

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## LENGUA DEL HOGAR VERSUS LENGUA DE INSTRUCCION (\*)

IGNASI VILA (\*\*)  
INES DE GISPERT (\*\*)

En la actualidad nadie es ajeno a la importancia de las relaciones entre lengua y enseñanza. En el proceso educativo, niños y niñas adquieren habilidades, técnicas y conocimientos que responden a la experiencia socio-histórica que la humanidad ha acumulado a lo largo de su evolución, convirtiéndose en una de las fuentes más importantes de la actividad consciente de hombres y mujeres. Pero, la enseñanza se vehicula mediante el lenguaje, de forma que los aspectos implicados en su comprensión y producción son un buen indicador en relación al éxito o fracaso escolar. Difícilmente, un escolar que accede al aprendizaje de la lecto-escritura con un bagaje semántico pobre o que no comprenda que la grafía tiene significado, puede interiorizar y automatizar adecuadamente dicha técnica. Sin embargo, la enseñanza se apoya fundamentalmente en su uso correcto, de donde las relaciones entre lengua y enseñanza se convierten en decisivas en relación a las expectativas escolares.

Esta cuestión cobra enorme importancia en algunas zonas del Estado Español. En el ámbito de Euskadi, Galicia y Países Catalans que tienen una lengua propia, además del castellano, la ley plantea como objetivo el dominio de ambas lenguas al finalizar la EGB. Ciertamente la consecución de dicho objetivo se plantea de forma diferente en cada territorio en función del número de hablantes, infraestructura educativa, etc. Sin embargo, tanto Euskadi como Catalunya se enfrentan a un problema semejante: la existencia de numerosos niños y niñas que como lengua del hogar tienen el castellano, debiendo adquirir el euskera o el catalán como segunda lengua a lo largo de la escolaridad. Inicialmente, el tratamiento consistió en la incorporación de una asignatura específica en el currículum escolar que se impartía durante tres horas como mínimo a lo largo de toda la escolaridad. Sin embargo, dicho sistema distaba mucho de cumplir el objetivo, mientras que modelos paralelos de enseñanza bilingüe aparecían como mucho más poderosos en rela-

(\*) Una primera versión fue presentada como comunicación en el IV Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada celebrado en Córdoba en abril de 1986.

(\*\*) Universidad de Barcelona.

ción al objetivo previsto por la ley (SEDEC, 1983; EIFE, 1985). Por eso, la difusión de la enseñanza bilingüe ha sido un objetivo de la política educativa de los Gobiernos Autónomos en los últimos años.

En este contexto aparecen numerosas preguntas que deben ser contestadas. ¿Qué presencia debe tener la lengua materna del escolar en la enseñanza? ¿Qué relación debe establecerse entre la lengua del niño y la segunda lengua? ¿Qué métodos deben utilizarse en relación a la enseñanza de lenguas?, etc. La tradición pedagógica ha mantenido que el mejor medio para la instrucción es hacer coincidir la lengua del hogar con la lengua de la escuela. El criterio de la «lengua materna» fue defendido con fuerza, en 1928, por los representantes de algunas minorías lingüísticas (Cataluña, País de Gales, etc.), en la conferencia de Luxemburgo, porque veían amenazadas su lengua y su cultura por la política lingüística seguida por los Estados-Nación que hacían de la lengua oficial un factor de «unidad nacional». Esta posición se convirtió en un axioma, cuando, en 1951, un grupo de expertos convocados por la UNESCO, elevaban las conclusiones de la conferencia de Luxemburgo a principio educativo. En ese momento existían muy pocos trabajos que avalaban dicho principio (los propios trabajos de la Conferencia de Luxemburgo y el experimento de Ilo-Ilo desarrollado en Filipinas), pero el axioma tenía una fuerza moral incuestionable ya que estaba dirigido hacia las propias minorías lingüísticas, a los países recién descolonizados y a las comunidades de emigrantes que comenzaban ya a proliferar, especialmente en Estados Unidos.

Sin embargo, no siempre la práctica pedagógica ha respetado este principio. En algunos casos y por diversos motivos, los enseñantes han impulsado programas escolares que suponen un cambio de lengua del hogar en la escuela. Este es el caso, por ejemplo, en el Estado Español, de las ikastolas que nacieron como escuelas destinadas a enseñar en euskera a los niños y niñas euskaldunes, pero pronto aceptaron niños y niñas de habla castellana.

El impulso más importante para estos programas, conocidos con el nombre de inmersión, provino de Canadá. En este país, un grupo de investigadores desarrollaron un conjunto de trabajos destinados a conocer los componentes específicos del déficit que la literatura en boga proclamaba para los bilingües. Lambert y sus colaboradores no sólo no confirmaron sus expectativas, sino que, por el contrario, sus bilingües se mostraron superiores a los monolingües en numerosas tareas tanto verbales como no verbales. En este contexto, un grupo de padres de habla inglesa se dirigieron a la Universidad McGill de Montreal con el objeto de que Penfield y Lambert diseñaran un programa que posibilitara el aprendizaje del francés a sus hijos, dado el fracaso de su enseñanza como asignatura. Así nació el primer programa de inmersión en la enseñanza bilingüe. Hasta aquel momento, los programas bilingües habían estado dirigidos hacia las minorías étnicas y lingüísticas, enfatizando el acceso a la lecto-escritura mediante la aproximación de la lengua materna, para posteriormente incorporar la segunda lengua. Sin embargo, Penfield y Lambert diseñaron un programa que comportaba un cambio de lengua del hogar a la escuela; es decir, los escolares de habla inglesa en la familia se escolarizaban exclusivamente en francés y, una vez dominada la lecto-escritura en ese idioma, aprendían a leer y escribir en inglés. Posteriormente, ambas lenguas deve-

nían vehiculares, de manera que al final de la escolaridad las asignaturas se dividían al 50 por 100 según las lenguas.

La evaluación de este diseño se realizó a lo largo de todos los cursos escolares, comparándolo con un grupo de escolares de habla inglesa que recibían enseñanza exclusivamente en inglés. Los resultados confirmaron las expectativas, obteniendo el grupo bilingüe puntuaciones más elevadas en las distintas pruebas que abarcaban el conjunto de la temática escolar que el grupo monolingüe. Las consecuencias no se hicieron esperar y este tipo de programa se generalizó en el Canadá y en otros países, ofreciendo las distintas evaluaciones resultados semejantes. Puestas así las cosas, la psicolingüística se enfrentaba con un dilema ¿por qué un cambio de lengua hogar-escuela comporta desventajas académicas, cognitivas y lingüísticas a determinados grupos de niños y niñas, mientras que para otros escolares supone ventajas académicas, cognitivas y lingüísticas? La primera respuesta provino del propio Lambert. Este autor interpretó sus investigaciones según un modelo socio-psicológico. Lambert distinguió entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. En el primer caso se encontrarían los individuos que seguían programas de inmersión de forma voluntaria, todos ellos, en general, pertenecientes a grupos etnolingüísticos de gran prestigio. En esta situación, los escolares añadirían una nueva lengua sin que la suya resultase perjudicada. Mientras que en el caso de los grupos etnolingüísticos de bajo prestigio, el bilingüismo empujaría a una experiencia sustractiva. En este caso (cuando el medio denigra unos determinados valores socioculturales, atribuyendo valores «superiores» a una lengua y a una cultura de mayor prestigio), la adquisición de una segunda lengua se haría en detrimento de la lengua materna, provocando su sustitución por la lengua de mayor prestigio.

La distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo es coherente con los resultados obtenidos en la enseñanza bilingüe. Los programas de inmersión, tanto en Canadá como en otros países, se dirigen a grupos lingüísticos de elevado prestigio (en general, anglófonos) que, por diferentes motivos, están interesados en la adquisición de una segunda lengua de forma voluntaria. Mientras que los resultados positivos obtenidos mediante la aproximación de la lengua materna concuerdan en general, con programas dirigidos bien a grupos de inmigrantes que constituyen ghettos en las grandes ciudades, bien a grupos étnicos que durante años han visto denigrada su lengua y su cultura (caso de los indios en USA). Sin embargo, existen resultados que no encajan en este cuadro. Por ejemplo, en USA se han desarrollado programas de inmersión dirigidos a grupos de habla inglesa, pero de nivel socio-cultural bajo, justamente con el objetivo de paliar diferencias en la propia lengua. Igualmente, los escolares con algún trastorno del lenguaje, no sólo no experimentan un fracaso especial en los programas de inmersión, sino que obtienen mejores resultados que los mismos escolares en programas de mantenimiento de la lengua materna. Ambos ejemplos muestran las insuficiencias de las tesis de Lambert que inciden, fundamentalmente, en factores sociológicos y actitudinales, por otra parte bien fundados y, a veces, decisivos, pero que no explican cómo se añade o sustrae competencia lingüística y, por tanto, qué margina los factores lingüísticos que son los que, en última instancia, explican las relaciones entre la lengua del hogar y la segunda lengua.

Cummins (1979), basándose en un modelo, apoyado por la psicolingüística, que presupone la existencia de una competencia subyacente común a la destreza en dos lenguas, a diferencia de otros modelos que proponen el almacenamiento independiente de cada una de las lenguas, hipotetiza que «el nivel de competencia en  $L_2$  que un niño bilingüe alcanza es parcialmente una función del tipo de competencia que ha desarrollado en  $L_1$  en el momento en que comienza la exposición intensiva a la  $L_2$ » (Cummins, 1979:233). En resumen, alcanzando un umbral mínimo en la  $L_1$ , la experiencia en una u otra lengua puede promover el desarrollo de la competencia subyacente a ambas.

Esta hipótesis, apoyada en numerosas investigaciones, reconcilia los resultados obtenidos en programas bilingües de mantenimiento de la lengua materna con los programas de inmersión dirigidos a niños y niñas de lengua mayoritaria. En el primer caso es obvio; en el segundo, los escolares mantienen su propia identidad, no ven amenazada su lengua y su cultura, recibiendo además ésta un apoyo importante tanto en el hogar como en el entorno. En definitiva, la hipótesis puede reformularse de la siguiente forma: «en la medida en que la instrucción en  $L_x$  es efectiva en promover competencia en  $L_x$ , la transferencia de esta competencia a  $L_y$  ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la  $L_y$  (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender  $L_x$ » (Cummins, 1981:29). Así, el modelo de «competencia subyacente común», en vez de presentar como contradictorios los resultados de los programas de inmersión y de enseñanza mediante la lengua materna, los explica.

Sin embargo, no todos los problemas quedan resueltos con la hipótesis de interdependencia. De hecho, una teoría sobre la educación bilingüe debe explicar por qué los resultados escolares son, a veces, independientes del uso oral de la lengua; es decir, por qué niños y niñas que aparentemente hacen un buen uso oral de una lengua fracasan en sus tareas escolares cuando se escolarizan en esa lengua. En cierta forma, éste es uno de los problemas más frecuentes entre las minorías lingüísticas. A pesar de acceder a la escuela con un cierto nivel oral de la lengua oficial, sin embargo, obtienen peores resultados que si se les incorpora a un programa de mantenimiento de su propia lengua (indios en USA, chicanos, hijos de emigrantes en países europeos, etc.).

Sin duda, la respuesta debe referirse al mayor o menor conocimiento de la lengua, planteando la cuestión de la competencia lingüística. La distinción chomskiana entre conocimiento particular que todo hablante oyente posee de la propia lengua y de los medios para utilizarla (competencia) y el acto particular de interpretar o producir un enunciado en función de esa competencia (realización), fue decisiva para el desarrollo de la psicolingüística. No obstante, en Comsky, esta distinción se refiere inicialmente a los aspectos sintácticos y, posteriormente, a los semánticos y fonológicos. Los trabajos iniciados en los años 60, según esta perspectiva, reconocieron dos aspectos que no estaban incluidos en las primeras formulaciones chomskianas. En primer lugar, evidenciaron las relaciones entre lenguaje y desarrollo cognitivo y, en segundo lugar, afirmaron los aspectos funcionales implicados en la actividad lingüística. Por eso, el concepto de competencia lingüística, hoy en día, remite al concepto de competencia comunicativa. Aunque definirla no

es una tarea fácil, ni menos ardua, que intentar establecer un conjunto de universales lingüísticos.

Los trabajos más interesantes, en relación al tema que discutimos, sobre la competencia lingüística provienen del esfuerzo por medir y evaluar el lenguaje. Algunos autores han establecido un sinfín de factores referidos a aspectos sintácticos, pragmáticos, fonológicos, etc., mientras que Oller (1979), por ejemplo, defiende la existencia de un factor único subyacente a la competencia lingüística en general. Canale (1981) adopta una posición intermedia y establece cuatro aspectos diferenciados. Comienza su discusión distinguiendo entre competencia comunicativa, entendida como el conocimiento subyacente, consciente o inconsciente, de las reglas de comunicación, y comunicación actual entendida como el uso de ese conocimiento en actos reales de comunicación. Si bien la distinción se asemeja a la diferenciación chomskyana entre competencia y realización, se distingue de ella en que el uso comunicativo del lenguaje no es visto como la manifestación de un sistema idealizado de conocimiento, sino como un proceso en curso de negociación y evaluación del significado que, en definitiva, es un producto de procesos interactivos muy complejos. Por eso, una teoría de la competencia comunicativa debe incluir tanto el conocimiento para comunicar como la habilidad para hacerlo, aunque «esta noción de habilidad —cómo de bien uno realiza su conocimiento en situaciones actuales— requiere una distinción entre capacidades subyacentes (competencia) y sus manifestaciones en situaciones concretas (comunicación actual)» (Canale, 1981:6).

En este marco teórico propone cuatro componentes para la competencia comunicativa:

a) *competencia gramatical*: comporta el dominio del código lingüístico, tanto verbal como no verbal. Incluye el conocimiento del vocabulario, de las reglas de formación de las producciones, de la pronunciación, de la semántica, etc.

b) *competencia sociolingüística*: supone el dominio apropiado tanto del significado como de la forma, de las emisiones producidas o comprendidas en diferentes contextos sociolingüísticos que depende de factores contextuales como el estatus de los participantes, los propósitos de la interacción, así como las normas o convenciones de la interacción.

c) *competencia discursiva*: implica el dominio de cómo combinar significados y formas gramaticales para conseguir un texto unificado bien en el habla, bien en la escritura. La consecución de un texto unificado se refiere a los mecanismos de coherencia (relaciones entre los distintos significados en un texto) y cohesión (uso de pronombres, elipsis, conjunciones, etc., para unir estructuralmente las producciones y facilitar la interpretación del texto).

d) *competencia estratégica*: comporta el dominio de estrategias comunicativas verbales y no verbales que tienen como objetivo compensar las rupturas comunicativas y animar la efectividad de la comunicación, como, por ejemplo, hablar despacio, acentuando la pronunciación.

Los niños y niñas monolingües desarrollan habilidades en estos cuatro aspectos antes de acceder al contexto escolar. De hecho, la opinión clásica es que a los

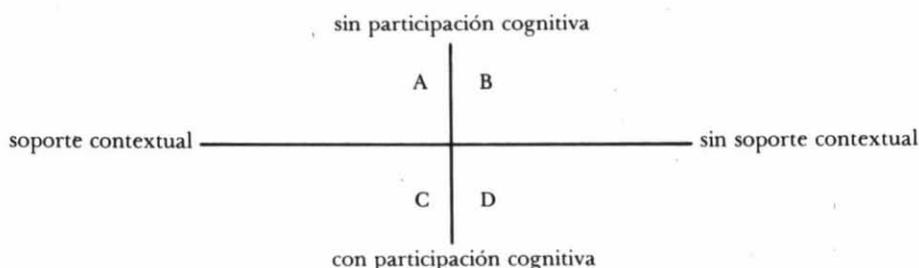
seis años los individuos ya dominan lo fundamental del instrumento lingüístico, sin embargo, esto es falso porque el acceso a la lecto-escritura, por ejemplo, supone la posibilidad de dominar otras habilidades en relación al lenguaje. El estudio del desarrollo de estas habilidades revela la solidaridad del desarrollo cognitivo y del desarrollo lingüístico, de forma que, por ejemplo, el acceso a los diferentes niveles de la conciencia metalingüística se convierte en decisivo para la adquisición de la lecto-escritura o el insight designativo deviene uno de los pilares de la conceptualización. Con ello queremos señalar que los niños y niñas monolingües muestran un desarrollo progresivo de su competencia lingüística en el que se implican tanto factores cognitivos como factores lingüísticos. Sin embargo, los escolares que acceden al conocimiento de una segunda lengua no tienen por qué progresar en ella de la misma forma que los escolares monolingües. En primer lugar, algunas habilidades relacionadas con la competencia comunicativa, tal y como es descrita por Canale, son independientes de un código lingüístico determinado (por ejemplo, los gestos), no así los aspectos culturales elaborados por la comunidad que lo emplea. En segundo lugar, algunas de las habilidades lingüísticas implicadas en la competencia comunicativa dependen del desarrollo cognitivo alcanzado, mostrándose semejantes e independientes del código lingüístico concreto que se esté aprendiendo (por ejemplo, la conciencia metalingüística). Justamente, estos últimos aspectos, implicados en el dominio de habilidades como la lecto-escritura, se relacionan directamente con el éxito o fracaso escolar, independientemente, por ejemplo, de cómo pronuncie el escolar una lengua determinada.

Arnaud (1985) evaluó un programa de inmersión en el cinturón industrial de Barcelona, mostrando que los buenos resultados escolares se explicaban mediante tres factores. El factor 1 explicaba el 51 por 100 de la variación de los resultados. Este era un factor saturado de componentes lecto-escritores y de conocimiento lingüístico conceptual (vocabulario oral y escrito). El factor 2, explicativo de un 21 por 100 de la varianza, estaba saturado fundamentalmente de componentes lógico-matemáticos. Finalmente, el factor 3 hacía referencia a los aspectos orales de la lengua (expresión y comprensión oral). Es decir, siguiendo nuestro razonamiento, existiría un factor, de enorme importancia para la explicación de los resultados, cargado o saturado de habilidades lingüístico-conceptuales o lingüístico-cognitivas.

Cummins (1981) propone que la competencia comunicativa, tal y como ha sido definida por Canale y para el tema que nos ocupa, debe conceptualizarse según dos desarrollos. El primero se relaciona con el soporte contextual disponible para codificar o decodificar un mensaje. Los extremos se designan como comunicación con soporte contextual y sin soporte contextual, distinguiéndose porque en uno de los participantes pueden negociar el significado y el lenguaje recibe para su comprensión el apoyo de gestos, señales paralingüísticas, etc., mientras que en el otro, el éxito de la interpretación del mensaje depende exclusivamente del conocimiento del lenguaje, siendo éste con el que se relacionan gran parte de las actividades escolares. El segundo expresa un continuo en el que un extremo representa el conjunto de tareas y actividades comunicativas en el que las herramientas lingüísticas están automatizadas (reconocer una palabra en un texto), mientras que en el otro se incluyen las que requieren una participación cognitiva al no estar automatizadas (interpretar un texto).

FIGURA I

Alcance de soporte contextual y grado de participación cognitiva en tareas comunicativas



(reproducido de Cummins, 1981).

El objetivo de la instrucción escolar es desarrollar habilidades para manipular e interpretar textos sin soporte contextual y que requieren una participación cognitiva (cuadrante D) (Arnau, 1985). Pero, las investigaciones sobre la adquisición de habilidades tanto orales como escritas que implican el uso del lenguaje sin soporte contextual presuponen que éstas se interiorizan y se desarrollan sólo si se adquieren inicialmente en contextos con soporte contextual. Paradójicamente, la única forma de acceder al dominio del instrumento lingüístico en situaciones sin soporte contextual comporta el aprendizaje de su uso desde situaciones con soporte contextual (Smith, 1979; Wells, 1981; Bruner, 1982; Krashen, 1982). Por último, siguiendo a Vigotski (1934), las capacidades cognitivas se ven «catalizadas» gracias a la interiorización de símbolos y signos que, siendo adquiridos en la regulación social, devienen en reguladores de la propia conducta. Es decir, el aprendizaje del uso del lenguaje se muestra decisivo en relación al desarrollo cognitivo.

Este planteamiento nos permite otra aproximación en relación a los resultados contradictorios obtenidos en la enseñanza bilingüe. En general, los niños y las niñas de lengua minoritaria que asisten a programas de cambio de lengua hogar-escuela se incorporan a programas de submersión. Estos escolares asisten a clases en las que una buena parte del alumnado tiene como lengua propia la lengua de la escuela, además, cuando acceden a la escolaridad, en general, acostumbran a tener un cierto dominio oral de la lengua de la escolaridad. Por ello, los enseñantes tienden a asumir que estos escolares «ya» conocen la lengua y que pueden seguir con normalidad el curso de las tareas escolares. Incluso si no la conocen o la conocen poco, se tiende a considerar que el contacto social con el resto de los escolares suple rápidamente el déficit en la segunda lengua. Sin embargo, estos escolares de lengua minoritaria, probablemente, son capaces de negociar el significado del mensaje lingüístico en situaciones sin soporte contextual y, al no existir un apoyo específico a su desarrollo lingüístico, el fracaso escolar encuentra el campo abonado al ser incapaz el niño o la niña de decodificar adecuadamente el lenguaje que se emplea en el aula en relación a tareas que necesitan ser comprendidas exclusivamente desde el lenguaje. Por el contrario, los escolares que asisten a programas

de inmersión se enfrentan a unos educadores que parten de la idea de que el niño y la niña no conocen la lengua vehicular de la escuela. En consecuencia, todas sus energías se dirigen a desarrollar un amplio abanico de actividades comunicativas encaminadas al aprendizaje de la segunda lengua. Desarrollo lingüístico y soporte contextual quedan entrelazados, posibilitando el acceso al tratamiento de textos sin soporte contextual. Ciertamente, ello implica que el profesorado sea bilingüe para que la comunicación no quede interrumpida cuando el niño emplea su propia lengua o que se trabaje, fundamentalmente, al inicio, la comprensión.

Siguiendo la hipótesis de interdependencia lingüística, no es extraño que los escolares de minorías lingüísticas, incorporados a programas de submersión, no desarrollen habilidades lingüísticas ni en su propia lengua, ni en la segunda, quedando abocados a un semilingüismo que tiene influencias negativas en su desarrollo cognitivo y personal. Mientras que los escolares que siguen programas de inmersión, situados en contextos relacionados directamente con un aprendizaje del uso del lenguaje, desarrollen altas habilidades lingüístico-cognitivas en su propia lengua y en la segunda, viendo catalizado su desarrollo global en un sentido positivo.

La profundización en el estudio de la enseñanza bilingüe posibilita, hoy en día, reformular la incorporación de lenguas extranjeras en el contexto escolar, en el sentido de una enseñanza enriquecedora. En el Estado español existen ejemplos elocuentes que deben evaluarse y generalizarse en la medida de lo posible. Sin embargo, en esta comunicación nuestro objetivo se centra en el resolución de los problemas planteados por las disposiciones legales en determinadas comunidades del Estado. En este sentido, nuestra primera propuesta consiste en garantizar la posibilidad de recibir la enseñanza en la propia lengua. Las razones son varias. En primer lugar, porque ello sólo se cumple para los niños y niñas de habla castellana. Aún son miles los escolares, por ejemplo, de habla gallega o euskaldun, que no tienen la posibilidad de recibir la enseñanza en su propia lengua. En segundo lugar, porque el éxito de los programas de cambio de lengua hogar-escuela presuponen la voluntariedad en la asistencia. En estas breves notas no hemos aludido a los aspectos actitudinales implicados en la educación bilingüe. Únicamente resaltaremos que uno de los aspectos decisivos en relación al éxito de los programas de inmersión comporta que el escolar (y en este caso, su familia) no vea amenazada su lengua y su cultura por el hecho de estudiar en una segunda lengua. Por eso, estos programas deben ser voluntarios, implicando, en consecuencia, la posibilidad de renunciar a dicho derecho. La segunda propuesta hace referencia al tipo de programas bilingües que deben animarse desde la Administración. El mejor medio para introducir una segunda lengua, sea ésta la que sea, en la enseñanza es mediante los programas de inmersión, siempre cuando se cumplan las condiciones relatadas. En consecuencia, vale más gastar las energías políticas económicas y educativas en promover programas de inmersión que en diseñar modelos complicados que supuestamente respetan la lengua materna de los escolares. Evidentemente, esta segunda propuesta comporta la adecuación de los objetivos escolares, situando las actividades lingüísticas en un lugar preferente, así como la formación permanente del profesorado para que esté a la altura de las nuevas condiciones planteadas. La experiencia que se sigue en Catalunya, en la que más de 65.000 niños y niñas siguen programas de inmersión, es un buen ejemplo.

## REFERENCIAS

- ARNAU, J. Educación en la segunda lengua y rendimiento escolar: Una revisión de la problemática general. En M. Sigüan (Ed.) *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985.
- BRUNER, J. S. *Child's talk. Learning to use language*. New York: Norton, 1982.
- CANALE, M. From communication competence to communicative language pedagogy. En J. Richards & R. Schmidt (Eds.) *Language and Communication*. New York: Longman, 1981.
- CUMMINS, J. «Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children». *Review of Educational Research*, 1979, 49, 222-251.
- The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, 1981.
- EIFE. La enseñanza del euskera. Influencia de los factores. En M. Sigüan (Ed.) *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1985.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- OLLER, J. W., Jr. *Language test at school*. London: Longman, 1979.
- SEDEC. Cuatro años de catalán en la escuela. Factores y resultados. En M. Sigüan (Ed.) *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1983.
- SMITH, F. *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press, 1979.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1977. (1.ª ed. en ruso, 1934).
- WELLS, C. G. *Learning though interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.