

LA ESTRUCTURA COGNITIVA DE LOS NIÑOS BILINGÜES Y NO BILINGÜES: UN ESTUDIO DIFERENCIAL

A. BARCA LOZANO; R. GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de La Coruña

J. C. NÚÑEZ PÉREZ; R. M. SANTÓRUM PAZ; A. M. PORTO RIOBOO
Universidad de Oviedo

Resumen

Este artículo pretende ser una síntesis de una investigación que hemos realizado sobre la población escolar gallega. Esta investigación estaba encaminada al estudio diferencial de las habilidades cognitivas de los niños bilingües y monolingües. Entre los resultados más relevantes, destacamos los siguientes: 1) la realidad gallega no es bilingüe, es diglósica. Esto supone una desigualdad entre las dos lenguas; desigualdad que, como veremos en el desarrollo del artículo, puede condicionar, en algún sentido, grandemente, los resultados de la investigación; 2) la no existencia, en general, de diferencias significativas entre bilingües y monolingües, y, 3) si los sujetos, tanto de un grupo como del otro, pertenecen a un nivel socio-cultural bajo, existen diferencias significativas entre estos grupos en lo que se refiere a habilidades cognitivas.

Creemos que estos resultados son positivos en cuanto proveedores de sugerencias de actuación válidas encaminadas a eliminar aquellas incoherencias existentes en la Educación de esta Comunidad Autónoma e implantación de aquellas otras más positivas.

Abstract

This essay is meant to be a summary of a research on Galician school-children that we have carried out. The object of the above mentioned research is embodied by a differential study of bilingual and monolingual children's cognitive abilities. We will point out the most outstanding results. First, in Galicia the actual situation is not one of bilingualism, but of diglossia. This statement conveys an inequality between the two languages, Castilian and Galician; this inequality, as we will see throughout the essay, may greatly influence the results of the research; Secondly, generally there are not significative differences between bilingual and monolingual individuals; thirdly as far as cognitive abilities are concerned, if the subjects, of any group, have a low social and cultural level, significative differences between both groups appear. We presume that our results may provide some suggestions to do away with the most relevant incongruencies that Galician education betrays.

Síntesis de la investigación

El presente artículo pretende ser una síntesis de una investigación que se ha realizado sobre la población escolar de Galicia por un equipo de trabajo de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Sección de Psicología. Concretamente, esta investigación iba encaminada al estudio diferencial de las habilidades cognitivas de los niños bilingües y no bilingües.

Dentro del fenómeno del Bilingüismo destacamos la posición de Lambert, quien distingue entre bilingüismo sustractivo y aditivo. El primero se refiere a la situación de contacto entre dos idiomas, caracte-

rizada por el reemplazamiento que la L₂ (idioma oficial) hace de la L₁ (lengua materna), de tal forma que a medida que van aumentando las competencias en L₂ disminuyen en L₁. Así, lo normal es que no se desarrollen suficientes competencias en ninguna de las dos lenguas. El segundo, bilingüismo aditivo, se da cuando no existe reemplazamiento alguno entre los dos idiomas. De esta forma, el aumento de competencias en una de ellas va paralelo al que se da en la otra.

En este sentido, y muy relacionado con la hipótesis señalada por Lambert, se encuentra la posición de Cummins (1983) acerca del nivel de competencias en uno u otro idioma. Cummins afirma que «en

ANEXO

Tablas, niveles respectivos de significación y representaciones gráficas de los datos obtenidos en la investigación

CUADRO 1

Lenguaje e inteligencia (BAC)

	N	(FI) \bar{X}	Sx	\bar{X} (S)	Sx	\bar{X} (RZ)	Sx	\bar{X} (RF)	Sx	\bar{X} (H)	Sx
2-2 (Cast.)	353	11,56	4,14	21,67	9,10	14,58	6,77	13,86	7,72	7,12	3,46
1-2 (Gall.-Cast.)	76	10,21	4,10	14,98	9,11	10,76	6,75	9,55	6,69	7,12	3,46
«t»		2,59		5,81		4,45		4,52		2,59	
N. Sig.		0,01		0,00		0,00		0,00		0,01	
2-2 (Cast.)	353	11,56	4,14	21,67	9,10	14,58	6,77	13,86	7,72	7,12	3,46
1-3 (Gall.-Bilin.)	271	10,12	4,75	14,66	8,80	9,95	6,61	9,89	6,60	5,09	3,40
«t»		4,06		9,68		8,55		6,78		7,32	
N. Sig.		0,00		0,00		0,00		0,00		0,00	
2-2 (Cast.)	353	11,56	4,14	21,67	9,10	14,58	6,77	13,86	7,72	7,12	3,46
2-3 (Cast.-Bilin.)	57	12,70	3,75	19,19	8,09	13,42	7,58	12,79	6,60	6,79	3,58
«t»		-1,94		1,94		1,18		0,99		0,67	
N. Sig.		0,05		0,05		0,23		0,32		0,50	
2-2 (Cast.)	353	11,56	4,14	21,67	9,10	14,58	6,77	13,86	7,72	7,12	3,46
3-3 (Bilin.)	134	11,25	4,19	18,00	8,89	13,15	7,04	13,37	6,85	6,59	3,33
«t»		0,74		4,00		2,05		0,65		1,53	
N. Sig.		0,45		0,00		0,04		0,51		0,12	
1-1 (Gallego)	53	8,40	4,40	7,40	4,83	6,60	4,62	6,20	3,01	2,80	2,48
2-2 (Bilin.-Cast.)	116	11,78	4,32	20,85	10,07	13,55	8,52	12,37	7,64	6,83	3,60
«t»		-2,37		-4,17		-2,54		-2,53		-3,45	
N. Sig.		0,01		0,00		0,01		0,01		0,001	

N. Sig. = Nivel de significación.

CUADRO 2

*Monolingüismo-bilingüismo
Nivel cultural*

	N	(FI) \bar{X}	Sx	\bar{X} (S)	Sx	\bar{X} (RZ)	Sx	\bar{X} (RF)	Sx	\bar{X} (H)	Sx
N. C. 1 2-2	143	10,95	4,34	20,82	8,01	11,36	6,43	11,02	6,02	6,95	3,21
3-3	77	11,24	4,03	15,35	8,02	13,26	6,79	12,61	7,29	5,66	3,71
«t»		0,49		4,55		2,01		1,64		2,85	
N. Sig.		0,62		0,00		0,04		0,10		0,005	
N. C. 2 3-3	50	11,40	3,97	20,96	9,22	15,46	7,42	16,48	6,91	7,64	3,05
2-2	179	11,44	4,18	21,32	9,18	14,75	6,63	13,99	9,68	6,95	3,60
«t»		-0,07		-0,74		0,65		2,07		1,24	
N. Sig.		0,94		0,80		0,51		0,03		0,21	
N. C. 3 3-3	6	14,16	3,65	26,00	2,84	17,00	5,44	18,83	1,60	10,50	2,17
2-2	30	13,63	3,83	27,33	8,15	19,80	4,94	18,60	7,97	8,93	3,41
«t»		0,31		-0,39		-1,16		0,07		1,07	
N. Sig.		0,75		0,69		0,25		0,94		0,29	

N. C. = Nivel cultural.

N. Sig. = Nivel de significación.

CUADRO 3
Monolingüismo-bilingüismo
Nivel aprendizaje

		N	(FI)	Sx	(S)	Sx	(RZ)	Sx	(RF)	Sx	(H)	Sx
			\bar{X}		\bar{X}		\bar{X}		\bar{X}		\bar{X}	
N. A. 1	3-3	47	10,62	4,34	12,66	7,01	9,57	6,07	10,53	6,28	4,36	3,07
	2-2	96	11,19	4,10	19,55	10,10	13,04	6,60	12,89	7,90	6,49	3,45
	«t»		-0,77		-4,20		-3,73		-1,79		-3,59	
	N. Sig.		0,44		0,00		0,00		0,07		0,00	
N. A. 2	3-3	63	11,38	4,34	19,73	7,97	13,68	6,45	13,51	6,56	7,38	2,71
	2-2	180	11,55	4,24	21,60	8,51	13,89	6,62	13,48	7,43	7,21	3,38
	«t»		-0,27		-1,53		-0,22		0,02		-3,59	
	N. Sig.		0,78		0,12		0,82		0,98		0,72	
N. A. 3	3-3	24	12,16	3,34	23,91	9,20	18,79	6,40	18,58	5,64	8,87	2,88
	2-2	77	12,08	3,94	24,49	8,47	17,11	6,82	15,96	7,88	7,69	3,60
	«t»		0,10		-0,29		1,07		1,51		1,47	
	N. Sig.		0,92		0,77		0,28		0,13		0,14	

N. A. = Nivel de aprendizaje.
N. Sig. = Nivel de significación.

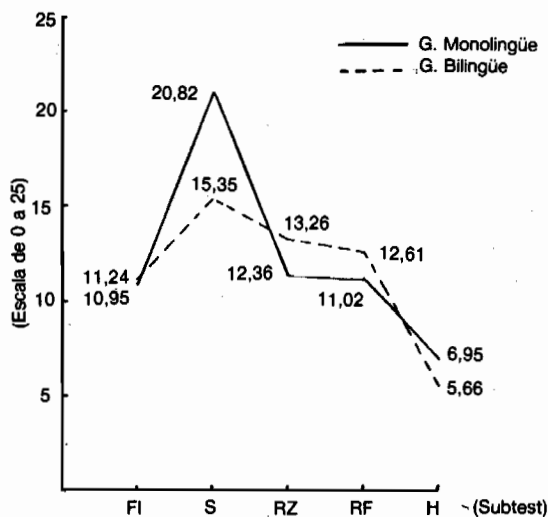


Figura 1. Representación gráfica de las puntuaciones medias de los dos grupos pertenecientes al nivel sociocultural bajo.

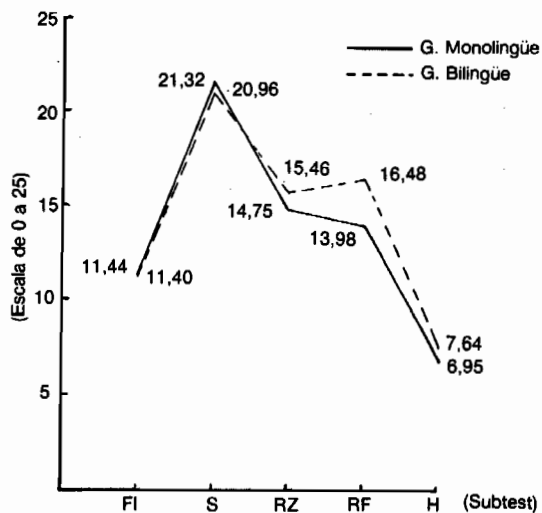


Figura 2. Representación gráfica de las puntuaciones medias de los dos grupos pertenecientes al nivel sociocultural medio.

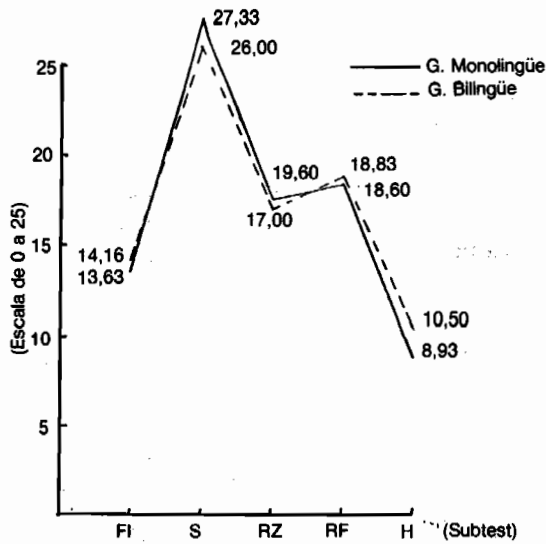


Figura 3. Representación gráfica de las puntuaciones medias de los dos grupos pertenecientes al nivel sociocultural alto.

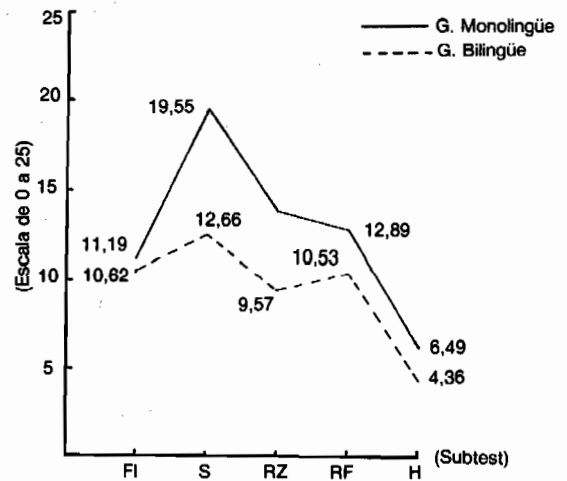


Figura 4. Representación gráfica de las puntuaciones medias de los dos grupos pertenecientes al nivel de aprendizaje bajo.

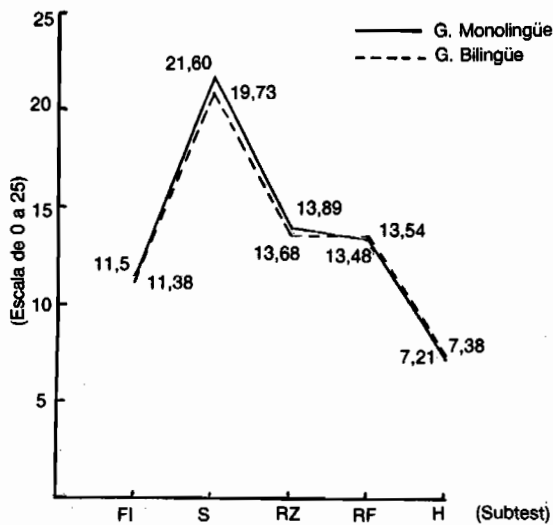


Figura 5. Representación gráfica de las puntuaciones medias de los dos grupos pertenecientes al nivel de aprendizaje medio.

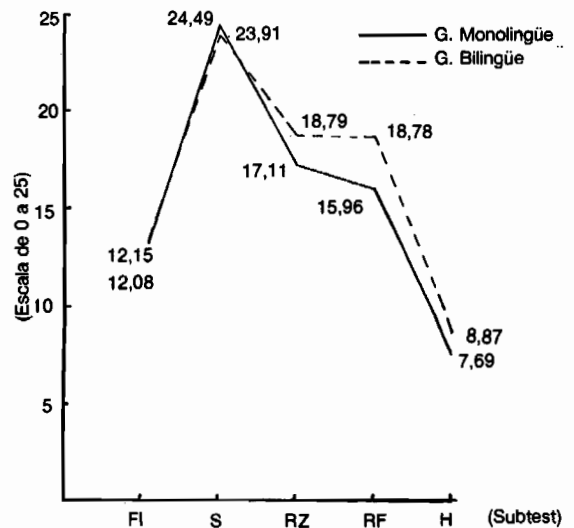


Figura 6. Representación gráfica de las puntuaciones medias de los dos grupos pertenecientes al nivel de aprendizaje alto.

la medida en que la instrucción en L_1 es efectiva en promover competencias en ésta, la transferencia de dicha competencia a L_2 ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición de ésta y, además, una adecuada motivación para aprenderla» (pág. 29).

De esta formulación podemos considerar la importancia de factores tales como el entorno, la escuela y la motivación para aprender la segunda lengua para la adquisición del nivel de competencias.

Considerando lo dicho hasta ahora, y según nuestro punto de vista, calificamos a la realidad gallega como diglósica y no como bilingüe, esto es, como determinante de bilingüismo sustractivo y no de bilingüismo aditivo. En concreto, en la realidad gallega se produce claramente una descompensación entre las dos lenguas, entre lo que podríamos denominar como variedad lingüística alta, utilizada en la enseñanza, literatura, medios de comunicación, etc., y una variedad baja, escasamente cultivada que esencialmente se emplea en las conversaciones familiares, coloquiales o informales. Además, no podemos olvidarnos de que hasta hace pocos años se producía una identificación entre la lengua gallega y el mundo campesino, la incultura, la clase social baja... Por el contrario, la lengua castellana se identificaba con la ciudad, el prestigio social, la lengua culta, el poder, etc.

En resumen, lo que se implantó fue una auténtica situación de imposición de una lengua y el objetivo último se entendía como una sustitución de la lengua gallega por la castellana, sin un verdadero interés por conservar y desarrollar aquélla y la cultura que la sustentaba.

Todo este marco, indudablemente, no ha puesto nunca las bases para el establecimiento de una auténtica situación bilingüe. Así, nos encontrábamos en la escuela con una serie de situaciones exponentes de esta interferencia idiomática:

1. Los niños más pequeños experimentaban, con ocasión de su entrada en la escuela, una reacción negativa al observar que la persona encargada de instruirlos y formarles se expresaba en una lengua distinta a la suya. Pero, además, no le entendían cuando el niño empleaba su lengua materna, e incluso le amonestaba por ello.

2. Se producía para el niño una auténtica separación entre el medio familiar y escolar. Ello derivaba, en ocasiones, en un rechazo, más o menos larvado, del aprendizaje escolar. Todo ello con las consiguientes repercusiones a nivel personal.

3. Además el niño que había desarrollado un lenguaje oral en gallego se encontraba con el hecho de que debía aprender a leer y a escribir en un idioma distinto. Como además en nuestra enseñanza tradicional ha sido típico un aprendizaje precoz de la lecto-escritura, es posible imaginar las dificultades que el niño vivía y las repercusiones que ello tenía sobre su desarrollo cognitivo, social y personal.

Para finalizar esta aproximación a la síntesis de la investigación, hemos de decir que en el momento actual la situación ha cambiado en algunos aspectos,

especialmente a nivel oficial, pero siguen sin darse las condiciones precisas para que podamos calificar a nuestra situación como bilingüe.

Planteamiento de las hipótesis

Recopilando las ideas que hemos expuesto en el primer punto, es de destacar aquella en que se afirma cómo el fenómeno del bilingüismo parece determinar unos efectos positivos sobre el desarrollo intelectual y sobre el aprendizaje del niño. Sin embargo, como ya hemos precisado anteriormente, la realidad en que hemos desarrollado nuestra investigación no posee las características que posibilitan el fenómeno del bilingüismo, sino que sería diglósica y consiguientemente propiciaría un bilingüismo sustractivo.

En este marco, la formulación de las hipótesis sería la siguiente:

1. Afirmamos la existencia de una estructura cognitiva diferencial en los sujetos monolingües y bilingües.

2. Afirmamos la existencia de diferencias en el rendimiento escolar de los niños monolingües y bilingües.

Muestra, metodología e instrumentación

La población que nosotros nos proponíamos estudiar era la de todos aquellos niños, pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Galicia, cuyas edades estuvieran comprendidas entre los seis y los once años, ambos inclusive. Todos ellos escolarizados.

Con el objeto de analizar esta población se recurrió a la extracción de una muestra que fuera representativa de ella. Utilizamos un muestreo por conglomerados en el que la base era cada una de las provincias que forman esta Comunidad Autónoma. Dentro de cada una de las provincias elegimos una muestra de sujetos comprendidos en las edades señaladas y que estuvieran escolarizados en centros públicos o privados. En cada provincia, los colegios eran seleccionados aleatoriamente. La muestra final está compuesta por un total de 1.020 sujetos.

La base fundamental de recogida de datos ha estado centrada en dos instrumentos: por un lado, la encuesta elaborada por el equipo de investigación; y por otro, la BAC (Batería de Aptitudes Cognitivas).

La Encuesta era cumplimentada por el profesor-tutor de cada uno de los niños de la muestra, completada por los datos aportados por los mismos sujetos, por sus padres o por registros objetivos. En concreto han sido utilizadas nueve variables: sexo, edad, curso escolar, provincia, zona residencial, lengua materna, lengua escolar, nivel socio-económico y nivel socio-cultural. Por su parte, la BAC nos sirve para la obtención del nivel de desarrollo intelectual y rendimiento cognitivo de los niños que configuran la muestra.

Como lo que pretendemos es evaluar la condición

del bilingüismo dentro de la realidad gallega, hemos analizado esta variable en un doble ámbito, en el escolar y el familiar. Así, de la muestra total de la investigación habíamos de seleccionar aquellos sujetos que cumplirían con las condiciones del ser monolingüe o bilingüe. De esta forma tenemos tres grupos de sujetos:

1. Aquellos niños que utilizan el gallego como único vehículo de comunicación, tanto dentro del entorno familiar como del escolar. A este grupo le denominamos «1-1». Se trata del grupo de monolingües gallegos. Éste es el grupo más reducido, compuesto solamente por 53 sujetos.

2. El grupo integrado por aquellos niños que utilizan el castellano como único vehículo de comunicación, tanto en casa como en el entorno escolar. A este grupo le llamamos «2-2». Éste grupo es el de monolingües castellanos, y está compuesto por 333 sujetos.

3. El grupo formado por aquellos niños que emplean indistintamente las dos lenguas, en el medio familiar y escolar. Lo denominamos «3-3». Es el grupo que hemos considerado como bilingües (al menos como más cercanos al bilingüismo dentro de nuestra realidad). Está compuesto por 134 sujetos.

De esta forma, ya teníamos delimitados los tres grupos en torno a los cuales se iba a centrar nuestra investigación acerca del bilingüismo: el «3-3» por un lado y el «1-1» y «2-2» por otro.

Dado que nuestro interés era analizar la estructura cognitiva de niños monolingües y bilingües (según nuestra primera hipótesis), y por otra parte que esta estructura está incluida por otros factores o variables que no son estrictamente lingüístico, tales como el nivel socio-cultural en el que se desenvuelve el sujeto, así como su nivel de aprendizaje, resultaba prioritario delimitar el poder que estas variables tienen en la estructura cognitiva de los sujetos objeto de estudio. Con tal fin, la prueba que optamos por emplear fue el Análisis de Varianza, pues éste nos permite obtener las influencias de dichas variables por separado, así como las de las interacciones.

Seguidamente, y para eliminar la influencia proveniente de los distintos niveles culturales y de aprendizaje, hemos igualado a los grupos lingüísticos en función de estas dos variables. Así, surgen tres grupos de monolingües y bilingües (en función del nivel cultural bajo, medio y alto) y otros tres en función de los mismos niveles de aprendizaje.

Al tener igualados los sujetos en las dos variables, podíamos analizar ya la estructura cognitiva en función del monolingüismo y el bilingüismo de los sujetos.

Para poner a prueba la segunda hipótesis, los datos relativos al rendimiento escolar los hemos obtenido de una de las variables de la encuesta. En concreto, la que medía el «nivel de aprendizaje». Se les pedía a cada profesor que situara a los respectivos sujetos en uno de los siete niveles de aprendizaje. Para facilitar el análisis, los siete niveles los hemos reagrupado posteriormente en tres: nivel bajo (que integra los primitivos muy bajo, bajo y medio-bajo),

nivel medio (medio y medio-alto) y nivel alto (alto y muy alto).

Para este análisis, hemos igualado, de la misma forma que para la primera hipótesis, a los sujetos según el nivel socio-cultural. En este caso la prueba que hemos utilizado para el análisis y diferencias en el rendimiento escolar fue la prueba «Chi cuadrado», dado que tratábamos con una variable de carácter discreto.

Análisis de los resultados

Para la contrastación de la primera hipótesis de nuestra investigación, en la cual se afirmaba que existían diferencias en el nivel de desarrollo cognitivo entre los niños monolingües y bilingües, los resultados del Análisis de Varianza (ANOVA) son los siguientes: a) en primer lugar, se observa que las variables más influyentes en la configuración del nivel de desarrollo cognitivo de los sujetos son el nivel socio-cultural y el nivel de aprendizaje; es decir, que tanto el nivel cultural como el nivel de aprendizaje están teniendo marcada influencia en el nivel de competencia lingüística; b) en segundo lugar, que el nivel de competencia lingüística no se configura como una variable significativa, al menos por sí misma, en la estructura cognitiva.

A tenor de estos resultados se realizaron diferentes análisis de diferencias (prueba «t») entre los tres grupos de sujetos que habíamos seleccionado previamente. Estos análisis, como hemos mencionado en el primer apartado, se realizaron igualando los grupos en cuanto al nivel socio-cultural y nivel de aprendizaje. Los resultados de estos análisis son los siguientes:

1. En cuanto al nivel socio-cultural bajo, encontramos la existencia de diferencias significativas en la estructura cognitiva de los sujetos bilingües y monolingües de escolares gallegos. Existen también diferencias significativas en la estructura cognitiva de los sujetos bilingües y monolingües castellanos, pero, sin embargo, al contrario del caso anterior, la diferencia es en favor de los monolingües castellanos, salvo en el factor RZ que la diferencia es para los bilingües. Si comparamos los monolingües gallegos y castellanos, encontramos marcadas diferencias en su estructura cognitiva, favorables al grupo de sujetos castellano parlantes.

2. La comparación entre grupos de sujetos pertenecientes al nivel cultural medio, nos arroja los mismos resultados que en el nivel sociocultural bajo, excepto en el análisis de comparación entre monolingües castellanos y bilingües. Aquí no existen diferencias significativas entre los dos grupos de sujetos, a excepción del factor RF, en donde la diferencia significativa existente es a favor del grupo bilingüe.

3. Los resultados obtenidos de los análisis con sujetos del nivel socio-cultural alto son parecidos a los del nivel socio-cultural medio.

En general, los datos parecen indicar la no existencia de diferencias en la estructura cognitiva de

los sujetos bilingües y monolingües castellano; sin embargo, sí entre los bilingües y monolingües gallegos.

En función del nivel del aprendizaje, los resultados son los siguientes:

1. Salvo en el nivel de aprendizaje bajo, no se puede hablar de la existencia de diferencias en la estructura cognitiva de bilingües y monolingües castellanos. Sin embargo, a medida que el nivel de aprendizaje es más elevado, estos dos grupos se igualan más en estructura cognitiva, e incluso tienden a invertir el signo de la relación.

2. Aparecen, a todos los niveles, diferencias significativas entre los bilingües y monolingües gallegos. Los datos parecen indicar estructuras cognitivas diferentes.

3. En los distintos niveles de aprendizaje aparecen claras diferencias significativas favorables a los monolingües castellanos cuando se ponen en relación los dos grupos de monolingües. Aquí se observan también estructuras cognitivas diferentes.

Para la comprobación de la segunda hipótesis, y tal como se ha dicho en el primer apartado, se ha utilizado la prueba de «Chi cuadrado». Los resultados que nos han dado estos análisis indican que:

1. No existen diferencias significativas en cuanto al nivel y ritmo de aprendizaje entre los grupos de bilingües y monolingües castellanos.

2. Si comparamos los grupos de bilingües y monolingües gallegos obtenemos diferencias significativas en esta variable.

3. Si comparamos monolingües castellanos y gallegos, obtenemos, también, marcadas diferencias significativas en cuanto al ritmo y nivel de aprendizaje.

4. Estos datos parecen indicar que el nivel de competencia lingüística en los grupos de bilingües y monolingües castellanos no implica diferencias significativas en el rendimiento escolar.

Conclusiones

La realidad gallega no es bilingüe, es diglósica. Como ya hemos mencionado en los apartados anteriores, durante una serie considerable de años ha existido un desequilibrio claro entre las dos lenguas habladas en la población. Esto se refleja en el nivel de competencia utilizado por los niños. Así, este nivel de competencia que alcanzan en ambas lenguas es distinto; pues, como también hemos mencionado, todo el planteamiento supraestructural estaba encaminado a la sustitución del gallego por el castellano. Y esta situación continúa aún viva en la mentalidad de la población a pesar del cambio que se está produciendo.

En función de esta situación, no es de extrañar que los resultados obtenidos en esta investigación vayan en sentido contrario a los encontrados por Lambert y otros. Nuestros datos sugieren la no

existencia, en general, de diferencias significativas entre bilingües y monolingües. Éstos se ven justificados por la situación de claro desequilibrio entre ambas lenguas, lo cual repercute, al menos de forma no positiva, sobre distintos procesos cognitivos y aprendizaje de los sujetos bilingües.

En esta línea, cuando establezcamos la relación en el nivel cultural bajo, vemos cómo la diferencia en la estructura cognitiva sí existe y, generalmente, en favor de los sujetos monolingües castellanos. Probablemente, en estos niveles culturales es aún mayor la sustitución progresiva del gallego por el castellano y mayor todavía el desequilibrio a nivel de prestigio.

Además, si ponemos en relación los bilingües y monolingües castellanos, obtenemos otra vía confirmatoria de lo que venimos diciendo: a medida que aumenta el nivel cultural en los sujetos, la tendencia de la diferencia en la estructura cognitiva va sufriendo una modificación de sentido. En los niveles culturales medio y alto, en donde el desequilibrio entre las dos lenguas no es tal, la diferencia ya no es significativa y, en casos concretos, se torna favorable a los sujetos bilingües.

En función de los datos obtenidos, creemos que los resultados apoyan las tesis seguidas hasta el momento. Los niños que hablan sólo gallego proceden de zonas geográficas rurales, en su mayoría. Aquí el desequilibrio a nivel de prestigio entre ambas lenguas es todavía más acentuado. Además, el niño se encuentra con evidentes dificultades cuando entra en el ambiente de aprendizaje escolar, pues no domina el idioma castellano y ni siquiera lo habla.

De esta forma, además del hecho ya comentado, repetidas veces, de las diferencias a nivel de prestigio que están latiendo en el fondo, lo que parece obvio es que estos sujetos tienen que enfrentarse a una enseñanza impartida en una lengua en que ellos no han desarrollado bases anteriores. Ello tiene una gran repercusión sobre su nivel de aprendizaje y, como es lógico, en el desarrollo de su estructura cognitiva.

Para finalizar, diremos que los datos obtenidos reflejan una realidad diglósica en la que siguen existiendo reales desequilibrios en el nivel de ambas lenguas y en la que la realidad educativa aún no ofrece las condiciones precisas para que pueda alcanzarse una auténtica situación propiciatoria de bilingüismo en la población escolar gallega. Tal es así, que la situación real en el medio escolar gallego no coincide en gran parte con el intento oficial de equiparar ambos idiomas y ello oscurece la situación que sería más lógica: favorecer programas de aprendizaje del gallego, lengua hasta ahora particularmente desfavorecida.

Referencias

- Balkan, L. (1979): *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales*, Madrid, Marova.
Barca Lozano, A., y cols. (1982): *Análisis experimental d¹*

las funciones cognitivas en el niño gallego de diez años, según la escala Wechsler-Wisc, Monografía de Investigación, Santiago de Compostela.

Barca Lozano, A., y cols. (1983): *Elaboración de la batería de aptitudes cognitivas. Aplicación al estudio del rendimiento escolar e incidencia en el estudio del bilingüismo en el niño gallego de seis a diez años*, ICE, Universidad de Santiago.

Bianco Abarca, A. (1981): *Bilingüismo y cognición*, *Estudios de Psicología*, 8, 50-81.

Ben-Zeev, S. (1981): *Influencia del bilingüismo en la estrategia cognitiva y el desarrollo cognitivo*, *Estudios de Psicología*, 8, 98-114.

Cummins, J. (1983): *Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües*, *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.

Lambert, W. E. (1975): *Culture and language as factors in learning and education*. En A. Wolfgang (ed.): *Education of Immigrants Students*, Toronto, Ontario, Institute for Studies in Education.

Lambert, W. E. (1981): *Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales de ser bilingüe*, *Estudios de Psicología*, 8, 82-97.

Mackey, W. (1962): *The description of bilingualism*, *Canadian Journal of Linguistics*, 7, 59-85.

McNamara, J. (1968): *The bilingual's linguistic performance: a psychological overview*, *The Journal of Social Issues*, 23, 58-71.

Witkin, H. A. y cols. (1977): *Role of the field-dependent and field-independent cognitive styles in academic evolution: a longitudinal study*, *Journal of Education Psychology*, 69, 193-211.