

## ¿Dependimientu de la llecto-escritura n'asturianu y en castellán?

XOSÉ ANTÓN GONZÁLEZ RIAÑO

*L'horizón que se-y plantea al dependimientu escolar de la llingua asturiana, sobre too na Educación Primaria, esixe la necesidá de que cada vegada más se vaigan sistematizando les alternatives didáutiques que faigan granibles los resultaos d'esa presencia nel ámbitu educativu d'Asturies.*

*Magar la xeneralización de l'asignatura a tolos centros educativos del Principáu inda nun ta llograda, l'alministración reconoz qu'esa posibilidá ye necesaria y qu'ha facese a curtiu plazu. Dende llueu, negar que tán dándose pasos positivos nesi sen nun sería daqué argumentable: la formación del profesoráu vien faciéndose dende esti cursu académicu con un calter universitariu; el Conveniu ente'l Ministeriu d'Educación y Ciencia y el Principáu d'Asturies pa la Collaboración na Planificación Educativa (1994) afita una enseñanza del asturianu dende'l primer nivel de la Educación Primaria; apocayá espublizóse la propuesta del Currículu de Llingua Asturiana; yá ye realidá'l proyeutu pa la fechura de materiales y llibros de testu pal alumnáu, etc. Toos éstos son ñicios importantes que permiten enfotamos nun futuru vidable pa la llingua asturiana nel mediu escolar.*

*Xustamente la realidá de qu'agora mesmo munchos escolinos d'Asturies tean dependiendo l'asturianu nel primer cursu de Primaria y el fechu de que, con un calter inmediatu, puean cuntar con llibros de testu (unificaos en cuantes a los criterios de secuenciación de conteníos, aspeutos metodolóxicos, etc.) pue facer que dellos docentes entamen a sopelexar la repercursión educativa qu'un dependimientu paralelu (castellán-asturianu) de los mecanismos llecto-escritores pue llevar darréu.*

*Nesti sen, la nuesa postura ye categórica: el que los escolinos entamen la llecto-escritura al empar dende'l castellán y l'asturianu non sólo nun ye daqué dañible, sinón aconsejable pedagógicamente y, más entá, cuando puen facese plantegamientos metodolóxicos que dexen de llau, dende l'aniciu, la posibilidá de contaminaciones ente los dos sistemes llingüísticos. L'oxetivu d'esti artículu empobínase, precisamente, a plantegar delles reflesiones nesi sen.*

## **1. Cuestiones xenerales.**

Güei pue dicise que la práutica xeneralidá de les investigaciones qu'estudien los efeutos del bilingüismu sol desarrollu intelectual sorrayen que'l bilingüismu escolar bien plantegáu tien efeutos positivos nos factores sicolóxicos, intelectuales, cognitivos y, en xeneral, educativos. Asina lo amuesen, por exemplu los, yá clásicos, estudios de Lambert (1981) y Balkan (1979), los más recientes de Cummis (1983), Hamers y Blanc (1983) o, por dir a un ámbitu más averáu, los trabayos de Siguán y Mackey (1986) y de Vila (1994).

Titone (1984), per otru llau, amuesa la necesidá d'emprimar la práutica educativa del bilingüismu yá dende la Educación Infantil, sofitándose nes razones que resumimos asina:

### *a) Neurolóxicos.*

Los estudios de Penfield (1953), Lenneberg (1975), Krashen (1973), etc. afiten la creyencia contrastada de que la plasticidá neurocerebral d'aniciu y la incompleta llateralización hemisférica de la primera edá, per un llau, faciliten l'adquisición de dos sistemes de comportamientu verbal d'un mou cenciellu y, per otru, qu'éstos puen ser estimulaos d'un mou afayadizu pol xuegu conxuntu de dos sistemes llingüísticos.

### *b) Sicoevolutives.*

Na primera infancia dase una asimilación soconsciente de la llingua, sofitada al rodiu de la imitación y automatización verbal carauterística del estadiu sensomotor preoperatoriu, estudiáu por Piaget. Esti estadiu representa una base importante pa los futuros llogros del deprendimientu llingüísticu, de mou particular no que cinca al componente cognitivu del llinguax.

### *c) Sicollingüístiques.*

El llinguax representa, según la escuela de Vigotsky (1985), non sólo una ferramienta fun-

damental pal maurecer del pensamientu y la personalidad, sinón tamién la posibilidá d'espardimientu sicosocial de la mesma personalidad humana. La tendencia haza la comunicación, perfuerte na primera edá, representa pal neñu un preséu fundamental pal llogru de la socialización. L'adquisición d'una segunda llingua enancha la posibilidá d'instrumentación comunicativa ya enriquez la dinámica del pensamientu comu mediu p'algamar la realidá suxetiva y oxetiva.

*d) Afeutives.*

Autores comu Dulay y Burt (1976) señalen la esistencia de “filtros afeutivos” que condicionen l'acoyida y l'asimilación de los estímulos llingüísticos esternos, en cuantes qu'amiesten elementos sociales y culturales propios de la situación d'interacción. Estos filtros puen torgar l'aceutación d'una segunda llingua y, darréu d'ello, “estraña” culturalmente nos suxetos adultos. Nel neñu, a la escontra, nun se dan talos filtros o son d'una entidá perpequeña, de mou que l'adautación a una segunda llingua y cultura fáise de manera más cenciella y ye más rápida y fonda l'asimilación.

*e) Personolóxiques.*

La flesibilidad de la personalidad infantil comu sistema interactivu posibilita la esistencia de rellaciones interactivas nel terrén comunicativo y facilita una base de socialización verbal pervaloratible pa una identificación personal nun segundu sistema llingüísticu cultural. Otramiente, l'adquisición d'una segunda llingua/cultura contribúi a abrir nuevos calces de mentalidá, d'actitúes afeutives, de comprensión intercultural, etc.

Tolo anterior lleva a Titone a plantegar que:

*“Asina comu la capacidá d'adquirir el llinguax aplícase tamién a l'adquisición de dos llingües al empar n'ambientes bilingües, podemos afitar igualmente que la capacidá d'alquirir la llectura comu llinguax espárdese a l'adquisición de l'alfabetización en dos llingües de mou paralelu nun ambiente afayadizu”* (Titone, o.c, p. 47).

Pel llau de nueso, hemos indicar, amás, que la posibilidá del deprendimientu llecto-escritor paralelu (castellán-asturianu o viceversa) constitúi una necesidá pedagóxica desque munchos neños d'Asturies tienen al asturianu comu primera llingua; en cualquier, comu veremos, ye posible plantegar estratexes didáutiques sofitaes nel fechu de la semeyanza ente los dos sistemas llingüísticos. Nun escaezamos, finalmente, la rentabilidá educativa y afeutiva de la pro-

puesta que consideramos: aprender a leer y a escribir en dos lenguas genera actitudes de respeto, de respeto y de consideración tanto hacia esas lenguas, como hacia los sus usuarios.

## 2. ¿Cuándo ha entamase'l aprendizaje lector?

Los etapes del aprendizaje-práctica del bilingüismo siguen unos esquemas que, en general, son comunes a cualquier lengua y cultura. Estos etapes fueron fundamentalmente estudiados por Piaget y sistematizados, entre otros, por Nieto (1984). Pero'l ritmo d'adquisición del bilingüismo puede aumentarse nel contexto escolar, de modo que'esti nun tien porqué esguerdarse por seguir la evolución "espontánea", sinón afalala de modo que se logren continuas ventajas cognitivas en todos aspectos (Bruner, 1984).

Podemos preguntanos, entós, si esiste un período nel que'l madurar del niño aconseja entamar la lecto-escritura. La respuesta, acordies cola llinia d'investigación más afitada, diznos que non. La capacidá pa la lectura lleva inheriu'l desarrollu de capacidáes específiques del escolín qu'han relacionase colos programes y métodos que tienen como finxu l'adquisición y comprensión del bilingüismo escrito. D'esti modo, la nueva esperiencia diznos que dende los cuatro años cualquier escolín con unes capacidáes normales puede leer; ensin embargo los estudios de Cohen (1986) y Doman (1967), dexen afitao que ente los dos y los cinco años, la mayoría de los niños puede aprender a leer si cunten con unos maestros enfocados y unos métodos intelixentes que tengan en cuenta l'actividá del escolín, la so necesidá de comunicación y les posibilidáes de desarrollu educativu de les sos potencialidáes mentales.

Ye dicir, *más que falar d'una edá cronolóxica concreta, habrá que falar d'un nivel que permita entamar la lecto-escritura*. Esti nivel vien determináu, ente otros, polos siguientes factores que, mui sintéticamente, plantegamos darréu:

### A) Desarrollu de la llengua falada:

- Capacidá ya interés por comunicar verbalmente pensamientos, idees, necesidáes...
- Articulación correuta de los fonemes.
- Mínimos mecanismos sintáuticos.
- Dominiu del vocabulariu básicu
- Etc.

Esti desarrollu, comu persabemos, algámase enforma enantes de los cuatro años.

#### B) Desarrollu sicoevolutivu:

- Estructuración espaciu-temporal: *enantes-dempués, fuera-dientru, drecha-manzorga...* etc.
- Entrenamientu motor: de calter auditivu, fonatoriu, mecánica del trazu, etc.

#### C) Motivación:

Constitúi un factor perimportante desque'l neñu fala espontáneamente y d'un mou natural pola mor de les sos necesidaes comunicatives, pero la xera de la llecto-escritura ye pa él especialmente artificiosa y "antinatural".

Equí'l profesor xuega un papel decisivu si convence a los neños de la rentabilidá de la llecto-escritura. Nesti sen ha plantegar actividaes qu'espardan esa "rentabilidá" ente los escolinos. Ente otres percencielles:

1. "Leer" cuentos ya hestories a los neños.

Brabemberg (1975), al estudiar la mena de llectures que más-yos presten a los neños, establez unes categorías con una clara aplicación a la llectura n'asturianu:

-Al rodiu de los 3-4 años: llectures d'animales que falen y que son conocíos polos escolinos (l'osu, la rapiega, el ferre...).

-Al rodiu de los 5-6 años: llectures que tengan comu protagonistes a personaxes mitolóxicos (xana, xigante, cuélebre, ñuberu...).

-Al rodiu de los 7-8 años: llectures con personaxes humanos de ciertu calter épicu (Favila, por exemplu).

2. Intercambiu de textos escritos.

El mayestru pue unviar "frases" escrites (nun importa nel aniciu'l nivel de calidá gráfica,

nin siquiera la posibilidá de que seyan oxetivamente indescifrables) y dibuxos a otros colexos. Lóxicamente, nel casu del asturianu unviaríense a otros centros que cunten cola asignatura.

### 3. “Peticiones” per escrito.

Resulta daqué cenciello convencer a los neños qu’una petición escrita, una “reclamación” a la direición del colexu, etc. resulta más granible si cumple’l formalismu de la escritura.

Toes estes actividaes de motivación, y otres munches que podríamos esbillar, empobínense a que la llecto-escritura pierda’l so calter *artificial* pa camudase en daqué *práutico* que’l neñu ha remanar d’un mou afayadizu si quier dominar eses nueves posibilidaes d’interacción comunicativa.

### 3. Problemática metodolóxica. Clasificación de los métodos.

El tema de la metodoloxía de la llecto-escritura foi en dómines pasaes el tema “estrella” de la didáctica de la llingua -ya inda lo ye en dalgún mou-, darréu qu’hai dos enfoques que paecen irreconciliables:

- a) Mecanicismu: lleer constitúi la xera de de-codificar un testu escritu.
- b) Globalización-comprensión: lleer ye pescudar un testu.

En rellación con estos enfoques, plantéguense metodoloxíes escluyentes que, convencionalmente, podríen dixebrase en:

#### \* *Métodos de marcha sintética:*

Parten de los elementos más simples p’algamar a les unidaes llingüístiques con sentíu; ye dicir, van de les lletres, soníos o sílabes hasta llegar a les pallabres o frases (síntesis). Dientru d’éstos, podemos citar los siguientes:

-Métodu alfabéticu.

Nél, l’escolín emprima pola conocencia de los nomes de les vocales pa pasar llueu a les consonantes. D’esti mou, al llegar a éstos tien que producir un soníu falsu: “efe”, “te”, “elle”, etc, lo que lleva darréu al problema de tener que dexar de llau articulaciones y fonemes a la hora de formar pallabres. La mayor torga d’esti métodu (¡qu’entá sigue emplegándose n’ám-

bitos familiares!) ta en qu'obliga al escolín a un trabayu mecánicu y ensin sentíu que, de fechu, lleva a una pronunciación irreal (¿cómu pasar de *eme-e-ese-a* a “*mesa*”?). Dende llueu, pue afirmase que los neños qu'entamen el deprendimientu llector con esti métodu algamen actitúes negatives haza la llectura.

#### -Métodu fónicu.

La téunica del métodu fónicu o fonéticu ye cenciella y pretende dexar de llau les dificultaes que representa l'anterior: deprendese'l soníu que nel sen fónicu tien cada lletra (fff...sss, etc.). Normalmente acompángase d'imáxenes que pertenecen al mundu esperiencial del neñu y asimílase'l fonema al soníu que produz l'oxetu representáu, d'ehí que munches vegaes se fale de *métodu fononomatopéyicu*: una culiebra sería la *s*, una motu la *r*, una fola la *f*, etc. Otra variante del métodu fónicu sería'l llamáu *métodu fonomímicu*: cada soníu intenta comparase con un oxetu o figura asemeyada en cuantes a la so forma gráfica (la *b* sería el “camareru altu cola bandexa”, la *o* sería'l “neñu con visera”, etc.).

#### -Métodu silábicu.

Parte de la idega de que les “consonantes” llámense asina porque nun tienen entidá por sí mesmes y deben dir xuníes a les vocales pa formar conxuntos de soníu. Dende esta conceición la unidá básica de llectura ye la sílaba. Les etapes de deprendimientu son: 1. vocales, 2. sílabes direutes, 3. sílabes inverses, 4. sílabes trabaes.

Una variación ye'l *métodu fotosilábicu*: cada sílaba acompángase con un dibuxu que fai referencia a la sílaba que se ta trabayando: el dibuxu d'una casa correspuéndese cola sílaba *ca*, una ballena sería la sílaba *ba*, etc. El métodu pue resultar mui perxudicial n'Asturies si se plantea namái dende la consideración d'una de les dos llingües (castellán, asturianu): ¿cómu va admitir un neñu usuariu de formes llingüístiques asturianas que, por exemplu, el *pitín* tien de lleese comu *po* de *pollito*?

#### -Métodu Montessori.

De calter fonéticu, magar introduz la práutica de la memoria auditiva, gráfica, visual y táctil. Los pasos nel so desendolque seríen los siguientes:

1. El mayestru presenta cada lletra (“a”), los neños repiten el so soníu, “ven” cómo s'escribe y puen “tocala” a traviés d'una plantilla de papel rugosu.

2. El neñu tien que reconocer visualmente toles lletres, si nun lo llogra pue tocales pa poner en xuegu la memoria táctil.

3. Tien un ficheru de pallabres y de lletres: les pallabres descompónense en sílabes y lletres, les lletres “componen” pallabres significatives pa los neños.

*\* Métodos de marcha analítica:*

Parten de les unidaes con sentíu (pallabres o frases) pa dir a les unidaes básiques ensin sentíu semánticu; ye dicir dende les frases o pallabres búsquense les sílabes, o lletres (análisis). Dientru d’éstos podríamos citar:

-Métodu léxicu.

Tamién llamáu de “pallabres xeneradores”. Trabáyase con pallabres “usuales” y sencielles en cuantes a la so complexidá gráfica. La so aplicación sigue estos pasos:

A) Momentu d’análisis:

1. Presentación de la pallabra y de la so representación gráfica.
2. Llectura de la mesma.
3. Descomposición en sílabes.
4. Descomposición de la sílaba n’elementos.

B) Momentu de síntesis:

5. Recomposición de la pallabra xeneradora.
6. Combinación de sílabes conocíes pa formar nueves pallabres.
7. Xuntura de les pallabres en frases y oraciones.

Cuandu la pallabra ta deprendida pásase a la siguiente qu’entama cola sílaba cola que fina l’ anterior (*mapa, palu, lupa*). Toles pallabres nueves trabáyense siguiendo l’esquema análisis-síntesis que viemos. Por exemplu:

<i>camiseta</i>	<i>ca-mi-se-ta</i>	<i>c-a-m-i-s-e-t-a</i>
1. Presentación, 2. Llectura	3. Descomposición en sílabes.	4. Descomposición en lletres.
<i>c-a-m-i-s-e-t-a</i>  <i>ca-mi-se-ta</i>  <i>camiseta</i>	<i>camisa</i> <i>casa</i> <i>cata</i> <i>caseta</i> <i>pasa</i> <i>seta</i> <i>suma</i> <i>tapa</i> <i>patata</i> <i>pala</i>	<i>la casa</i>  <i>la mi camisa</i>  <i>caseta mía</i>  <i>la tapa</i>  <i>comí la patata</i>
5. Recomposición de la pallabra xeneradora.	6. Combinación de sílabes conocíes	7. Xuntura en frases.

-Métodu global o ideovisual (Decroly).

Parte de frases sencielles y con sentíu dafechu. Les frases surden de propuestes de los escolinos o del mayestru (acordies con tema que nesí momentu se tea trabayando). Les fases, esquemáticamente, seríen éstes:

1. Fase d'aniciu.

Posibles propuestes:

-*Pepe come poco*

-*la mesa de comida*

-*dame de comer*

-*la mi tía Paula comió pan.*

Les frases cópiense nel enceráu y allúguense en cartulina per tola clas. Los escolinos cópienles nel so cuadernu, faen un dibuxu al llau y depréndenles.

## 2. Fase d'ampliació i elaboració.

Los niños alarguen las frases que conocen y elaboren otras nuevas:

*-Pepe come poco pan*  
*-la mesa de comida de mi casa*  
*-dame poco de comer*  
*-la mi tía Paula comió sólo pan.*

*\*Pepe come comida*  
*\*la mesa de Paula*  
*\*dame pan*  
*\*Pepe comer pan (¡asina falen los indios!)*

## 3. Fase d'análisis.

Los escolares "descubren" los aspectos comunes de las frases y palabras (sílabas y letras):

*-co-me/co-mi-da/po-co*  
*-da-me/me-sa/co-me*  
*-la/Pau-la*  
*-come/dame/comida, etc.*

Hasta aquí se hace una breve referencia a algunos de los métodos de lecto-escritura más conocidos. La relación podría alargarse hasta incluir otros metodológicos: método morfológico-algebraico, de oraciones, Winnetka, de experiencias, natural, el conocido de Freinet... y de los que plantea una buena síntesis Ferrández y otros (1982). Hay que decir, para finalizar este apartado, que la valoración de los mismos plantéase de nuevo en forma de posturas intransigentes que esclarecerían poco a poco las posibilidades de decisión del profesorado. Por el momento, y dejando de lado el método alfabético, apuntamos que la experiencia muestra la posibilidad de que todos ellos pueden resultar gratificantes dependiendo de las condiciones de la su puesta en práctica. Aporta esta idea Braslavsky (1962), quizás uno de los máximos estudiosos del tema, cuando afirma que

dende'l puntu de vista de la eficacia inda nun ta demostráu'l mayor ésitu d'una corriente a la escontra d'otres y el propiu Bramberger (1975) cuando encamienta a los prácticos que supe- ren tou dogmatismu na eleición del métodu de deprendimientu de la llecto-escritura, darréu que pue considerase que los escolinos son a decatase de la realidá tanto sintética comu ana- líticamente. Podemos dicir, nesti sen, que n'actualidá vien trabayándose cola hipótesis de que los meyores métodos son aquellos que tienen un *calter eclécticu* (ye dicir, planteaos dende les pallabres, frases y textos significativos y que a partir del análisis, la comparación y la sín- tesis feches dende l'aniciu dan a conocer el valir del mensax escritu) y *personalizáu* (acordies colos intereses de lo que los neños quieren lleer y con una estratexa tentativa: probando más d'una posibilidá ). Nun escaezamos, en fin, que, independientemente d'estes consideraciones, el métodu depende del que lu pon en práutica y que'l resultáu positivu dase, sobre too, quan- du'l docente plantea metodoloxíes nes que cree y remana con convicción.

#### **4. Estratexa didáctica pal deprendimientu paralelu en castellán y n'asturianu.**

Llueu de lo que venimos diciendo queda claro pa nós que:

- a) Ye positivu pal rendimientu escolar plantegar midíes que permitan a los neños deprender a lleer y escribir n'asturianu y en castellán.
- b) El momentu d'entamar esti procesu depende, en llinies xenerales, de la estimulación qu'ufierte l'ámbitu escolar y familiar.
- c) Les metodoloxíes (de calter sintéticu o analíticu) nun han plantegase d'un mou exclu- yente, sinón complementariu.

*¿Cómu facer pa que l'escolín nel momentu d'aniciase nel mecanismu llector nes dos llin- gües algame los meyores resultaos?* Según la opinión de nueso, faise necesario, en primer llugar, rexistrar y estudiar la competencia comunicativa de los neños, sobre too nos aspeutos lési- cos (por exemplu, grabaciones nel entamu del cursu y en contestos espontáneos), de mou que lo que'l rapacín tenga que "lleer" respuenda esautamente a la so propia fala. Darréu d'ello, *dende la clas de Llingua Asturiana seguiríase un procesu progresivu a partir d'estes fases:*

- A) Trabayar la llecto-escritura col léxicu conocíu y común al asturianu y al castellán:

*-mesa*  
*-la mesa*  
*-tomate*  
*-un tomate...*

B) Afondar na llectura de léxicu asturianu que se dixebre mui poco del castellán:

*-zapatu*  
*-amigu*  
*-nenu...*

C) Siguir con léxicu y construcciones asturianas que nun planteguen peculiaridaes ortográfiques con respetu al castellán (grafíes “x”, “h”, “ll”, contraiciones, apóstrofes, guiones):

*-osu con fame*  
*-la neña llista*  
*-dáime pan...*

D) Aniciase, pasu ente pasu y desque ya remanen mínimamente los mecanismos llectores, al léxicu colos sonfíos propios del asturianu y a delles peculiaridaes ortográfiques de la nuesa llingua:

*-topélu nel camín*  
*-comió-y el quesu*  
*-l'avión esnala*  
*-ta xelando nel monte*  
*-los neños y les neñes xueguen nel recréu*  
*-díxo-yos que non...*

Dende llueu, esti procesu garantiza la imposibilidá de que se produzcan problemes de decodificación y resultaría abondo más ventaxosu si'l deprendimientu de la llectura en castellán coincidiera en dellos de los sos planteamientos, por exemplu: emprimar col léxicu común (castellán-asturianu), plantegar frases en paralelu cuando cognitivamente puen ser conocíes polos neños, etc. Lóxicamente convendría que'l métodu de llecto-escritura fuera'l mesmu, anque ello nun seya estrictamente necesario desque dos métodos puen complementase y ufrir perbonos resultaos.

Hai qu'insistir, yá pa finar, so la importancia -pedagóxica y educativa- que representa la posibilidá d'estos calces de deprendimientu que plantegamos: per un llau, la espresión escrita n'asturianu y la so llectura sofiten el contraste ente'l sistema llingüísticu autóctonu y el castellán y, per otru, el neñu que depende a lleer en dos llingües al empar desendolca actitúes d'apreciu y estima haza elles y los sos falantes. Ésti ha ser, xustamente, ún de los oxetivos más importantes que plantegue la futura educación bilingüe n'Asturies.

#### **Bibliografía citada:**

- Balkan, L. (1979): *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*, Ed. Marova, Madrid.
- Brabemberg, R. (1975): *La promoción de la lectura*, Promoción Cultural, Barcelona.
- Braslavsky, B. (1962): *La querrela de los métodos de enseñanza de la lectura*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Ed. Alianza, Madrid.
- Cohen, R. (1986): *Aprendizaje precoz de la lectura*, Cincel, Madrid.
- Cummis, J. (1983): *Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües*, Infancia y Aprendizaje, n. 21, Madrid.
- Doman, G. (1970): *Cómo enseñar a tu hijo a leer*, Ed. Aguilar, Madrid.
- Dulay-Burt (1976): *Creative Construction in Second Language Learning and Teaching*, Language Learning, 4.
- Ferrández y otros (1982): *Didáctica del Lenguaje*, Ed. CEAC, Barcelona.
- González Riaño, X. (1994): *Interferencia Lingüística y Escuela Asturiana*, Academia de la Llingua Asturiana, Uviéu.
- Hamers y Blanc (1983): *Bilingualité et bilinguisme*, Pierre Mardaga Editeur, Bruxelles.
- Krashen, S. (1973): *Lateralization, Language Learning and the Critical Period: Some Ney Evidence*. Language Learning, 23.
- Lambert, W. (1981): *Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales de ser bilingüe*, Estudios de Psicología, n.8.
- Lenneberg, E. (1975): *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Alianza, Madrid.
- Nieto, M. (1984): *Evolución del lenguaje del niño*, Ed. Porrúa, México.
- Penfield, W. (1953): *A Consideration of the Neurophysiological Mechanism of Speech and Some Educational Consequences*, Academia Americana de Artes y Ciencias.
- Siguán y Mackey (1986): *Educación y bilingüismo*, Ed. Unesco/Santillana, Madrid.
- Titone, R. (1984): *Problemas psicológicos en el aprendizaje de un segundo idioma*, Edizioni Guerra, Perugia.
- Vigotsky, S. (1985): *Pensamiento y lenguaje*, Ed. La Pléyade, Buenos Aires.
- Vila, I. (1994): *La lengua catalana y la lengua castellana en el sistema educativo de Catalunya*, Departamento de Psicología de la U. de Girona.