que han sido instruidos solamente en inglés de forma convencional. Además, y sin dificultad, pueden también leer, escribir, hablar y entender el francés de una manera que los alumnos ingleses que aprenden el francés de forma tradicional no pueden hacerlo jamás.

En Ontario existe el *Proyecto de Educación Bilingüe*, cuyos resultados nos resumen Barik y Swain (1976) indicando que los niños asistentes a este programa de inmersión en francés, obtuvieron mejores puntuaciones en tests de inteligencia que sus compañeros no asistentes, manteniéndose esta diferencia durante los cinco años que dura el programa, cumpliéndose así en cierta medida la hipótesis del umbral de Cummins (1976), ya que los escolares que han alcanzado dicho umbral en francés muestran mayor desarrollo cognitivo medido en este caso por un test de habilidades mentales.

Masny y D'Anglejan (1985) muestran los resultados del programa ESL (*English Second Language*) en el sentido de que la competencia y el aprovechamiento en la segunda lengua, así como la aptitud lingüística son

predictores significativos de la habilidad de los sujetos para hacer juicios gramaticales.

También nos hablan del éxito de los programas de inmersión en Canadá, el director de *The French Second Language Approach* de la Universidad Simon Fraser, Dr. Shapson, y la Dra. Bonyun (1983, 1985) que participa en el programa *The Ottawa High School Bilingual Program*.

En Estados Unidos, el programa mejor estudiado, y cuyos resultados se han seguido más de cerca es el que se lleva a cabo en la escuela de El Marino en Culver City (California), que comenzó en 1971 y es una perfecta réplica de los programas de inmersión canadienses. Un grupo de niños angloparlantes son voluntariamente escolarizados en castellano. Los controles efectuados al final del segundo grado mostraron una total ausencia de retraso escolar, pues leían castellano tan bien como sus compañeros de escuela que tenían este idioma como materno y alcanzaron puntuaciones más altas en matemáticas que el grupo control angloparlante (Cohen, 1974).

Existen otras experiencias como la de inmersión en alemán comenzada en Milwaukee (Grittner, 1981), la de inmersión en francés en Holliston (O'Connell, 1983), o de inmersión parcial en español en Nueva York (Sidoti, 1983), de las que aún no conocemos los resultados.

En Europa, citaremos en primer lugar la experiencia llevada a cabo por Macnamara, para el que ... *la enseñanza de las matemáticas en un segundo idioma, no beneficia el aprendizaje de habilidades lingüísticas en ese idioma, mientras que tiene efectos nocivos en el progreso de los estudiantes en matemáticas* (1966, pag. 137), y que ha sido criticada posteriormente tanto por la metodología empleada como por las conclusiones obtenidas (Cummins, 1977a, 1977b).

En Suecia existen dos tipos básicos de programas de educación bilingüe para inmigrantes; en el primero de ellos se realiza toda la instrucción en sueco, excepto dos horas a la semana de enseñanza en la lengua materna (establecido por la Oficina Nacional Sueca de Educación en 1973). Esta instrucción es voluntaria y abarca desde preescolar hasta la escuela superior, siendo los profesores del mismo grupo étnico que los alumnos. Aunque con una dedicación de dos horas semanales es muy difícil alcanzar un dominio paralelo de ambas lenguas. El hecho de haber legalizado el derecho a la instrucción en lengua materna, ha originado un cambio positivo en la actitud hacia los idiomas de los inmigrantes. El segundo programa se llama *Clases en el Idioma del Hogar*, y en él todos los alumnos son del mismo grupo étnico y la mayor parte de la instrucción es en lengua materna. Existen variaciones en cuanto a la secuencia de los idiomas (puede enseñarse o no a leer y escribir en ambas lenguas simultáneamente) y en cuanto a los estudios superiores. La tendencia general es que antes del nivel de la escuela superior, el sueco se haya convertido en el idioma principal de instrucción a alumnos de habla finesa, el grupo de inmigrantes más importante en Suecia.

Nuestro país se va incorporando paulatinamente a este tipo de educación. Además de los centros de enseñanza bilingüe (español-inglés, español-francés, etc...) distribuidos por todo el Estado y que cada vez son más numerosos, en determinadas Comunidades

Autónomas como Baleares, Cataluña, País Vasco y Galicia, se están llevando a cabo programas de educación bilingüe por inmersión (castellano-catalán, castellano-euskera, castellano-gallego) con unos primeros resultados bastante alentadores y una participación considerable. Por citar un dato, sólo en Barcelona hay más de 40.000 alumnos de E.G.B., entre 4 y 7 años de edad, que siguen estos programas (Valls, 1986). De las experiencias actualmente en curso, podemos destacar la del Colegio Público Montpedrós (Belart, Rosell, 1984), la Escuela Ignasi Iglesias (Ros, Flaquer, 1984), la San Fermín Ikastola (Oihartzabal, 1984), Centro Rogelia de Alvaro (Sanz, Ruiz Biikandi, 1984) y los programas de Lenguaje Compensatorio en Galicia (Gomez, Nogueira, Rodriguez, 1984).

Como conclusión general podemos decir que el aprendizaje temprano de una segunda lengua, aporta al individuo una serie de ventajas (cognitivas, culturales, sociales), que no poseen los niños monolingües.

## Referencias

- ANDERSON, I. Bilingual education and early childhood. *Hispania*, 1974, 57, 77-78.
- BARIK, H.C. SWAIN, M. A. longitudinal study of bilingual and cognitive development. *International Journal of Psychology*, 1976, 11, 251-263.
- BARIK, H.C. SWAIN, M. Evaluation of a French immersion program: the Ottawa study through grade five. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1978, 10, 192-201.
- BELART, M. ROSELL, M. Catalanización en el Pavulario del C.P. Montpedros, Santa Coloma de Cervelló. EN M. Siguan (Coor.), *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona. Edicions de la Universitat de Barcelona, 1984, 123-134.
- BONYUN, R. The Ottawa High School bilingual program. views of two groups of graduates. *French Working Paper*, 1983, 147.
- BONYUN, R. Follow-up of bilingual program graduates. *French Working Paper*, 1985, 161.
- COHEN, A. The Culver City Spanish Immersion Program: the first two years. *The Modern Language Journal*, 1974, 58, 95-103.
- COHEN, A.D. The acquisition of Spanish Grammar through immersion: some findings after four years. *Canadian Modern Language Review*, 1976-a, 32, 572-574.
- COHEN, A.D. The case for partial or total immersion education. En Simoes (Ed.), *The bilingual child*, N. York, Academic Press, 1976-b.
- COHEN, A.D. y SWAIN, M. Bilingual education: the immersion model in the North American context. *Tesol Quarterly*, 1967, 10 (1), 45-53.
- CUMMINS, J. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 1976, 9, 1-43.
- CUMMINS, J. Immersion education in Ireland: A critical review of Macnamara's findings. *Working Papers of Bilingualism*, 1977-a, 13, 121-127.
- CUMMINS, J. A. comparison of reading achievement in Irish and English Medium Schools. En V. Greaney (Ed.), *Studies in Reading*. Dublin, Educational Company of Ireland, 1977-b.
- GOMEZ, D. NOGUEIRA, A. RODRIGUEZ, J. Análisis de las habilidades psicolingüísticas a partir de las respuestas emitidas por escolares gallegos: la alternativa de los programas compensatorios. En M. Siguan (Coor.), *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 1984, 223-236.
- GRITTNER, F. Citado en Lambert, W.E. y Taylor D.M., Lan-

- guage in the education of ethnic minority immigrants: Issues, problems and methods. Paper presented at the *Conference on the Education of Ethnic Minority Immigrants*, Miami, (Center for Urban and Minority Education and South Atlantic Bilingual Education Service Center), 1981.
- KRASEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press, 1981.
- KRASEN, S.D. y SELIGER, H.W. The essential contribution of formal instruction in adult second language learning. *Tesol Quarterly*, 1975, 9, 127-183.
- LAMBERT, W.E.E. (1983). Las lenguas en la enseñanza: consideraciones psicológicas y sociales. En T. Husen y S. Oppen (Eds), *Educación multicultural y multilingüe*, Madrid, Narcea, 1984, 118-133.
- LEISCHNER, A. Veber die aphasie der Mehrsprachigen. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 1948, 180, 731-775.
- LENNEBERG, E.H. *Biological foundation of language*. N. York, Wile & Sons Ltd, 1967.
- MACNAMARA, J. *Bilingualism and Primary Education: A Study of Irish experience*. Edimbourg, The University Press, 1966.
- MÄGISTE, E. Comparación entre dos modelos de educación bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 1986, 33, 63-76.
- MASNY, D. y D'ANGLEJAN, A. Language, cognition, and second language grammaticality judgements. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1985, 14 (2), 175-197.
- O'CONNELL, J. L'education bilingue. En J.F. Hamers y M. Blanc, *Bilinguisme et Bilinguisme*. Bruselles, Pierre Mardaga, 1983, 324.
- OIHARZABAL, L. Lineas generales y básicas de actuación pedagógica en San Fermin Ikastola, Zizur-Txikia (Navarra). En M. Siguan. (Coor). *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona, 1984, 163-174.
- PEAL, E. LAMBERT, W.E. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 1962, 1-23.
- PENFIELD, W. ROBERTS, L. *Speech and brain mechanisms*. Princeton N.J. Princeton University Press, 1959.
- ROS, R. FLAQUER, M. Experiencia de catalanización en preescolar en una escuela situada en un medio no catalanoparlante. En M.Siguan (Coor). *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona, 1984, 135-162.
- ROSANSKY, E.J. The critical period for the acquisition of language: some cognitive development considerations. *Working Papers on Bilingualism*, 1975, 6, 92- 102.
- SANZ, P. RUIZ BIKANDI, R. y otros. Análisis de una experiencia bilingüe. Centro preescolar Rogelia de Alvaro. En M. Siguan (Coor). *Adquisición precoz de una segunda lengua*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona, 1984, 175-222.
- SHAPSON, S.M. Post-secondary bilingual education: Identifying and adapting to the shift in second language demands. *Canadian Modern Language Review*, (en prensa).
- SIDOTI, N. L'education bilingue. En J.F. Hamers y M. Blanc. *Bilinguisme et Bilinguisme*. Bruselles, Pierre Mardaga, 1983, 324.
- TITONE, R. (1972). *Bilingüismo y educación*. Barcelona, Fontanella, 1976.
- VALLS, F. Hijos de inmigrantes que hablan con acento catalán. Barcelona. *El País. Educación*, 1986, 179, 2-3.