

Bilingüismo y diversidad cultural en el aula

Luisa MARTÍN ROJO
Universidad Autónoma de Madrid

Este artículo plantea la cuestión de cómo abordar la diversidad cultural y lingüística en el aula. A lo largo de él, trataremos de mostrar cómo las diferentes «políticas», los distintos comportamientos que se adopten en el aula y las actitudes que en ella se manifiesten pueden conducir a resultados distintos, tanto en lo que atañe a la convivencia de individuos, como a la coexistencia de lenguas. Para poder evaluar el éxito o el fracaso de las distintas acciones que pueden llevarse a cabo, plantearemos en primer lugar cuáles son nuestro objetivos, tanto en el plano sociológico (1), como en el lingüístico (2), para mostrar más adelante como ambos son indisolubles (2). En segundo término, valoraremos cuál es el papel de las actitudes lingüísticas en el aprendizaje de lenguas (3), para terminar examinando algunas de las propuestas de actuación existentes (4), considerando cuáles pueden contribuir en mayor medida a generar actitudes positivas tanto para el aprendizaje de la lengua del país de acogida, como para el mantenimiento de la lengua materna, o lo que es lo mismo, cuáles podrían favorecer en mayor medida los procesos de integración social de inmigrantes y refugiados. La perspectiva que adoptamos es, por tanto, psicosocial y lingüística.

1. La dimensión sociológica: asimilación o multiculturalismo

Atender a la dimensión sociológica del fenómeno que abordamos, no sólo nos permitirá centrar el debate acerca de cuáles pueden ser las actuaciones más adecuadas, sino que nos permitirá mostrar las repercusiones que una determinada política social tiene no sólo sobre las posibilidades de integra-

ción social de los individuos, sino también sobre el grado de competencia lingüística del bilingüe, así como sobre sus actitudes lingüísticas.

El hecho de que la cuestión que en este artículo abordamos, la coexistencia de lenguas y culturas en el aula, se viva como un problema es ya en sí significativo. Esta vivencia conflictiva se deriva en buena parte, de una manera particular y muy arraigada de concebir el mundo, en la que el estado se confunde con la nación, en la que se tiende a definir a éste por la cultura y a ésta a través de la lengua. De manera que, tanto la diversidad cultural como el biligüismo se entienden como una excepción, concepción que se mantiene en nuestro días, pese a que todos los datos que poseemos muestran lo desacertado de esta visión¹, cuyas raíces se encuentran en un etnocentrismo dominante que nos lleva a subestimar las diferencias.

Desde mediados del siglo XIX hasta hoy se han gestado dos modelos con los que «hacer frente» a la diversidad, el modelo «mono», dominante en todos los terrenos hasta mediados de la década de los 60, y el modelo «pluri», que, al menos, a nivel institucional y en los medios académicos se ha ido consolidado a partir de esa fecha. Hasta mediados de los años 60 predominaron las políticas de asimilación, resultantes de la aplicación del modelo «mono», las cuales predecían la homogenización cultural y lingüística como resultado de estas políticas y que se acompañaban de la percepción del biligüismo como una excepción, llegando incluso a afirmarse sus efectos nocivos. A mediados de los años 60, los investigadores sociales coinciden en que la modernización no produce el efecto homogenizador y de desaparición de las diferencias, sino que, contrariamente, los grupos étnicos tienden a reafirmarse continuamente, promoviendo su propia identidad cuando se borra la de origen. Por otro lado, el cambio de políticas migratorias que llevó al aumento de la inmigración, con el creciente aumento de la diversidad, en los países europeos, EEUU y Canadá, puso en evidencia las limitaciones de este modelo, así como cuestionó las políticas de asimilación. Frente a este modelo se propuso un modelo multicultural que permitiera la integración de distintas lenguas y de culturas.

El modelo «mono» o modelo puré: Con la imagen culinaria del «puré» («melting pot») se ilustra este modelo, apoyado en la idea de que todo grupo cultural debe realizar una aportación cultural y lingüística a la sociedad, con la que contribuirían a un producto final único, en el que todos los grupos habrían dejado su huella. Sin embargo, la puesta en práctica de este modelo, ha puesto en evidencia cómo no se caracteriza precisamente por el igualitarismo, sino que se trata de un proceso unidireccional, en el que se pide a los

¹ Basta con que pensemos en el número de lenguas habladas en el mundo (en torno a 4000) y en el número de estados, para concluir que la diversidad lingüística y con ello la diversidad cultural no son una excepción, sino, al contrario, la realidad más común.

grupos culturales minoritarios y carentes de prestigio que abandonen su formas de vivir y su lengua, por lo que de hecho no contribuyen con ellas al conjunto, sino que son absorbidos, homogeneizados, asimilados.

El fracaso de las políticas de asimilación, que se hace patente en la aparición de bolsas de pobreza y marginación, en las prácticas de segregación o en la proliferación de *ghettos*, tienen sus raíces en factores socio-económicos, políticos y culturales, que han sido analizados por distintos autores (véase, especialmente, Giménez, 1994: 177-200). La segregación y el mantenimiento de las diferencias culturales, reduce las tareas realizadas por los inmigrantes a aquellas que socialmente son toleradas o se les reservan; les aísla y localiza en determinadas áreas de las ciudades de manera que no se «mezclen» con el resto de los ciudadanos; por otro lado, el mantenimiento de la cultura de origen, que casi nunca se ve acompañado de la incorporación de la cultura del país de acogida, les sitúa en una posición de clara desigualdad e indefensión. De hecho, como han señalado distintos autores (entre ellos Barth, 1976; Castles, 1987; y Giménez, 1994), el factor crucial en la conformación de una minoría étnica no se encuentra en sus rasgos diferenciadores -lingüísticos, religiosos, culturales-, sino en la naturaleza de las relaciones con la sociedad mayoritaria. Se trata de un proceso que precisa previamente de la acción de la mayoría y que conlleva una respuesta posterior del colectivo inmigrante. Es, precisamente, el trato diferente y desigual que reciben y el menosprecio de la cultura de origen que entrañan las políticas de asimilación, una fuerza esencial en la constitución de las minorías étnicas.

Una de los rasgos más relevantes de las políticas de asimilación, que luego retomaremos al analizar la dimensión lingüística, es que el énfasis recae sobre el individuo; se trata de modificar así la cultura y el comportamiento de los inmigrantes, que deben adaptarse a la sociedad de acogida, y no de actuar sobre el conjunto de la sociedad, haciendo que esta sea más abierta o más plural.

El modelo «pluri» o multicultural: A mediados de la década de los 60 se produce la llamada «revolución étnica», apareciendo distintas escuelas y distintos movimientos en la lingüística que se oponen al modelo de asimilación. Los grupos deben mantener tanto como sea posible su propia cultura. No es el individuo el que debe cambiar, sino la sociedad que debe aceptar y abrirse a las diferencias. Frente a la imagen del puré, se emplea en este caso, la imagen de la «ensalada», en la que el producto final no es homogéneo, sino plural y en el que los distintos ingredientes conservan su forma y características propias. Dentro de este modelo, tuvieron especial relevancia las investigaciones de Lambert (véase, 1981 y 1986) sobre bilingüismo: para Lambert, el bilingüismo puede y debe ser un proceso aditivo, de ganancia, no siendo sus efectos negativos, sino positivos, desde el momento que abre el camino a otras perspectivas a otras visiones del mundo. Las conclusiones de Lambert

tuvieron una importante incidencia en otros campos, puesto que eran aplicables a la cultura. De manera que, el objetivo a plantearse tendría que ser la multiculturalidad, lo que permitiría al individuo mantener su cultura y al mismo tiempo ser culturalmente refinado, desde la perspectiva de la comunidad de acogida. Para Lambert, la incorporación de una lengua y de una cultura nuevas conlleva el respeto por ambas, mientras que la asimilación exige el desprecio de la propia.

La multiculturalidad y la integración de la diferencia es siempre un desafío, pero su reverso es la marginación. El camino no es fácil, pero es el único que asegura la convivencia y la igualdad. Más adelante, retomaremos ambos modelos al examinar las distintas posibilidades de política lingüística.

2. La dimensión lingüística: tipos de bilingüismo

Partiremos de la distinción, establecida por Lambert (1981) entre dos tipos de bilingüismo, el bilingüismo de ganancia (aditivo) y el bilingüismo de pérdida (sustracción):

1. El bilingüismo de ganancia se caracteriza por:

a) Alto grado de competencia en las dos lenguas, tanto en el contexto académico, como en el contexto comunicativo.

b) Mantenimiento de una fuerte identidad etnolingüística y de actitudes positivas hacia la segunda lengua y el grupo cultural.

c) La posibilidad de usar la propia lengua sin diglosia, es decir, sin que la propia lengua se utilice únicamente en contextos sociales y en relación con actividades poco valoradas.

2. El bilingüismo de pérdida se caracteriza por:

a) Alto grado de competencia en la L2, si llega a alcanzarse, y reducción progresiva de la L1, que puede llegar a perderse por completo. Falta de competencia en ambas lenguas.

b) Pérdida de la identidad etnolingüística.

Si retomamos ahora los modelos sociológicos antes presentados, la asimilación entrañaría un bilingüismo de pérdida o sustitución progresiva de la lengua materna y su sustitución por la lengua del país de adopción. Las repercusiones de este bilingüismo son evidentes dado que la pérdida de la lengua materna, supone una pérdida de la cultura de origen con la consiguiente eliminación de valores y referencias, y de la particular manera de ver y entender el mundo.

Pese a la controversia aún abierta en el seno de la lingüística a la hora de explicar la vinculación existente entre lenguaje y cultura, y lenguaje e iden-

tividad², hoy se admite tanto la existencia de la unidad, como de la diversidad. De manera que el aprendizaje de una segunda lengua supondría siempre el aprendizaje de una cultura y la pérdida de una lengua, entrañaría la pérdida de la propia cultura, de las referencias y de los valores que a través de ella se han incorporado. De manera que la imposición de una lengua desencadena un proceso de aculturación que no garantiza, por otro lado, la adquisición de una segunda lengua, ni de otra cultura. Lo que supondría dejar al individuo desarmado, ya que precisará tanto de su lengua como de su cultura de origen para hacer frente a su nueva situación, con la consiguiente falta de integración en ambas comunidades. El resultado puede ser la falta de competencia en ambas lenguas y el desclasamiento, del que encontramos muchos ejemplos en el resto de los países de la Unión Europea (este podría ser el caso, de los llamados «beurs», franceses hijos de magrebies).

El bilingüismo de pérdida o de sustitución se desarrolla cuando las lenguas no son complementarias, sino que concurren, de manera que esta forma se produce cuando una comunidad rechaza sus propios valores socioculturales en beneficio de una lengua que desde los valores dominantes cuenta con prestigio cultural y económico. El resultado puede ser que la lengua materna se deteriore y sea sustituida por la segunda lengua, o bien, como ocurre frecuentemente, que ninguna de ellas se adquiera plenamente. Ambas situaciones se producen con frecuencia entre los inmigrantes que son escolarizados en la lengua del país de acogida. Lo que conlleva el que se produzca una etapa intermedia de privación de la competencia en las dos lenguas (Lambert 1977, p.19), que puede prolongarse. Esta privación se manifiesta a todos los niveles e influye en el desarrollo cognitivo y de la personalidad. De hecho, la competencia lingüística en la lengua materna se ve afectada muy negativamente. Por el contrario, son muchos los test que muestran cómo los bilingües plenos superan a los monolingües en los aspectos creativos y en los test verbales, así como en su habilidad a la hora de organizar la información. Por el contrario, son muchas las experiencias que muestran como los niños que pertenecen a minorías que son escolarizados primero en su lengua obtienen resultados superiores a los que lo son desde el primer momento en la lengua de la mayoría.

Por otro lado, nos encontramos con que el resultado de las políticas de asimilación no suele conducir a un monolingüismo completo, sino a un

² Entre las corrientes existentes destacan, la tradición relativista, reformulada y privada ya en buena medida de su determinismo, la corriente universalista moderada, y la síntesis realizada por la lingüística cognitiva, representada por Lakoff, para quien la mayoría de los conceptos humanos sólo se definen y se comprenden en marcos conceptuales que dependen de la naturaleza de la experiencia humana en cada cultura. Dichos conceptos no son universales ni objetivos. Una amplia gama de estructuras cognitivas surgen de nuestra experiencia corporal y ofrecen patrones que para nosotros son significativos e influyen en nuestro razonamiento.

bilingüismo incompleto. Y es ahí donde se plantea el segundo problema: la relación que existe entre el lenguaje y la identidad social. El bilingüismo de pérdida tiene claras consecuencias en la identidad social y en la imagen que los individuos tienen de sí mismos, en su autoestima.

3. Factores que contribuyen a la aparición de uno u otro tipo de bilingüismo

Dos son los factores que contribuyen a la aparición de uno u otro tipo de bilingüismo: 1. la vitalidad de la comunidad lingüística; 2. las actitudes lingüísticas.

1. Vitalidad etnolingüística:

Las comunidades lingüísticas en las sociedades bilingües llegan a poseer, a través de la historia, una vitalidad etnolingüística, que determina, según Landry y Allard, sus posibilidades de sobrevivir. Esta vitalidad puede medirse objetivamente, midiendo los recursos económicos, demográficos, políticos y culturales de cada comunidad.

La hipótesis de Landry y Allan es la siguiente: la vitalidad demográfica, el control económico, el poder político y la vitalidad cultural de cada comunidad interactúan con y dan lugar a contextos socioculturales en los que se determina la cantidad y la calidad de los contactos entre los miembros de ambas comunidades. Estas oportunidades constituyen la red de contactos lingüísticos de un individuo. Hay tres tipos básicos de contactos: interpersonales (predominantemente informal, oral); apoyo educativo (predominantemente formal, no interactivo, vinculado con el uso del lenguaje en tareas cognitivas); contacto a través de los medios de comunicación. Estos tres tipos de contactos tienen lugar en tres dominios básicos: familiar, escuela socio-institucional. Estos dominios favorecen la aparición de un tipo u otro de bilingüismo, dependiendo de la vitalidad del grupo. Así, el bilingüismo de ganancia sólo es posible en los grupos minoritarios cuando se produce un refuerzo y un uso de la L1 (lengua materna), en la familia y en la escuela, de manera que se contrapesa el predominio de L2 (lengua del país de acogida) en el contexto socio-institucional. De esta manera, los miembros del grupo minoritario pueden llegar a hablar L2 sin que se les dedique especial formación. Esta segunda lengua se adquiere en los contextos de interacción, y a través de los medios de comunicación. Existen muchas evidencias de que los niños que pertenecen a grupos minoritarios, a los que se les educa a través de su lengua materna L1, no sólo la conservan mejor ésta, sino que adquieren con mayor facilidad la segunda lengua. Así Landry y Allard han comprobado que en algunos de los sectores de la comunidad francófona en Canadá, en los que la vitalidad etnolingüística es baja, la escolarización en L1 no supone una pér-

dida de L2. Al contrario, en estos grupos, el reforzamiento del uso de L1 con fines orales y escritos, en casa y en la escuela, es una condición necesaria para que pueda darse un bilingüismo de ganancia. De lo contrario, la pérdida de la propia lengua supondrá una pérdida de la identidad cultural.

En cambio, para los individuos que pertenecen a grupos mayoritarios, la situación es muy distinta. Para ellos, las oportunidades que se les presentan en el hogar y en el contexto que hemos llamado socio-institucional les orientan hacia el monolingüismo. Sólo la escuela puede invertir esta tendencia, por lo que en muchos países se ha optado por la puesta en marcha de programas de inmersión.

2. Las actitudes lingüísticas:

La aparición de la sociolingüística ha supuesto el que se hayan multiplicado los estudios que tienden a mostrar cómo las actitudes juegan un papel esencial en el aprendizaje de segundas lenguas, así como en el aprendizaje de la variedad estándar o de la variedad de prestigio.

El estudio de las actitudes ha llevado así al estudio de las motivaciones que manifiestan los individuos o grupos para el aprendizaje de una lengua, y al estudio de cómo son valorados los grupos sociales a los que se les asocia con determinadas variedades o lenguas.

Desde el momento que las lenguas no son únicamente medios de comunicación, sino que son símbolos de la lealtad grupal y de prestigio social, a la hora de acceder y explicar las actitudes tendremos que tener en consideración el status, la solidaridad, el entorno, el prestigio y la autoestima con que cuentan los individuos y grupos. Estos factores se encuentran indisociablemente unidos a los sentimientos, positivos o negativos, de un individuo hacia una segunda lengua o lengua extranjera y pueden tanto intensificar como obstaculizar o inhibir el aprendizaje (Gardner y Lambert, 1972).

Los trabajos de Lambert muestran que una actitud favorable hacia el aprendizaje de una segunda lengua conlleva el que el individuo perciba que ambas lenguas pueden coexistir sin problemas. Por el contrario, actitudes no favorables aparecen unidas a la percepción de que la existencia o el conocimiento de una de las lenguas supone una amenaza para la otra. De manera que, aquello que es positivo para una, es negativo para la otra, y si una se refuerza, la otra se ve condenada a la desaparición. Lo que se conjugaría con un modelo de bilingüismo de pérdida (por ejemplo, juicios del tipo: «el inglés permite llegar más lejos en la vida que el galés»; «el inglés está acabando con lenguas como el castellano», frente a actitudes de coexistencia como: «hablar inglés permite entenderse/viajar por todo el mundo» / «hablar francés y flamenco ayuda a encontrar trabajo» / etc., muestran que la coexistencia es positiva, como ocurre en el bilingüismo de ganancia). No se trata tan sólo de sumar una lengua a la otra, sino de una coexistencia y una fusión armónicas. Los estudios realizados para medir las actitudes muestran que en las actitu-

des hacia el biligüismo inciden antes los valores de la subcultura adolescente que el hogar o la escuela. Atributos individuales como el género, la edad, o la habilidad, a la hora de aprender o usar la segunda lengua, parecen tener menos influencia que factores exteriores al individuo, como las diferencias de prestigio, el rechazo de la comunidad de acogida, etc.

Lingüistas como Gardner y Lambert (1972) han diferenciado dos tipos de componentes en la motivación: uno de orden social (la orientación a la integración, que se entiende como el deseo de ser como los miembros representativos de la otra comunidad, o al menos de asociarse a ellos, de sentirse como ellos); y otro de orden práctico (orientación instrumental, entendida como el deseo de reconocimiento social o de ventajas económicas, a través del conocimiento de una lengua). La primera orientación es la que se ha revelado más efectiva en el aprendizaje, sin embargo, si pensamos en la situación que viven los inmigrantes, inmediatamente nos daremos cuenta de las dificultades que existen para que ésta se genere. El problema es muy semejante al que se produce con las variedades de habla asociadas a grupos sociales sin prestigio. Generalmente, la percepción del rechazo y la falta de valoración de la cultura y de las lenguas maternas por parte de la sociedad en general y de los profesores en particular, supone una pérdida de seguridad y tiene graves repercusiones en la autoestima del niño. El profesor se verá tentado a corregir los errores derivados de una etapa de biligüismo incipiente, lo que puede desembocar en que el niño asuma su falta de competencia o bien se produzca un sentimiento de rechazo, hacia la lengua y la cultura que no le son propias.

Las actitudes negativas y de rechazo obstaculizan el aprendizaje. Sin embargo, este fracaso en el aprendizaje se ha considerado muchas veces como la consecuencia de una falta de capacidad (así lo entendieron algunos psicólogos de la educación y la llamada teoría del déficit que defendía la incompetencia lingüística de los niños de clases bajas y pertenecientes a etnias minoritarias). Para los defensores de la teoría de la diferencia, entre ellos Labov, son otras las causas de este fracaso: 1) la coexistencia de diferentes escalas de prestigio, que explican como, junto a la escala de prestigio que valora positivamente las variedades y lenguas de las clases y grupos dominantes, existe otra escala de prestigio encubierto, que incluye una visión positiva de las formas de habla y lenguas de los grupos minoritarios y privados de prestigio sociales identifica. 2) la lealtad lingüística o el rechazo a abandonar la propia variedad/lengua, la propia cultura. De manera que, los sentimientos hacia la lengua materna están vinculados a la necesidad profunda de mantener la propia cultura (Weinrich 1968), y la propia lengua se considera un vehículo necesario para mantener los lazos en el interior del grupo, como para establecer las alianzas grupales, nacionales, culturales. Afirmando la lealtad hacia la propia lengua se responde a la necesidad de afirmación étnica, se manifiesta el deseo de diferenciación con otros grupos (Taylor y Simard, 1975: 246).

Es preciso tener presente que las valoraciones de corrección, complejidad, adecuación, estéticas, que se hacen de las lenguas y de las variedades no responden a rasgos lingüísticos objetivos, sino que son el producto de las connotaciones o de los valores sociales, culturales, éticos, personales. Así, si el castellano puede verse entre los inmigrantes residentes en España como un instrumento válido para conseguir trabajo y para integrarse socialmente, puede, paralelamente, considerarse una amenaza, que puede llevar a un empobrecimiento o al abandono de la lengua materna. Cuando los individuos pueden ser confortablemente bilingües no se plantea este problema. A esta competencia entre lenguas, vienen a sumarse otros factores que contribuyen al mantenimiento de la lengua materna (Gaarder, 1977), como el flujo constante de inmigrantes procedentes de las mismas regiones, la estabilidad intergeneracional de la familia extensa viviendo bajo el mismo techo, cierto nivel de aislamiento religioso-social, etc. A esta lista deberían añadirse (según Macías en EEUU, 1985) el desarrollo de una infraestructura lingüística que incluya la educación bilingüe, el poder estudiar la lengua materna como asignatura en escuelas y universidades y los medios de comunicación. En nuestras sociedades cada vez más dominadas por los medios de comunicación, estos pueden servir para definir, unir, y mantener la identidad.

De manera que el bilingüismo de ganancia y la asunción de la diversidad aparecen como la alternativa más deseable. El problema que se nos plantea es como lograr este objetivo.

4. Propuestas

Un bilingüismo aditivo pleno comprendería un alto nivel de competencia comunicativa, un alto nivel de competencia tanto en el uso cotidiano como académico, en las dos lenguas; el mantenimiento de una identidad etno-lingüística fuerte y de creencias positivas hacia la lengua materna; actitudes positivas hacia la segunda lengua y una capacidad para utilizar las dos lenguas sin diglosia (sin que ninguna de las dos pueda ser sólo utilizada para los aspectos menos valorados de la vida social). Se trata, por tanto, de conseguir el desarrollo de una segunda lengua sin detrimento de la primera. Para ello será necesario considerar el papel que juega la dimensión afectiva en el aprendizaje de las lenguas, así como cambiar el contexto socio-cultural, modificando la escuela e integrando la cultura y la lengua de los niños.

Si pasamos revista a los programas que se han aplicado nos encontramos:

1. Programas de educación bilingüe (de duración transitoria y diseñados para las primeras etapas de la escolarización), en los que los niños reciben educación en su propia lengua y formación en la lengua del país de acogida, hasta que pueden integrarse en el sistema estándar de enseñanza. Su

duración es limitada, puesto que, de lo contrario, supondría apartar, aislar y marcar a los niños inmigrantes. En Francia se pusieron en marcha en la década de los 70, clases de acogida, en la escuela elemental, que se completaban con clases de formación sobre el país de origen.

2. Clases de refuerzo: bien en la lengua materna, bien en la segunda lengua. El problema que se plantea es que, igualmente, aisla y marca o diferencia a un grupo dentro de la escuela, lo que no favorece la integración, por ello, hoy se considera que la escuela debería ofrecer clases de lengua y cultura de los distintos grupos étnicos, para todos los estudiantes (medida que se está estudiando y aplicando en Francia).

3. Programas de inmersión (campamentos de verano, etc.), especialmente diseñados; sin embargo, sus resultados son controvertidos, como muestra el debate abierto sobre la experiencia catalana.

4. Integración en la enseñanza normal, con la esperanza de que adquieran la nueva lengua, al mismo tiempo que los contenidos que se imparten. Entre los efectos negativos, figura el retraso en las etapas iniciales que puede llevar al fracaso escolar. Además, si en la escuela no se incorpora la cultura del inmigrante y se transmiten imágenes negativas de ésta, pueden desencadenarse reacciones de rechazo.

5. Abrir la escuela a la multiculturalidad, por medio de la integración de las distintas culturas en el aula, de manera que se eduque a los jóvenes en la diversidad y la pluralidad, y no se estigmaticen o infravolen las lenguas y culturas de los inmigrantes. Entre los problemas que se plantean, destaca la falta de medios; sin embargo, algunas experiencias no muy costosas están obteniendo resultados muy positivos en Gran Bretaña, entre otros países. En estas experiencias, se crean grupos que, recorriendo los distintos centros, organizan actividades culturales (obras de teatro, cuentacuentos, etc.), en las que los jóvenes pueden incorporar su cultura tradicional, lo que mitiga la competencia de lenguas y culturas. Algunas ONGs están llevando a cabo experiencias equivalentes en nuestro país y, en esta línea, deberíamos seguir trabajando y contribuyendo todos.

Referencias

- BAKER, C. (1992): *Attitudes and Language*, Clevedon/Filadelfia/Adelaide, Multilingual Matters.
- FASE, W., JASPAERT, K. y KROON, S. (ed.) (1992): *Maintenance and loss of minority languages*, Amsterdam, John Benjamins.
- GAARDER, B. A. (1977): *Bilingual Schooling and the Survival of Spanish in the United States*, Rowley, M A, Newbury House Publisher.
- GILES, H., TAYLOR, D. M. y BOUTHIS, R. Y. (1974): «Dimensions of Welsh identity», *European Journal of Social Psychology*, núm. 7, 165.174.

- LAMBERT, W. E., (1981): «Bilingualism and language acquisition». En I. WINITZ (ed.): *Native language and foreign acquisition*, Nueva York, The New York Academy of Science.
- LAMBERT, W. E. y TAYLOR, D. M. (1986): «Assimilation versus multiculturalism: The view of urban America», *Sociological Forum*, núm. 3, 72-78.
- LABOV, W. (1985): «La lógica del inglés no estándar», *Revista Educación y Sociedad*, Madrid, pp: 147-170.
- MACÍAS, R. F. (1985): «National language profile of the Mexican-Origin Population in the United States»; en W. COSNER (ed.): *Mexican-Americans in the Comparative Perspective*. Washington D. C., Urban Institute Press.
- MALAVÉ Y DUQUETTE (1991): *Language, culture and cognition*, Clevedon/ Filadelfia/Adelaide: Multilingual Matters.
- REYNOLS, A. (ed.) (1991): *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.