

# TIPOS DE BILINGÜISMO Y COGNICION

Aline Signoret Dorcasberro

---

“No sólo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo”(Vygostky (1935) 2000: 348).

¿Cómo definir el término de *bilingüismo*? Actualmente, en el campo de la psicolingüística resalta la discusión acerca de la definición de este concepto. Esta es polémica. Ciertos autores consideran que un bilingüe es una persona dos veces monolingüe, otros autores critican esta postura (Grosjean, 1982). La tendencia actual es entender el bilingüismo en términos de un continuo en donde diferentes áreas lingüísticas del bilingüe pueden presentar distintas organizaciones y niveles de desarrollo psicolingüísticos. Para Bialystok (2001), el bilingüismo se puede medir en una escala incluida entre dos polos. En el primer extremo el sujeto vive una total inconciencia de la existencia de otros idiomas y, en el polo opuesto, maneja con total fluidez ambos idiomas.

Dado la complejidad de la definición de este concepto, y de la falta de consenso a este respecto, Sánchez-Casas plantea que “el enfoque adecuado sería determinar qué factores pueden ser importantes a la hora de estudiar el aspecto o aspectos del bilingüismo que sean de nuestro interés, y llegar a una caracterización lo más completa posible del individuo bilingüe”(1999: 606).

## I. TIPOS DE BILINGÜISMO

¿Qué tipos de bilingüismo se pueden desarrollar? Por causa de los distintos criterios que se utilizan para definir el bilingüismo – i.e. la edad de la adquisición bilingüe; el orden de adquisición de las dos lenguas; el uso del bilingüe de sus dos lenguas; la organización mental de las dos lenguas del bilingüe; la competencia lingüística; el contexto psicosocial de la adquisición bilingüe -, se observan numerosas tipologías de este concepto en el campo de la psicolingüística.

De esta manera se observan, por ejemplo, las siguientes clasificaciones. El bilingüismo *temprano* y *simultáneo* - es decir el bilingüismo de los primeros años de la niñez en donde se desarrollan al mismo tiempo dos sistemas lingüísticos, la lengua materna y la lengua extranjera -, vs *tardío* (McLaughlin, 1984) y *sucesivo* (Sánchez-Casas, 1999) – es decir, el bilingüismo que ocurre después de la adolescencia y, por ende, en donde la L2 se adquiere posteriormente a la L1. Por otro lado está el bilingüismo *activo* – es empleado en la cotidianidad -, vs *dormido* (Grosjean, 1982) – la persona ha hablado las dos lenguas pero, por razones personales y socioculturales, ya no habla alguna de ellas, por ejemplo, en situaciones de inmigración -; y *productivo* – los individuos habrán desarrollado una competencia comunicativa tanto en las habilidades de comprensión como de producción -, vs *receptivo* (Lambert, 1974) – manejan únicamente las habilidades de comprensión -. Otro bilingüismo estudiado es el bilingüismo *funcional externo*, y no *interno*; en otras palabras, por su entorno sociocultural, el bilingüe vive una presión en comunicarse con sus dos idiomas, en cambio, maneja poco las funciones internas como el acto de contar en silencio,

rezar, soñar en la lengua extranjera (Skutnabb-Kangas, 1984; Grosjean, 1982). El bilingüismo puede también ser *escolar* (Skutnabb-Kangas, 1981), y no *natural*, y de *clase media* vs el bilingüismo de *inmigración*.

En el marco de la Psicolingüística, existe un espacio particular dedicado al estudio del bilingüismo en el sistema cognitivo y cerebral del individuo, resalta así una tipología basada en criterios neurolingüísticos. Se vislumbran además otras tipologías del bilingüismo fundamentadas en variables lingüísticas y psicosociales. A continuación se exponen cada una de estas propuestas.

### **I.A. Bilingüismo coordinado y compuesto**

El lingüista Weinreich (1953) propone que existen, entre otros, dos tipos de bilingüismo: el *coordinado* y el *compuesto*. La estructura psico y neurolingüística del bilingüe se estructura según cada uno de estos tipos de bilingüismo. En el primero – el coordinado –, el niño desarrolla dos sistemas lingüísticos paralelos. Para una palabra, dispone de dos significantes y de dos significados. “Este tipo de bilingüismo corresponde a un sujeto que habla las dos lenguas como si fuera una persona monolingüe única en cada lengua, y esto a cada nivel de la estructura lingüística, sin ninguna interferencia o mezcla”(Paradis, 1987: 433).

Por otro lado, en el bilingüismo compuesto, el niño tiene un sólo significado para dos significantes, no es capaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesita de los dos idiomas para pensar y comunicarse.

Estos dos tipos de bilingüismo pueden ser representados de la siguiente manera:

	<b>BILINGÜISMO COORDINADO</b>	<b>BILINGÜISMO COMPUESTO</b>
<b>Nivel conceptual</b>	Book livre	book=livre
<b>Nivel lexical</b>	.. /buk/ /livre/	.. /buk/ /livre/

**Cuadro 1.** Bilingüismo coordinado y bilingüismo compuesto (Basado en Weinreich, 1968, y en Romaine, 1996: 79).

Ronjat (1913) plantea que el bilingüismo coordinado se logrará siempre y cuando cada uno de los padres le hable una sola lengua al niño. De esta forma el infante construye dos sistemas claramente distintos que maneja con destreza. Con esta práctica organizada, se desarrolla un bilingüe verdadero con doble competencia comunicativa (Hymes, 1975), y un buen traductor que distingue con claridad los dos sistemas (Ervin y Osgood, 1954 en Hagège, 1996). En el bilingüismo coordinado no se observan transferencias entre los dos idiomas, en cambio, en el bilingüismo compuesto existen transferencias bidireccionales (Paradis, 1987), es decir, de y hacia los dos idiomas. El hablante necesita así de los dos idiomas para comunicarse.

Trabajos recientes que se sitúan en el campo de la neurología confirman la existencia de estos dos tipos de bilingüismo. El psiconeurólogo canadiense Michel Paradis (1981) reporta, en efecto, dos tipos de almacenamientos neurológicos. El primero es amplio y “extendido”, y contiene componentes de los dos idiomas. Estos funcionan entonces con base en los mismos mecanismos neuronales y, en caso de afasia, los dos sistemas lingüísticos se ven afectados. Este tipo de almacenamiento sustenta la hipótesis del bilingüismo compuesto.

Paradis habla, por otro lado, de un almacenamiento independiente y “dual” en el cual cada idioma utiliza mecanismos propios a pesar de estar situados en una misma zona cerebral del lenguaje. En este caso, la afasia afecta un solo idioma. Este almacenamiento correspondería al bilingüismo coordinado. Romaine (1995) observa además que, en esta arquitectura neurológica, el almacenamiento de cada idioma se organiza según la especificidad de cada lengua. Puede organizarse en torno a un eje principal, por ejemplo, a la semántica o a la sintaxis. Estas observaciones sustentan así los planteamientos de los enfoques teóricos del relativismo y de la modularidad.

### **I.B. Bilingüismo completo vs bilingüismo incompleto**

El nivel lingüístico de cada idioma es un criterio que permite también clasificar el bilingüismo. En este sentido, Weinreich (1953) habla de bilingüismo *subordinado* que denota un desequilibrio de desarrollo lingüístico de los dos idiomas, denota el hecho de que la lengua materna se ha consolidado, mientras que la segunda lengua está en vía de desarrollo. El bilingüismo es entonces incompleto. En el bilingüismo subordinado, el individuo “percibe la vida” desde su lengua materna, y procede así como un monolingüe. En este tipo de bilingüismo se observan transferencias unidireccionales - de L1 hacia L2 -, y éste es promovido por la pedagogía de la traducción que no permite una neta diferenciación de los dos sistemas (Paradis, 1987). Siguiendo la lógica del cuadro VII.1., el bilingüismo subordinado podría representarse de la siguiente forma:

	<b>BILINGÜISMO SUBORDINADO</b>
<b>Nivel conceptual</b>	Book
<b>Nivel lexical</b>	. /buk/ .br/>/livre/

**Cuadro 2.** Bilingüismo subordinado (Basado en Weinreich, 1968, y en Romaine, 1996: 79).

En esta misma perspectiva, Elizabeth Peal y Wallace Lambert en 1962, hablan de bilingüismo *genuino* o *equilibrado* - en donde el bilingüe utiliza a ambos sistemas con fines comunicativos -, y lo oponen a los *pseudo-bilingües* que “conocen un idioma mucho más que el otro y no emplean la segunda lengua para la comunicación”(1962: 6). Puede haber ocasiones en donde ninguna de las dos lenguas logra desarrollarse, Hansegard (1968) habla entonces de *semilingüismo*.

Con base en los trabajos de Ojemann y Whitaker (1978), y de Rapoport, Tan y Whitaker (1983), Michel Paradis (1987: 424) reporta una estructura neurológica particular de cada lengua según su grado de automaticidad. “La lengua menos automatizada depende de una superficie más amplia que la lengua la más automatizada en el área del lenguaje”.

La propuesta de Weinreich puede ser más compleja que una distribución tripolar, dado que en algunos sujetos cada nivel del lenguaje puede organizarse según la lógica de un tipo de bilingüismo particular – coordinado, compuesto o subordinado -. “En efecto es teóricamente posible que un locutor tenga un sistema coordinado en los niveles de la sintaxis y de la

semántica, y que tenga una fonología subordinada”(Paradis, 1987: 433) y, además, que sea coordinado en la decodificación y subordinado en la codificación. Ciertos individuos podrían tener inclusive una misma categoría lingüística organizada en los tres niveles. Habría entonces que pensar en un bilingüismo que se organiza para cada nivel lingüístico en diferentes grados de un continuo que incluye, por un lado, el polo del bilingüismo coordinado y, por otro, el compuesto. Esta relación es dinámica y cambiante en el tiempo, dado que se modifica con las nuevas experiencias adquiridas.

### **I.C. Bilingüismo igualitario y aditivo vs bilingüismo desigual y sustractivo**

Hagège (1996) distingue entre bilingüismo *igualitario* y bilingüismo *desigual*, según el estatus social que cada uno de los dos idiomas ocupa en las representaciones simbólicas de determinada sociedad. De esta manera, la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación dependiendo de las circunstancias sociales y geopolíticas que existen en determinado momento entre las dos culturas de esos idiomas.

La relación entre las dos lenguas, y/o culturas, influye en el sentir de la comunidad, y el grupo social le transmite entonces actitudes al niño hacia la adquisición de una segunda lengua. Lambert (1974) distingue así entre bilingüismo *aditivo* y bilingüismo *sustractivo*. El primero ocurre cuando el entorno social del niño piensa que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural, el segundo aparece en el caso inverso, cuando el contexto social percibe que este bilingüismo puede ser un riesgo de pérdida de identidad.

Hagège considera que para que el bilingüismo sea idóneo es relevante que no exista una situación de conflicto en la mente del niño, es necesario que exista un bilingüismo igualitario y aditivo. Para que el niño haga el esfuerzo cognitivo arduo y paulatino que es necesario para adquirir los dos idiomas, es importante presentarle los dos sistemas lingüísticos como un capital de conceptos y referentes interesantes y valiosos.

Retomando y combinando algunas tipologías podríamos considerar que, entre otros, pueden desarrollarse los siguientes tipos de bilingüismo:

1. Coordinado, completo, igualitario y aditivo
2. Coordinado, incompleto, igualitario y aditivo
3. Coordinado, incompleto, desigual y sustractivo
4. Coordinado, semilingüismo, desigual y sustractivo
5. Compuesto, completo, igualitario y aditivo
6. Compuesto, incompleto, igualitario y aditivo
7. Compuesto, incompleto, desigual y sustractivo
8. Compuesto, semilingüismo, desigual y sustractivo

Sus representaciones gráficas serían las siguientes:

<b>1. Coordinado, completo, igualitario y aditivo (=,+)</b>	<b>2. Coordinado, incompleto, igualitario y aditivo (=,+)</b>	<b>3. Coordinado, incompleto, desigual y sustractivo (#,-)</b>	<b>4. Coordinado, semilingüismo, desigual y sustractivo (#,-)</b>
---	---	--	---

<p>..</p> <p>..</p> <p>L1(=,+) L2(=,+)</p>	<p>.</p> <p>..</p> <p>L1(=,+) L2(=,+)</p>	<p>.</p> <p>..</p> <p>L1(#,-) L2(#,-)</p>	<p>..</p> <p>L1(#,-) L2(#,-)</p>
<p><b>5. Compuesto, 6. completo, igualitario y aditivo</b></p>	<p><b>Compuesto, 7. incompleto, igualitario y aditivo</b></p>	<p><b>Compuesto, 8. incompleto, desigual y sustractivo</b></p>	<p><b>Compuesto, semilingüismo, desigual y sustractivo</b></p>
<p>...</p> <p>.(=,+) .</p> <p>..</p> <p>. L1 + L2 .</p> <p>.....</p>	<p>..</p> <p>.(=,+).</p> <p>...</p> <p>. L1 + L2 .</p> <p>.....</p>	<p>..</p> <p>.(#,-).</p> <p>...</p> <p>. L1 + L2 .</p> <p>.....</p>	<p>.. ..</p> <p>.(#,-) .</p> <p>. L1 + L2 .</p> <p>.....</p>

**Cuadro 3.** Diferentes tipos de bilingüismo.

## II. BILINGÜISMO Y CONCIENCIA LINGÜÍSTICA

En el campo de la educación y de la psicología cognitiva resalta actualmente la importancia de la metacognición – es decir, “el conocimiento sobre el conocimiento”(Flavell, 1993, 2000:145) - para el aprendizaje, y el desarrollo psicológico, emocional y social del niño. Por ejemplo, Flavell – autor precursor de este campo de estudio de la Psicología -, menciona que el desarrollar habilidades metacognitivas ayuda a promover “la comunicación oral de información, la persuasión oral, la comprensión oral, la comprensión lectora, la escritura, la adquisición del lenguaje, la percepción, la atención, la memoria, la resolución de problemas, el conocimiento social y diversas formas de autoinstrucción y autocontrol”(1993, 2000:145-46). La metacognición se aplica entonces directamente a la adquisición y al uso de las lenguas, se habla así de la *conciencia lingüística* o del *conocimiento metalingüístico*. En términos de Benveniste (1974), la metalingüística es “la posibilidad que tenemos de situarnos encima de la lengua, de abstraernos de ella, de observarla, al mismo tiempo que la utilizamos para nuestros razonamientos y nuestras observaciones”.

Desde la década de los 70, dentro del campo de la Psicolingüística, se observa un incremento por el interés de esa línea de investigación, del estudio de la *Conciencia lingüística* y su impacto en el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño de edad temprana. Por conciencia lingüística se entiende “la habilidad de pensar y reflexionar acerca de la naturaleza y de las funciones del lenguaje”(Pratt y Grieve, 1984: 2). Gombert (1990) plantea que esa intuición, grado de conciencia y sensibilidad lingüística se aplica no sólo a los diferentes niveles lingüísticos – fonológico, semántico, lexical, sintáctico, morfosintáctico -, sino también al uso textual y pragmático de las lenguas.

Autores como Donaldson (1978), Flavell (1977), Hakes et al (1980) “consideran que la conciencia lingüística en la educación preescolar y en los primeros años de primaria se relaciona con la capacidad del niño de reflexionar acerca de su propio proceso de pensamiento e influye habilidades cognitivas pertenecientes a una amplia gama de

contextos”(Pratt y Grieve, 1984: 128). Por ejemplo, Liberman et al (1974) plantean que esa conciencia es determinante y necesaria para las habilidades de lecto-escritura.

Numerosos autores piensan que el bilingüismo es un factor que promueve la conciencia lingüística y, por ende, el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño de edad temprana. Por ejemplo, Cummins (1976), Peal y Lambert (1962), Tunmer y Myhill (1984), y Bain (1974), plantean que los bilingües poseen una flexibilidad cognitiva superior a la de los monolingües. Esta superioridad se puede medir y observar en pruebas de inteligencia, de formación conceptual, de razonamiento global, de resolución de problemas, y de conocimiento y reflexión acerca de sistemas abstractos y simbólicos como los sistemas lingüísticos y matemáticos.

Lambert y Tucker (1972) consideran que el desarrollo de dos lenguas desde la infancia permite “una lingüística contrastiva espontánea”. En efecto, el ser bilingüe implica tomar conciencia de la existencia de los idiomas en general y de dos sistemas en particular, e implica también esforzarse por diferenciarlos y por evitar interferencias. Pinto (1993: 128) plantea que el cuidado por evitar las transferencias entre las dos lenguas hace que el bilingüe sea “dos veces más cuidadoso en sus selecciones lexicales, sintácticas, fonéticas, pragmáticas, etcétera ..., lo que explica su intuición más aguda de los principios que gobiernan cada lengua y el lenguaje en general”. Esa capacidad analítica que sustenta el esfuerzo de construcción y de diferenciación de dos sistemas abstractos explicaría, en parte, que “la experiencia bilingüe desde la más tierna infancia estimula el predominio cerebral izquierdo”(Godijns, 1996: 175).

El lidiar con dos sistemas lingüísticos, y el tener metacognición al usarlos y construirlos, conduce al niño a descubrir muy temprano el carácter arbitrario del signo lingüístico. Vygostky (1982) considera, en efecto, que el bilingüismo permite desarrollar la conciencia acerca de la arbitrariedad del código, y la habilidad de separar significante y significado de una palabra. En esta misma perspectiva Siguan (2001: 152) plantea que *en mayor o menor medida el bilingüe advierte no sólo que las palabras en las dos lenguas que posee son distintas, sino que sus significados no coinciden plenamente. Y no sólo es consciente de las diferencias en los significados, sino que es consciente también de que los recursos morfosintácticos de que dispone para expresarlos verbalmente son distintos en las dos lenguas. Lo cual nos hace caer en la cuenta de un último hecho de la mayor importancia. El bilingüe no sólo posee dos sistemas lingüísticos almacenados en uno o en distintos almacenes, relacionados entre sí por conexiones complejas, y no sólo puede activar uno u otro según las circunstancias, sino que es capaz de comparar los léxicos y los sistemas morfosintácticos y situarse, por tanto, por encima o más allá de ellos.*

Otro de los autores que comparte esta postura es Duverger (1995: 42). Acorde a la propuesta de la relación del bilingüismo con la capacidad de abstracción y con el desarrollo de la conciencia lingüística, piensa que *el bilingüismo y la enseñanza bilingüe desarrollan capacidades de abstracción (la toma de conciencia de la arbitrariedad de la relación significante/significado), capacidades de forjar conceptos (exposición a interacciones lingüísticas y culturales), competencias de tratamiento de la información más afirmadas (percepciones más amplias y más finas de la capacidad de escucha, de atención, de vigilancia), cualidades de adaptabilidad (alerta intelectual) pero también de creatividad y de pensamiento más abierto y divergente.*

Autores como Pinto (1993), y Tunmer y Myhill consideran que el nivel equilibrado de las competencias lingüísticas de los dos idiomas tiene un efecto positivo y determinante sobre la conciencia lingüística y la cognición. “El bilingüismo completo y fluido resulta en un incremento de las habilidades metacognitivas y metalingüísticas que, a su vez, facilitan la

adquisición de la lectura que, también, permite mayores niveles de logros académicos”(1984: 176).

Al desarrollar un bilingüismo equilibrado y completo que promueve la conciencia lingüística, el niño transfiere esa habilidad a otras áreas de conocimiento, la capacidad metalingüística puede beneficiar entonces otras disciplinas escolares. Por ejemplo, Duverger (1995) considera que la conciencia lingüística del bilingüe que le permite comparar y conceptualizar dos sistemas lingüísticos, es benéfica para el propio desarrollo de la lengua materna, más específicamente para la lecto-escritura (Lieberman *et al*, 1974). Por la conciencia lingüística que implica, el bilingüismo precoz facilita además el aprendizaje ulterior de otras lenguas (Hagege, 1996; Le Français dans le Monde, 1997).

La conciencia lingüística tiene además efectos benéficos en disciplinas escolares no lingüísticas, y en otras áreas cognitivas como el procesamiento de la información, la resolución de problemas, la capacidad analítica. Gagliardi (1995) reporta que los niños bilingües tienen mayor destreza que los monolingües en otro de los sistemas abstractos, simbólicos y lógicos, el de las matemáticas. Los alumnos que tienen “un buen conocimiento de dos idiomas tienen por lo general ventajas con relación a los monolingües. En cambio, los alumnos que no han adquirido suficientes conocimientos del lenguaje, tienen problemas de aprendizaje para las matemáticas”(1995:87). Esta habilidad se explica por el hecho de que los conocimientos lingüísticos generan a su vez un desarrollo del pensamiento lógico y abstracto, de las habilidades de estructuración, clasificación y generalización, y de la habilidad de establecer relaciones entre los objetos.

### **III. CONCLUSION**

Es el bilingüismo coordinado, completo, igualitario y aditivo que es recomendado por los psicólogos y los psicolingüistas, dado que es el que permite desarrollar un bilingüismo idóneo, es decir, un equilingüismo o bilingüismo equilibrado. “El equilingüe habla sus dos lenguas igual de bien una que otra, no tiene una preferencia por una o por otra y nunca las confunde”(Deprez, 1994: 23). A su vez, este bilingüismo permite una estructura cognitiva bien organizada.

Es, por ende, una responsabilidad del ámbito educativo el reflexionar acerca del cómo desarrollar ese bilingüismo en la escuela. Es responsabilidad también el cuestionarse acerca de la edad idónea para iniciar ese aprendizaje en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Bain, B. (1974) "Bilingualism and cognition: Towards a general theory", en S.T. Carey(ed): *Bilingualism, Biculturalism and Education*. University of Alberta Press, Edmonton, pp. 119-28.
- Benveniste, E. (1974) *Problemes de Linguistique Générale*, vol. 2. Gallimard, París.
- Bialystok, E. (2001) *Bilingualism in Development*. Cambridge University Press, Inglaterra.
- Cummins, J. (1976) "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses". *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 1-43.
- De Houwer, A. (1999) "Two or more languages in early childhood: some general points and practical recommendations". En *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, <http://www.cal.org/ericcl/digest/earlychild.html>, pp. 1-4.
- Donaldson, M. (1978) *Children's minds*. Collins, Glasgow.
- Deprez, C. (1994) *Les enfants bilingues: langues et familles*. Didier, París.
- Deshays, E. (1990) *L'enfant bilingue*. Robert Laffont, París.
- Duverger, J. (1995) "Reperes et enjeux". *Revue internationale d'éducation*, Enseignements bilingues, n.7, pp.29-44.
- Ervin, S.M. y C.E., Osgood (1954) "Second language learning and bilingualism", *Journal of Abnormal Social Psychology*, Suppl. 49, pp.139-46.
- Ferreiro, E. (1997) "El bilingüismo: una visión positiva". En Garza Cuarón (ed): *Políticas lingüísticas en México*. La Jornada Ediciones, México. pp.290-301.
- Flavell, J.H. (1977) *Cognitive Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- \_\_\_\_\_. (1993) *El desarrollo cognitivo*. Visor, Madrid. Tercera edición: 2000.
- Gagliardi, R. (1995) "Des élèves bilingues en classe". *Revue internationale d'éducation*, Enseignements bilingues, n.7, pp.87-94.
- Godijns, R. (1996) "La edad más idónea para aprender un segundo idioma ¿es necesariamente la primera infancia?". En Siguan, M. (Coord.): *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Editorial Horsoni, España, pp.171-80.
- Gombert, J.E. (1990) *Le développement métalinguistique*. PUF, París.



- Grosjean, F. (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.
- Hagège, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*. Editions Jabob, París.
- Hakes, D.T., J.S., Evans y W.E., Tunmer (1980) *The development of metalinguistic abilities in children*. Springer-Verlag, Berlín.
- Hansegard, N.E. (1968) *Tvasprakighet eller halvsvakighet? (= ¿Bilingüismo o semi-lingüismo?)*. Stockholm, Aldus/Bonniers.
- Holobow, N.E. (1996) "Programas de inmersión canadienses treinta años después: opciones y cambios". En Siguan, M. (Coord.): *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Editorial Horsoni, España.
- Hymes, D. (1975) "The pre-war Prague School and post-war American anthropological linguistics". En E.F.K. Koerner (ed): *The Transformational-Generative Paradigm and Modern Linguistic Theory*. John Benjamins, Amsterdam, pp. 359-80.
- Jakobson, R. (1963) *Essais de linguistique générale*. Minuit, París.
- Lambert, W.E. (1974) "Culture and language as factors in learning and education". En F., Aboud y R.D., Meade (Eds): *Cultural Factors in Learning*. Bellingham, Western Washington State College, p.223..
- Lambert, W.E. y G.R., Tucker (1972) *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, M.A., Newbury House.
- Le Français dans le Monde, (1997) *Vidéo Classe*, n.14.
- Liberman, I.Y. Shankweiler, D., Fischer, W.F. y Carter. B. (1974) "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child". *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, pp. 201-12.
- McLaughlin, B. (1984) *Second Language Acquisition in Childhood*. Vol. 1. *Preschool Children*. Hillsdale, Londres.
- Meisel, J. (1990) *Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht, Foris.
- Ojemann, G. Y Whitaker, H. (1978) "The bilingual brain". *Archives of Neurology*, 35, 409-412.
- Paradis, M. (1981) "Neurolinguistic organization of a bilingual's two languages". En Copeland, J. (Ed): *The Seventh LACUS Forum*. Hornbeam Press, Columbia, SC.
- \_\_\_\_\_. (1987) "Bilinguisme". En Rondal, J.A. y J-P, Thibaut (Comp.): *Problemes de*

- Psycholinguistique*. Pierre Mardaga, Editeur, Bruxelles, pp. 422-89.
- Peal, E. Y Lambert, W.E. (1962) "The relation of bilingualism to intelligence". En *Psychological Monographs*, 76 (27, Whole n.546), pp. 1-23. .
- Pinto, M.A. (1993) "Le développement métalinguistique chez les enfants bilingues. Problématiques théoriques et résultats de recherche", *Scientia paedagogica experimentalis*, XXX1, Bélgica, pp. 119-47.
- Potter, M.C. (1984) "Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilingual". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, pp. 581-618.
- Pratt, C. y R., Grieve (1984) "Metalinguistic awareness and cognitive development". En Tunmer, W.E., C. Pratt y M.L. Herriman (Eds): *Metalinguistic Awareness in Children*. Springer-Verlag, Berlín, pp.128-43.
- Rapoport, R., Tan, C. y Whitaker, H. (1983) "Fonctions linguistiques et troubles du langage chez les polyglottes parlant chinois et anglais". *Langages*,72, 57-78.
- Romaine, S (1995) *Bilingualism*. Blackwell, Londres.
- Ronjat, J. (1913) *Le développement du langage observé chez l'enfant bilingue*. Champion, Paris.
- Sánchez-Casas, R.M. (1999) "Una aproximación psicolingüística al estudio del léxico en el hablante bilingüe". En de Vega, M. Y F. Cuetos (eds): *Psicolingüística del español*. Trotta, Valladolid.
- Siguan, M. (Coord.) (1996) *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Editorial Horsoni, España.
- \_\_\_\_\_. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza Ensayo, Madrid.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984) *Bilingualism orNot* . Multilingual Matters, Clevedon.
- Tunmer, E.E., y M.E., Myhill (1984) "Metalinguistic awereness and bilingualism. En W.E. Tunmer, C. Pratt y M.L. Herriman (Eds): *Metalinguistic awereness in children*, pp. 169-87. Springer, Berlín.
- Vila, I. (1996) "Educación bilingüe, motivación y actitudes". En Siguan, M. (Coord.): *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Editorial Horsoni, España, pp.171-80.
- Vila, I. y M., Cortés (1991) "Aspectos relativos al desarrollo lexical y morfosintáctico de los bilingües familiares". *Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües*. Idiazabal (Ed), Servicios de Publicaciones de la Universidad del País Vasco, San

Sebastián, pp. 109-27. 10

Volterra, V. y T., Taeschner (1978) "The acquisition of language by bilingual children". *Journal of Child Language* 5 (2), pp. 311-26.

Vygostky, L.S. (1982) "Pensamiento y Lenguaje". En *Obras escogidas II*. Editorial Pedagógica, Moscú, Visor, España.

\_\_\_\_\_. (2000) "Sobre el plurilingüismo en la edad infantil". En *Obras escogidas*, Visor, Madrid, España, pp.341-48. (Primera publicación en 1935).

Weinreich, U. (1953) *Language in contact. Findings and problems*. Publications of the linguistic Circle of New York 1, Nueva York. (Segunda Edición en 1968 . The Hague,