

En busca de las variables más influyentes en el aprendizaje de la lengua extranjera

David Lasagabaster

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

This study is aimed at determining which variables exert the greatest influence on the learning of English as a foreign language. A sample of 252 bilingual students in Basque and Spanish completed a questionnaire and carried out a series of tests with a view to measuring the following variables: individual and contextual variables, competence in Spanish, Basque and English, creativity and metalinguistic awareness. Once the results of the two age-groups under study were analysed, it was concluded that the competence in Spanish, competence in Basque and extra-scholastic English class variables were the most significant ones for all the sample students with respect to the competence in English dependent variable.

El principal objetivo de este estudio es el de tratar de delimitar las variables que una mayor influencia ejercen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Para ello una muestra de 252 sujetos bilingües en euskara y castellano completó un cuestionario y una serie de tests encaminados a medir las siguientes variables: variables individuales y contextuales, competencia en castellano, euskara e inglés, creatividad y conciencia metalingüística. Los resultados demostraron que, una vez considerados los resultados de los dos grupos de edad sometidos a estudio, las variables competencia en castellano, competencia en euskara e inglés extraescolar resultaron ser las más significativas para el total de la muestra respecto a la variable dependiente competencia en inglés.

Palabras clave: bilingüismo, inglés como lengua extranjera, competencia, conciencia metalingüística.

Fecha de recepción del manuscrito: agosto de 2001

David Lasagabaster, Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, Facultad de Filología y Geografía e Historia. Dpto. de Filología Inglesa. Paseo de la Universidad, 5. 01006 Vitoria-Gasteiz, correo electrónico: fiblahed@vc.ehu.es

1. Introducción

Hoy en día parece irrefutable que el bilingüismo no debe asociarse de modo automático a un retraso en el desarrollo cognitivo del sujeto. Al contrario, bajo ciertas condiciones, se ha demostrado que su efecto puede ser claramente positivo. A este respecto Titone (1976, p. 52) señala que aunque si bien es cierto que en el pasado se ha hablado de efectos negativos del bilingüismo sobre la inteligencia, sobre el carácter o sobre la higiene psíquica, “estos efectos no son ni necesarios ni universales, sino que se presentan más bien como la excepción o como el efecto de otros factores conectados únicamente de una manera contingente con el bilingüismo”.

Durante gran parte del siglo xix y hasta la década de los sesenta, existía la creencia generalizada, tanto entre expertos en adquisición de lenguas como entre la población en general, que culpaba al bilingüismo de los efectos negativos que se observaban en muchos sujetos bilingües. De hecho, los primeros estudios que se produjeron en los Estados Unidos en la década de los años veinte, a consecuencia del desarrollo de medidas estándar de inteligencia, mostraron unos resultados más bajos por parte de los sujetos bilingües cuando eran comparados con sus homólogos monolingües (Kessler y Quinn, 1982). Al analizar la relación entre bilingüismo y desarrollo cognitivo se defendía la idea de que los niños bilingües padecían de atraso académico, que tenían un coeficiente intelectual inferior, y que se sentían socialmente inadaptados (véase Arsenian, 1937).

Sin embargo, se debe tener en cuenta que los estudios de este periodo han sido muy criticados. Si el objetivo de estos estudios era establecer el efecto del bilingüismo en el desarrollo cognitivo, el bilingüismo debería haberse definido basándose en las habilidades en las dos lenguas y no haber recurrido a una definición social (se consideraba bilingües a los inmigrantes recién llegados). Esta confusión en la definición conducía a errores metodológicos, como el no controlar la clase social, variable ésta que se considera obvia en cualquier estudio posterior a este periodo. Por ejemplo hubo estudios en los que los individuos eran considerados bilingües si su apellido era extranjero. La única información de relevancia en estas investigaciones era si los sujetos bilingües provenían de ciertos *backgrounds* étnicos y si eran inmigrantes recién llegados; únicamente interesaba que fueran bilingües sociales.

Tampoco se tenía en consideración la naturaleza de la L1 de los bilingües, ni la posibilidad de que el inglés de estos individuos fuese una variedad vernácula y no una estándar. Peal y Lambert (1962) en su repaso a estos estudios citan defectos metodológicos al no controlar el estatus socioeconómico ni el nivel de habilidad lingüística en las dos lenguas del sujeto bilingüe, a lo que Balkan (1979) añade que no se agrupara a los sujetos casándolos según su coeficiente intelectual. Cummins (1976) señala que en un gran número de los estudios en los que aparecen resultados negativos de los bilingües en procesos cognitivos, éstos se dan principalmente en las áreas verbales y de logro académico, lo que estaría directamente asociado a un nivel lingüístico inadecuado de los bilingües en la lengua en la que realizaban los tests. Es decir, que si el sujeto bilingüe que realizaba las pruebas era de origen polaco y llevaba poco tiempo en el país de

acogida, lo más lógico hubiese sido que hubiese realizado las pruebas en su L1 y no en la L2 en la que su nivel de competencia no era el adecuado. Factores como la falta de *background*, problemas de aculturación, las actitudes de la persona bilingüe, o el conflicto cultural eran omitidas la mayoría de las veces. Paulston (1975) indica que el estatus socioeconómico es un factor determinante para la evaluación del éxito de un programa bilingüe, por lo que se debe considerar que estos estudios se realizaron con sujetos pertenecientes a la clase baja.

Además se deben tener en cuenta razones de carácter político ya que existía un gran interés por vituperar al bilingüismo con la intención de conseguir la unidad de los países por medios lingüísticos, es decir, que el país se identificase con una sola lengua, un intento de revivir el antiguo postulado: “una patria, una lengua”. Esto conllevaba un interés por desacreditar todo lo que estuviese relacionado con el bilingüismo, por lo que algunos de estos estudios ya partían desde su inicio con unos fines nada objetivos. Gould (1981) ha demostrado que el desarrollo de los tests de inteligencia estaba estrechamente ligado a los intentos de restringir los flujos de inmigración. Brigham (1923) incluso llegó a aseverar que los resultados de los inmigrantes mostraban una clara relación entre su origen racial y su menor inteligencia. Hakuta (1986) incluso llega a atribuir lo que él denomina la cuestión del “hándicap lingüístico de los sujetos bilingües” a Brigham, quien consideraba que la inteligencia era hereditaria e inamovible, aunque no conociesen la lengua en la que realizaban los tests. La conclusión a la que se llegó era que cuanto más se utilizase el inglés, mayor era el CI.

Este sentir generalizado fue rebatido de modo contundente por el que sin lugar a dudas es uno de los estudios más famosos y citados en este campo, el estudio que Peal y Lambert concluyeron en 1962 en Canadá, fecha insoslayable en los estudios relacionados con el bilingüismo. Hakuta (1986) subraya que el clima en Canadá en el que se desarrolló esta investigación no tenía nada que ver con el precedente. En los años sesenta se hace cada vez más patente que el bilingüismo se estaba convirtiendo en esencial para el poder político, al tiempo que la ley de lenguas oficiales de 1968-9 otorgaba el mismo estatus al francés y al inglés en el marco del gobierno federal.

En el estudio de Peal y Lambert se concedió importancia a variables que en los estudios anteriores o habían sido obviadas o no habían sido adecuadamente controladas. Compararon sujetos bilingües y monolingües pertenecientes al mismo sistema escolar en Montreal y que provenían de la misma clase social. Además, distinguieron entre lo que ellos denominaron “bilingües equilibrados” que eran competentes en ambas lenguas, y los “pseudo-bilingües” que por distintas razones no habían adquirido las habilidades apropiadas a su edad en la L2. Peal y Lambert sólo utilizaron sujetos bilingües con la misma buena competencia en ambas lenguas. Los resultados mostraron que los sujetos bilingües eran superiores a los monolingües en inteligencia verbal y no-verbal.

Reynolds (1991) indica tres razones por las que este estudio es superior a los anteriores: a) Es un estudio bastante superior desde el punto de vista metodológico. Además de utilizar técnicas de emparejamiento, medidas de inteligencia verbal y no-verbal, y de introducir el uso de sujetos bilingües equilibrados, fue el primer estudio en

recurrir a sofisticadas técnicas estadísticas como el análisis factorial, b) Los resultados fueron de gran significación desde la perspectiva sociopolítica ya que demostraba que aprender una L2 no conllevaba ni condenaba a retraso intelectual alguno. Se disipaba el temor de que la educación bilingüe creara “*cognitively... second-class citizens*” (Reynolds y Flagg, 1983, p. 429) o un “*social or cognitive Frankenstein*” (Hakutay Diaz, 1985, p. 320). Y, c) su aparición coincidió con la publicación en inglés de *Thought and Language* de Vygotsky. Vygotsky defendía que el lenguaje juega un papel preponderante en el desarrollo cognitivo, lo que ofreció un inestimable marco teórico al trabajo de Peal y Lambert. Vygotsky propugnaba que el niño en un primer momento utilizaba el lenguaje como medio de comunicación, pero que luego también se convertía en un medio para organizar el pensamiento y para ordenar los componentes de su sistema de símbolos abstractos. Asimismo sostenía, y esto es lo que adquiere relevancia para Peal y Lambert, que el bilingüismo da al sujeto bilingüe la posibilidad de ver su lengua como un sistema más entre otros muchos, lo que le conduce a ser más consciente de las diferencias existentes entre los distintos sistemas y a prestar mayor atención a sus operaciones lingüísticas.

Sin embargo, Hakuta, Ferdman y Diaz (1987) destacan dos críticas a realizar al estudio de Peal y Lambert: a) Señalan que a los sujetos no se les asigna al azar un ambiente bilingüe o monolingüe, y que la mayoría de las veces el bilingüismo infantil coincide con otra serie de factores de gran influencia como el estatus socioeconómico, y variables educativas, culturales y étnicas; y, b) centrarse en sujetos bilingües equilibrados no se considera representativo de la mayoría de los bilingües, por lo que no se puede generalizar a partir de los resultados.

Tras este estudio aparecieron muchos otros que apoyaron y corroboraron sus hallazgos, desatándose una oleada de entusiasmo respecto a la educación bilingüe y a los posibles efectos positivos del bilingüismo en el desarrollo intelectual. Al pesimismo de la época anterior le sucede esta segunda época de desaforado optimismo (sobre todo en lo referente a la interpretación de los datos), que en algunos casos puede llegar a ser incluso exagerado, un cambio de tendencia radical al que Kessler y Quinn (1982) han denominado el *movimiento pendular*. La consecuencia de todo esto fue que la cuestión bilingüe despertó un inusitado interés de modo que el número de investigaciones, debates, etc., aumentó considerablemente, hasta el punto de que Siguan y Mackey (1986) señalan que en un periodo de 10 años, el que va de 1972 a 1982, el número de referencias bibliográficas sobre bilingüismo y biculturalismo pasó de 11 000 títulos hasta los 20 000.

Los estudios realizados durante los últimos años son muy esclarecedores, puesto que demuestran que mientras son muchas las ventajas que acarrea el bilingüismo, las desventajas son mucho menores (Baker y Prys Jones, 1998). Además de ventajas desde un punto de vista social, cultural, económico, personal y puramente comunicativo, se ha observado también que los sujetos bilingües cuentan con ventajas en otros aspectos tales como el pensamiento creativo, la conciencia metalingüística o demostrar una mayor sensibilidad hacia el proceso comunicativo.

Es por ello que en este estudio se pretende analizar la influencia que el bilingüismo ejerce sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y por tanto L3 de los participantes, ya que todos ellos son bilingües en castellano/euskara. Es decir, el objetivo último consistiría en examinar si el bilingüismo surge como una de las variables más influyentes en el aprendizaje de la lengua extranjera o, si por el contrario, existe otra serie de variables cuya influencia es mayor. Para ello se procederá a revisar las hipótesis del nivel umbral y de la interdependencia para, a continuación examinar la relación existente entre bilingüismo y conciencia metalingüística/creatividad, así como el efecto de las variables individuales y contextuales en el aprendizaje de la lengua extranjera.

2. La hipótesis del nivel umbral y la hipótesis de la interdependencia

La hipótesis del nivel umbral, presentada por Cummins (1976) y Toukoma y Skutnabb-Kangas (1976), es una de las más influyentes y a la que los investigadores han recurrido con mayor asiduidad. Esta hipótesis señala la existencia de un nivel de competencia lingüística al que el sujeto bilingüe debe acceder para que el bilingüismo comporte efectos positivos y para evitar las posibles desventajas cognitivas.

El nivel de competencia que el sujeto debe adquirir para alcanzar ese umbral dependerá de muchos factores. Por ejemplo, el sujeto que recibe el 50% de su currículum escolar en la L2 no precisará un umbral tan alto como el que necesita un sujeto que recibe el 80% o el 90% del currículum en la L2. Además el nivel de competencia variará dependiendo del estadio cognitivo en el que se encuentre el sujeto y de las demandas académicas de la etapa escolar.

Esto conduce a Cummins (1979) a la conclusión de que no existe solamente un nivel umbral, sino dos. Lograr alcanzar el primero de estos umbrales sería suficiente para evitar un retraso cognitivo, pero la consecución del segundo umbral, un umbral que denotaría una mayor competencia, se presenta como indispensable para que puedan aflorar las ventajas cognitivas que el bilingüismo puede producir. Si no se logra alcanzar el primer umbral la competencia será baja en ambas lenguas, con los problemas que esto conlleva; si se logra superar este primer umbral pero sin alcanzar el segundo, el bilingüismo no acarreará ningún tipo de hándicap; y si se logra superar el segundo umbral, el bilingüismo fomentará efectos positivos tanto en el procesamiento cognitivo como en el balance entre las dos lenguas. De modo que los diferentes tipos de bilingüismo reflejarán diferencias en el desarrollo cognitivo adquirido dependiendo del umbral de competencia al que se logre llegar.

Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976) señalan que hay una relación directa entre la competencia del sujeto en la L1 y la L2. Si la L1 no se ha desarrollado lo suficiente, entonces la exposición a la L2 puede convertirse en un problema, porque puede impedir el desarrollo normal de la L1. Del mismo modo si la L1 no ha sido adecuadamente desarrollada, este hecho puede incidir negativamente en el desarrollo de las habilidades

de la L2, convirtiéndose en un lastre demasiado pesado. Para los sujetos que alcanzan un nivel de competencia pobre en las dos lenguas, es decir, que no alcanzan el primer umbral en ninguna de sus lenguas, Skutnabb-Kangas y Toukomaa han acuñado el término de *semilingües*.

Se ha recurrido a esta hipótesis para justificar y explicar los resultados de varios tipos de programas de educación bilingüe, y aunque ha sido refrendada en gran cantidad de investigaciones, también hay estudios que muestran resultados contrarios a ella. Una de las principales críticas que ha recibido es que los niveles umbrales son definidos de modo muy vago, y por lo tanto es muy difícil señalar dónde se encuentran. Cummins (1979) se defiende refiriéndose a la imposibilidad de definir los niveles umbrales en términos absolutos ya que éstos variarán según el nivel cognitivo logrado por el niño y las demandas académicas a las que en un determinado momento debe hacer frente. A Cummins se le ha criticado asimismo su falta de explicaciones para el hecho de que mientras algunos sujetos alcanzan el segundo umbral, otros no logran alcanzar ni tan siquiera el primero. McLaughlin (1984) censura la definición de los niveles umbral basándose únicamente en criterios lingüísticos, ya que lo considera una simplificación, mientras que Hamers y Blanc (1989) señalan que el desarrollo cognitivo, además de por factores lingüísticos, está claramente influenciado por factores socioculturales. Pero como indica Cummins (1976, p. 23) el nivel umbral de competencia bilingüe es “*an intervening rather than a basic causal variable in accounting for the cognitive growth of bilinguals*”

Entre los estudios que apoyan la hipótesis del nivel umbral podríamos destacar los siguientes: Barik y Swain (1976), Cummins y Mulcahy (1978), Kessler y Quinn (1982), Lasagabaster (1998a), Goncz y Kodzopeljic (1991) o Ricciardelli (1992a), por citar unos pocos.

La hipótesis del desarrollo interdependiente (*the developmental interdependence hypothesis*) es la segunda de las hipótesis que Cummins (1978a, 1979) presentó con la finalidad de proporcionar un marco teórico para el estudio del desarrollo de las relaciones entre el lenguaje y el funcionamiento cognitivo en los sujetos bilingües. Esta hipótesis se centra en la relación de las dos lenguas del sujeto bilingüe. Cummins sostiene que el desarrollo de la L2 está estrechamente relacionado con el nivel de competencia del sujeto en su L1 antes de someterse a la exposición intensiva a la L2. Por consiguiente, si el nivel del sujeto es alto en su L1 esto redundará positivamente en la L2; pero si por el contrario el nivel de la L1 es bajo o inadecuado a su estadio cognitivo, la consecuencia será que el sujeto se encontrará con dificultades para alcanzar el nivel de competencia adecuado en la L2. Aunque aspectos superficiales como la pronunciación o la fluidez están diáfananamente diferenciados, existe una competencia cognitiva/académica subyacente que es común a todos los idiomas.

Genesee (1979) sugiere en este sentido que hay ciertos procesos básicos para la lectura, y que una vez que han sido adquiridos son transferibles a la lectura de casi cualquier lengua. Esta *competencia común subyacente* posibilita la transferencia de habilidades cognoscitivas/académicas o relacionadas con la alfabetización entre distin-

tos idiomas, es decir, las habilidades básicas aprendidas en una lengua son transferidas a la otra.

Aun antes de su formulación, esta hipótesis fue claramente refrendada por el estudio que Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976) realizaron con sujetos emigrantes finlandeses en Suecia escolarizados en sueco. Observaron que existía una clara correlación entre el nivel de competencia de los sujetos en finlandés (L1) antes de su llegada a Suecia y el nivel de competencia logrado en sueco (L2), de manera que las personas que habían emigrado a Suecia con 10 años y con una alta competencia en finlandés lograban un nivel de competencia en sueco comparable al de los monolingües suecos. Por el contrario, las personas que habían emigrado a Suecia con 7 u 8 años y por lo tanto con un nivel de competencia menor en su L1 experimentaban bastantes más dificultades para aprender la L2 y en otras asignaturas curriculares como ciencias.

3. Bilingüismo y conciencia metalingüística

Desde los primeros estudios sobre conciencia metalingüística realizados a principios de la década de los setenta, el número de investigaciones centradas en este aspecto ha ido incrementándose en gran medida, especialmente en los últimos 20 años. Esto se ha debido a que la relación entre *conciencia metalingüística y aprendizaje del lenguaje* ha despertado un gran interés entre todos aquellos interesados en la adquisición de segundas lenguas, quienes buscaban en esta relación datos que les ayudasen en sus intentos de establecer una teoría de adquisición de segundas lenguas.

Naturalmente el primer paso en este proceso consiste en definir el término conciencia metalingüística. Cummins (1978b) destaca la consideración de las formas lingüísticas en sí mismas como objeto de atención. Para Malakoff (1992, p. 518) se trata de la habilidad de pensar de un modo flexible y abstracto sobre el lenguaje; se refiere a una conciencia de las características lingüísticas formales del lenguaje y a la habilidad de reflexionar sobre el propio lenguaje, lo que permite al individuo considerar la forma lingüística y la estructura que subyace al significado, y para lo que se requiere centrarse en la naturaleza lingüística del mensaje. Baker (1996, p. 122) la define como la habilidad de pensar y reflexionar sobre la naturaleza y funciones del lenguaje.

Por lo tanto, cuando ejecutamos actividades tan habituales como completar un crucigrama, bromear sobre el acento de una persona proveniente de otra región o país, realizar juegos de palabras, recurrir a pronombres en la redacción de un escrito o jugar con la ambigüedad de las palabras estamos sirviéndonos de nuestras capacidades metalingüísticas. Una persona bilingüe, en otro ejemplo muy habitual y que tal vez pasa más desapercibido (pero no por ello menos complejo), al pasar de una de sus lenguas a la otra en una situación que podríamos denominar traducción natural sugiere una sofisticada conciencia metalingüística, ya que demuestra un alto grado de conocimiento de las diferencias y similitudes entre sus lenguas.

Los diferentes estudios realizados coinciden en su gran mayoría en señalar al bilingüismo como un elemento que ayuda al desarrollo y fomento de las habilidades metalingüísticas (Francis, 1999; Lasagabaster, 1998b). Ya en 1949 Leopold lanzó la hipótesis de que el tener acceso a dos lenguas desde corta edad podría conducir a una mayor disponibilidad para separar el sonido del significado, o el nombre del objeto en sí. Vygotsky (1962) también comparte este punto de vista, ya que considera que el bilingüe contempla su lengua como un sistema entre muchos, lo que le facilita una mayor conciencia de las operaciones lingüísticas. Vygotsky argumenta que el niño bilingüe está más acostumbrado a esta arbitrariedad y por lo tanto es menos reacio a separarlos.

La conclusión general es que contar con dos significantes para el mismo referente conduce al individuo bilingüe a ser consciente de la arbitrariedad del lenguaje con anterioridad al individuo monolingüe; el poseer dos símbolos para cada palabra conduce a la persona bilingüe a los atributos esenciales de los objetos y a la naturaleza de las dos lenguas (Cummins, 1976). Además, y como resultado del aprendizaje de dos lenguas, los escolares cuentan con experiencia en dos sistemas lingüísticos que difieren en muchos aspectos, como puede ser en la estructura de las oraciones, la fonología, la formación de oraciones interrogativas, o el orden de las palabras, lo que les facilitará el desarrollar una conciencia de las características tanto de su propia lengua como de segundas lenguas.

Los estudios que han tratado la relación entre bilingüismo y conciencia metalingüística se pueden dividir en dos grupos:

a) Aquellos estudios que se han centrado en individuos monolingües y bilingües y que han obtenido como resultado una mejor actuación de los bilingües (Bialystok, 1988; Klein, 1995; Merriman y Kutlesic, 1993; Ricciardelli, 1992a; Titone, 1995; Yelland, Polland y Mercuri, 1993).

b) Aquellos estudios que se han ocupado de las diferencias entre los propios bilingües dependiendo del nivel de bilingüismo de los sujetos examinados, y en los que los resultados han exhibido una mejor actuación de los sujetos bilingües equilibrados, es decir, de aquellos bilingües que muestran un nivel de competencia alto y muy parejo en sus dos lenguas, cuando se les compara con bilingües dominantes, aquéllos que muestran un nivel de competencia superior en una de sus dos lenguas (Galambos y Hakuta, 1988; Lasagabaster, 2000a; Merino, 1984).

Es importante recordar que, aunque existen algunos estudios en los que no se ha observado diferencias entre sujetos monolingües y bilingües (Nicoladis y Genesee, 1996) o entre participantes que mostraban diferentes grados de bilingüismo (Hakuta, 1987) en varias tareas metalingüísticas, estos resultados representan un porcentaje muy reducido (Ricciardelli, 1993).

No obstante, debemos ser conscientes de que el bilingüismo por sí solo no mejora la conciencia metalingüística, sino que es la enseñanza formal en las dos lenguas la que lo posibilita. Para desarrollar la habilidad metalingüística los escolares deben ser *entrenados* (Thomas, 1988). Swain (1998) ha demostrado, por ejemplo, que el uso de activi-

dades colaborativas centradas en la forma resultan de gran utilidad y ofrecen resultados muy positivos con vistas al desarrollo de la conciencia metalingüística.

4. Bilingüismo y creatividad

El haber sido utilizada por profesionales pertenecientes a contextos tan diversos ha originado que ninguna definición de creatividad pueda satisfacer todas las significaciones que se le han atribuido. Es por ello que debemos dejar claro desde un comienzo que en esta investigación la creatividad queda reducida al ámbito escolar, y que la definición de la que nos serviremos será la de creatividad como “capacidad de producir respuestas adecuadas e inusuales”. Al estar nuestra investigación basada en cuestiones lingüísticas nuestro objeto de estudio será la creatividad verbal.

Como hemos visto anteriormente el acceso a dos lenguas es considerado por muchos expertos como la posible causa de una influencia positiva en varios aspectos del desarrollo cognitivo. Al igual que ocurriera en el caso de la conciencia metalingüística, la gran mayoría de las investigaciones centradas en el estudio de la relación creatividad-bilingüismo coinciden en señalar al bilingüismo como impulsor de la creatividad. No obstante, la literatura existente sobre este tema no es muy esclarecedora, porque se trata de estudios escasos en número, poco recientes y que rara vez llegan a conclusiones claras. Baker (1996, p. 120) destaca cinco razones por las que la fiabilidad de estos estudios es en ocasiones cuestionable:

(i) Algunas investigaciones no controlan adecuadamente las diferencias entre los grupos bilingües y monolingües (por ejemplo las diferencias relacionadas con la edad o el estatus socioeconómico); (ii) Algunas investigaciones cuentan con muestras tan pequeñas que las generalizaciones son restringidas o imposibles de realizar; (iii) Algunas investigaciones no definen o describen adecuadamente el nivel de bilingüismo de sus muestras; (iv) No todos los estudios encuentran una relación positiva entre bilingüismo y pensamiento divergente o creatividad; y (v) No está claro si los efectos del bilingüismo en la creatividad son permanentes o no. Si se asocian efectos cognitivos positivos al bilingüismo se debe preguntar si éstos son temporales o, si por el contrario, son duraderos. Los estudios se sirven de muestras en las que los sujetos tienen entre 4 y 17 años, ¿pero qué ocurre cuando se tienen 20 años, o se es de mediana edad, o incluso mayor?

Al igual que ocurriera cuando tratamos la relación bilingüismo-conciencia metalingüística, dividiremos los estudios que han tratado este tema en dos grupos:

a) Aquellos estudios que se han centrado en individuos monolingües y bilingües y que han obtenido como resultado una mejor actuación de los bilingües (Braccini y Cianchi, 1993; Doyle, Champagne y Segalowitz, 1978; Kessler y Quinn, 1987; Ricciardelli, 1992b).

b) Aquellos estudios que se han ocupado de las diferencias entre los propios sujetos bilingües dependiendo del nivel de bilingüismo de los examinados, y en los que los

resultados han exhibido una mejor actuación de los sujetos bilingües equilibrados (Alvarez, 1984; Holtzman, 1980).

No obstante existen estudios en los que no se han producido diferencias entre los bilingües y monolingües (Lasagabaster, 2000b; Withey, 1974) y en los que incluso los monolingües han superado a sus pares bilingües (Lemmon y Goggin, 1989). Aunque la mayoría de los estudios coinciden en señalar que los sujetos bilingües muestran un mayor grado de creatividad, flexibilidad y flexibilidad mental (Jessner, 1997), a diferencia de lo que ocurriera respecto a la relación bilingüismo-conciencia metalingüística, se precisa de más estudios que ayuden a aclarar la relación bilingüismo-creatividad (Baker, 1996).

5. La influencia de las variables individuales y contextuales en el aprendizaje de la lengua extranjera

Aunque también se producen diferencias individuales en el proceso de adquisición de una primera lengua, éstas son todavía mucho más evidentes en la adquisición de una segunda lengua (o lenguas adicionales). En el proceso de adquisición de una segunda lengua cada persona difiere de otra en muchos aspectos, como la velocidad de adquisición, la pronunciación o el grado último de competencia. La existencia de estas diferencias es innegable. Aunque existe un amplio acuerdo en lo concerniente a que las variables que participan en este proceso son muchas, el desacuerdo surge a la hora de definir e identificar dichas variables, de especificar su influencia o de crear los instrumentos adecuados para su medición.

En un estudio anterior con la misma muestra de sujetos de 5º y 8º que participa en el presente artículo, Lasagabaster (1998c) examinó el efecto de una serie de variables individuales y contextuales en el aprendizaje del inglés como L3. Las variables individuales sometidas a estudio fueron las siguientes: inteligencia, sexo, motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, e importancia concedida a la lengua inglesa; mientras que las variables contextuales analizadas fueron: nivel socioeconómico, nivel cultural, clases extraescolares de inglés, conocimiento del inglés por parte de los progenitores y tipo de centro (centro público versus centro privado).

De entre las variables individuales las relativas a la inteligencia, motivación (únicamente en 8º) y la importancia concedida al inglés resultaron ejercer un efecto significativo en todas las pruebas relacionadas con el inglés, no así la variable sexo. El que la variable motivación no ejerciera la influencia esperada en las variables relacionadas con el inglés iría contra la mayoría de los estudios que han tratado la adquisición de una L2 (Bernaus, 1994; Gardner y Lambert, 1959; Giles y Byrne, 1982; Cenoz, 1991). Sin embargo, esto podría deberse a que los sujetos de este estudio eran muy jóvenes, por lo que todavía la motivación no jugaba un papel tan importante, especialmente en 5º, donde al tratarse de una asignatura nueva la motivación era todavía bastante alta en

general. En 8º sí que se produjo una mayor presencia de sujetos desmotivados, y de hecho esta variable se mostró significativa en relación a la competencia total en inglés.

En lo que a las variables contextuales se refiere, aunque las variables nivel socioeconómico y conocimiento del inglés por parte de los progenitores mostraron un efecto significativo en las puntuaciones en inglés, fueron las variables nivel sociocultural y clases extraescolares de inglés las que contaron con una mayor significación. Estos resultados coinciden con los de Laurén (1994), quien también constató que el efecto de la variable nivel sociocultural era más importante que el de la variable nivel socioeconómico. Por consiguiente se puede afirmar que el nivel sociocultural es una variable importante en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. El efecto de la variable clases extraescolares de inglés resultó ser altamente significativo en todas las pruebas relacionadas con el inglés tanto en 5º como en 8º, lo que confirmaba otros resultados que demostraban que una mayor exposición a la lengua extranjera redundaba en mejores resultados (Cenoz, 1991; Departamento de educación del Gobierno Vasco, 1993), especialmente si la lengua extranjera cuenta con poca presencia social, como era el caso. Por el contrario, respecto a la variable tipo de centro no se apreció diferencia significativa alguna.

6. Hipótesis

Considerando el contexto teórico y los resultados obtenidos en los estudios revisados en los apartados anteriores, se propone la siguiente hipótesis de trabajo:

H1: Las variables inglés extraescolar, competencia en castellano, competencia en euskara y conciencia metalingüística serán las variables que mayor influencia ejerzan en la variable dependiente inglés (como L3).

7. Muestra

La muestra de este estudio está formada por 252 estudiantes bilingües en euskara y castellano de EGB, de los cuales 126 se encontraban cursando 5º de EGB y los restantes 126, 8º de EGB en el momento de pasar las diferentes pruebas. Los datos se recogieron en seis centros de Vitoria-Gasteiz, capital de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), durante los meses de febrero y marzo de 1995. Puesto que la CAV es una comunidad bilingüe donde tanto el euskara como el castellano son lenguas oficiales, su enseñanza se viene impartiendo desde el comienzo de la escolarización, por lo que todos los alumnos de la muestra contaban con el inglés como primera lengua extranjera, al tiempo que ésta representaba su L3.

La elección de estudiantes de estos dos cursos se debió a que los escolares de 5º estudiaban a la sazón por segundo año consecutivo la lengua, por lo que consideramos este curso más apropiado que 4º, quienes tan sólo llevaban unos meses de aprendizaje

de la L3 en este mismo periodo, por lo que las posibles diferencias serían muy pequeñas. La elección del curso de 8º se debió a que por aquel entonces éste curso representaba la finalización de la educación general básica y por lo tanto de la educación obligatoria (antes de la puesta en marcha de la reforma), razón por la cual este curso invitaba a su análisis.

La edad media de los estudiantes de 5º era de 10 años y 3 meses, mientras que la de los de 8º era de 13 años y 3 meses. En cuanto a la distribución por sexo del total de la muestra se refiere el 50.4% eran de sexo masculino y el 49.6% de sexo femenino.

8. Instrumentos

8.1 Variables independientes

Inteligencia no-verbal: para la medición de esta variable recurrimos al test Raven de matrices progresivas, un test de capacidad intelectual o habilidad mental general no-verbal. Los expertos coinciden en la opinión de que las “matrices progresivas” constituyen un instrumento de trabajo altamente satisfactorio y de los mejores para medir el factor “g” (inteligencia general), ya que al evitar el soporte verbal se eliminan las influencias culturales. Esta variable se contabilizó de modo directo, como ha venido realizándose en varios estudios (Artamendi, 1994).

Variables individuales y contextuales: los participantes fueron invitados a cumplimentar un cuestionario en el que se les solicitó información acerca de una serie de variables individuales (sexo, motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, e importancia concedida a la lengua inglesa) y contextuales (nivel socioeconómico, nivel cultural, clases extraescolares de inglés, conocimiento del inglés por parte de los progenitores y tipo de centro).

Competencia en euskara: para medir esta variable se utilizaron los denominados tests Galbahe (Olaziregi y Sierra, 1988; Sierra y Olaziregi, 1991), unos tests estandarizados y creados por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Los estudiantes tuvieron que realizar una tarea de comprensión lectora y una segunda de producción escrita.

Competencia en castellano: en este caso también nos servimos de los tests Galbahe (Sierra y Olaziregi, 1986; Olaziregi y Sierra, 1992) pero en su versión en lengua castellana, siendo las actividades a realizar las anteriormente citadas respecto al euskara.

Tanto en los tests de euskara como en los de castellano, no se procedió al estudio de la comprensión auditiva y de la producción oral por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque los tests Galbahe son tests estándares que ya han sido utilizados en muchos estudios en el contexto vasco y que han demostrado que con la medición de la comprensión lectora y la producción escrita se puede definir con un altísimo grado de fiabilidad la competencia lingüística de los aprendientes. Es por ello que en estudios donde la muestra es muy grande (y ésta es la segunda razón a considerar), como es el

caso del presente estudio, con una muestra compuesta por 252 sujetos, en muchas ocasiones resulta materialmente imposible proceder a recabar datos de las cuatro destrezas lingüísticas. Dado que la fiabilidad de estos instrumentos ya ha quedado demostrada (Olaziregi y Sierra, 1988; Olaziregi y Sierra, 1992; Sierra y Olaziregi, 1986; Sierra y Olaziregi, 1991), consideramos su utilización en el presente estudio. Sin embargo, y tal y como se verá al analizar la variable dependiente, la competencia en inglés sí se midió por medio de tests que examinaban las cuatro destrezas lingüísticas y la gramática, ya que no se trataba de tests estándares (inexistentes en nuestro contexto para la lengua extranjera en estos niveles educativos) y además la lengua extranjera representaba la variable dependiente del estudio, por lo que se analizó con mayor detenimiento.

Conciencia metalingüística: las tareas metalingüísticas utilizadas en este estudio fueron tomadas del THAM-2 (Test de Habilidades Metalingüísticas) creado por Pinto y Titone (1995). El test constaba de tres pruebas (sinonimia, aceptabilidad y ambigüedad) para la muestra de 5º y de cuatro (las tres anteriores más una prueba de segmentación fonémica) para la de 8º. La puntuación final se obtuvo por medio de la suma de las puntuaciones logradas en cada una de las diferentes pruebas. Puesto que el objetivo de esta prueba no era el de evaluar la lengua en cuestión (para esta labor nos servimos de los tests Galbahe), sino su habilidad metalingüística, se permitió que cada estudiante eligiera la lengua en la que se sentía más cómodo.

Creatividad: el test de creatividad utilizado en nuestra investigación con todos los grupos participantes fue el “*Thinking creatively with words. Verbal booklet A*” de E. P. Torrance (1990), ya que dicho test es válido para un amplísimo abanico de edades; desde los escolares de primero hasta las personas en edad adulta. Lo único que varía son los haremos de puntuación que dependen de la edad de los sujetos evaluados. Este test consta de seis pruebas y cada una de ellas fue elegida porque exige la participación de cierta potencialidad o manifestación del pensamiento creativo a la que no es necesario recurrir para solucionar las otras pruebas que constituyen la batería. Cada actividad era evaluada de acuerdo con tres parámetros (fluidez, flexibilidad y originalidad), para finalmente obtener por medio de los haremos ya establecidos para cada curso escolar una puntuación estándar (teniendo como punto de partida la media de todas las pruebas).

9. Variable dependiente

Competencia en inglés: esta variable estaba compuesta por las cuatro habilidades comunicativas: comprensión oral y escrita, y producción oral y escrita. Además se añadió un test de léxico y sintaxis, ya que a pesar de que el enfoque comunicativo es el que hoy en día prima en la enseñanza del inglés, la cuestión gramatical aún cuenta con un papel preponderante en la clase de inglés (especialmente en el caso de 8º, ya que en este curso se producía normalmente un mayor reforzamiento de las competencia léxica y sintáctica). Todos los tests de lengua inglesa fueron creados *ad hoc*.

La competencia total en inglés correspondería a la suma de los resultados obtenidos en las cuatro habilidades comunicativas y en el test de léxico y sintaxis. Al habernos servido de escalas de evaluación diferentes para las diferentes pruebas de inglés nos hemos encontrado en la tesitura de tener que recurrir a puntuaciones *Z* porque éstas permiten comparar variables numéricas medidas en escalas diferentes. Una vez obtenidas las puntuaciones *Z* (puntuación directa-media/desviación) contamos con una nueva distribución en la que la media es 0 y en la que por tanto los valores positivos indican puntuaciones por encima de la media, y los valores negativos puntuaciones por debajo de ésta.

Con el objetivo de lograr una evaluación fiable nos hemos servido de escalas de evaluación estandarizadas y de pruebas totalmente objetivas (tipo formato de elección múltiple) de modo que pudiésemos alcanzar un equilibrio entre los criterios de evaluación puramente objetivos y aquéllos que son más subjetivos. Las pruebas realizadas han posibilitado la medición tanto de la competencia comunicativa como de la competencia lingüística. Las pruebas relativas a las cuatro habilidades son pruebas que miden aspectos globales de la comunicación, mientras que la prueba de léxico y sintaxis se centra en la medición de aspectos lingüísticos más específicos.

10. Resultados

Enseguida, y para confirmar o refutar nuestra hipótesis, analizaremos cuáles de las variables sometidas a estudio ejercen un mayor efecto (a pesar de la presencia de las otras variables independientes) en la variable dependiente competencia en inglés. Para ello procederemos en primer lugar a realizar análisis de correlación de todas estas variables en cada uno de los dos grupos (5º y 8º de EGB) en los que aparece dividida la muestra.

Tal y como cabía esperar en ambos cursos la variable inglés muestra correlaciones significativas con todas las variables que hemos introducido en el análisis de correlación. En 5º el grado de significación de estas correlaciones ha sido: inteligencia ($p=0,000$), nivel cultural ($p=0,000$), importancia concedida al inglés ($p=0,025$), inglés extraescolar ($p=0,000$), euskera ($p=0,000$), castellano ($p=0,000$), conciencia metalingüística ($p=0,000$) y creatividad ($p=0,049$). En 8º éstos son los resultados: inteligencia ($p=0,000$), nivel cultural ($p=0,038$), importancia concedida al inglés ($p=0,000$), inglés extraescolar ($p=0,000$), euskera ($p=0,000$), castellano ($p=0,000$), conciencia metalingüística ($p=0,000$) y creatividad ($p=0,002$).

Con el objetivo de examinar de un modo más exhaustivo estas relaciones y para concretar el peso específico de cada una de las variables dependientes respecto a la variable dependiente competencia en inglés procedimos a la realización de análisis de regresión (método=paso a paso), puesto que esta técnica es “útil para establecer la contribución única de cada una de las variables predictoras, sobre todo cuando las variables predictoras se encuentran correlacionadas entre sí” (Rojo, Prieto y Castejón,

Tabla 1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CORRELACIÓN. GRUPO 5o DE EGB
 VARIABLES ANALIZADAS: INTELIGENCIA, NIVEL SOCIOCULTURAL, IMPORTANCIA CONCEDIDA AL INGLÉS, INGLÉS
 EXTRAESCOLAR, EUSKARA, CASTELLANO, INGLÉS, CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA Y CREATIVIDAD

	Nivel cultural	Imp. conce. inglés	Inglés extraescolar	Euskera	Castellano	Inglés	Conc. Metal.	Creatividad
Inteligencia	0,2553 (0,004)	-0,0317 (0,724)	0,0625 (0,487)	0,1224 (0,172)	0,3795 (0,000)	0,3514 (0,000)	0,5099 (0,000)	0,0996 (0,267)
Nivel cultural		0,0908 (0,314)	0,1451 (0,106)	0,2897 (0,001)	0,0484 (0,592)	0,3576 (0,000)	0,2792 (0,002)	0,1966 (0,028)
Imp. Conce. inglés			0,2118 (0,017)	0,3243 (0,000)	-0,0500 (0,578)	0,2001 (0,025)	0,1410 (0,115)	-0,0633 (0,481)
Inglés extraescolar				-0,0129 (0,886)	0,1487 (0,097)	0,4665 (0,000)	0,1347 (0,133)	-0,0829 (0,356)
Euskera					0,1936 (0,030)	0,3628 (0,000)	0,4147 (0,000)	0,0846 (0,346)
Castellano						0,4989 (0,000)	0,5770 (0,000)	0,2079 (0,019)
Inglés							0,5538 (0,000)	0,2928 (0,001)
Conc. Metal.								0,1759 (0,049)

Tabla 2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CORRELACIÓN. GRUPO: 8o DE EGB
 VARIABLES ANALIZADAS: INTELIGENCIA, NIVEL SOCIOCULTURAL, IMPORTANCIA CONCEDIDA AL
 INGLÉS, INGLÉS EXTRAESCOLAR, EUSKARA, CASTELLANO, INGLÉS, CONCIENCIA
 METALINGÜÍSTICA Y CREATIVIDAD

	Nivel cultural	Imp. conce. inglés	Inglés extraescolar	Euskera	Castellano	Inglés	Conc. Metal.	Creatividad
Inteligencia	0,0543 (0,561)	0,1265 (0,158)	0,0229 (0,799)	0,1302 (0,145)	0,3418 (0,000)	0,4072 (0,000)	0,3186 (0,000)	0,1805 (0,043)
Nivel cultural		0,1379 (0,138)	-0,0195 (0,835)	0,4018 (0,000)	0,1179 (0,206)	0,1920 (0,038)	0,2778 (0,002)	0,2676 (0,004)
Imp. Conce. inglés			0,1980 (0,026)	0,2678 (0,002)	0,1236 (0,168)	0,3923 (0,000)	0,2775 (0,002)	0,1613 (0,071)
Inglés extraescolar				0,0427 (0,635)	0,294 (0,744)	0,4031 (0,000)	-0,0406 (0,651)	0,0522 (0,561)
Euskera					0,3076 (0,000)	0,3791 (0,000)	0,4626 (0,000)	0,2356 (0,008)
Castellano						0,4925 (0,000)	0,4996 (0,000)	0,1114 (0,214)
Inglés							0,4341 (0,000)	0,2918 (0,001)
Conc. Metal.								,2690 (0,002)

1998, p. 95). Los resultados obtenidos aparecen reflejados a continuación en las tablas 3 y 4.

Tabla 3. Resultados del análisis de regresión, siguiendo el método paso a paso (stepwise).
Variable dependiente: competencia en inglés en 5º de EGB

	R ²	T	S
Conc. Metal.	0,31246	7,477	0,0000
Inglés extraescolar	0,46566	5,914	0,0000
Creatividad	0,52577	3,916	0,0001
Euskera	0,55743	2,930	0,0041
Castellano	0,58031	2,547	0,0121
Bjvel cultural	0,59472	2,048	0,0428
Inteligencia		0,885	0,3780
Import conc. Inglés		0,707	0,4808

Tabla 4. Resultados del análisis de regresión, siguiendo el método paso a paso (stepwise).
Variable dependiente: competencia en inglés en 8º de EGB

	R ²	T	S
Castellano	0,25120	6,211	0,0000
Inglés extraescolar	0,38635	5,011	0,0000
Inteligencia	0,45500	3,773	0,0003
Euskera	0,50151	3,233	0,0016
Import conc. Inglés	0,52573	2,380	0,0190
Bjvel cultural		0,848	0,3945
Conc. Metal.		1,434	0,1544
Creatividad		1,869	0,0643

Tres variables muestran un efecto significativo en ambos cursos: inglés extraescolar, castellano y euskera. Por lo tanto parece claro que la competencia lingüística alcanzada en

las otras dos lenguas presentes en el currículo (euskera y castellano) y el hecho de recibir un mayor *input* en la L3 por medio de clases extraescolares (inglés extraescolar) resultan ser las variables que mayor porcentaje explican de la variabilidad de la variable competencia total en inglés. Resulta llamativo que la variable conciencia metalingüística, que aparece como la que mayor variabilidad de la variable inglés explica en 5º, no aparezca en 8º ni tan siquiera como significativa. Lo mismo ocurre con las variables creatividad y nivel cultural de la familia. Por el contrario, en 8º la variable importancia concedida al inglés aparece como significativa, y no así en 5º. Desde un punto de vista estadístico estos cambios se pueden considerar normales por el gran número de variables independientes introducidas en este análisis; es por esto que destacábamos el papel de las tres variables que sí aparecen en ambos cursos (inglés extraescolar, castellano y euskera).

11. Conclusiones

Respecto a la variable dependiente competencia en inglés para el total de la muestra, las variables más significativas resultan ser las otras dos lenguas presentes en el currículo (castellano y euskera) y el inglés extraescolar. Estos resultados vienen a corroborar tanto la hipótesis de la interdependencia como la hipótesis del nivel umbral, hipótesis en las que se propone que el desarrollo tanto de la L1 como de la L2 influye de manera directa en el aprendizaje de lenguas adicionales, de modo que un alto nivel de competencia en sus dos primeras lenguas redunda positivamente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera por parte de estos sujetos bilingües.

En 5º destaca que la variable que mayor variabilidad explica es la conciencia metalingüística, que en 8º ni tan siquiera aparece y cuyo lugar ocupa el castellano. Una posible explicación podría encontrarse en el hecho de que los sujetos de 5º, debido a su edad, todavía no son tan conscientes de la cercanía lingüística existente entre el inglés y el castellano, por lo que se fundamentan en su incipiente capacidad metalingüística. Los sujetos de 8º, por el contrario, ya cuentan con la suficiente madurez cognitiva y con el suficiente desarrollo metalingüístico como para ser conscientes de esta cercanía tipológica, lo que podría explicar la presencia del castellano como primera variable. En este sentido es importante señalar que mientras tanto el castellano como el inglés forman parte de la familia de lenguas indoeuropeas, el euskara es una de las pocas lenguas en Europa occidental que no pertenece a dicha familia. Los estudios centrados en el desarrollo metalingüístico coinciden en señalar que la edad y la experiencia escolar son dos factores fundamentales en el desarrollo de la conciencia metalingüística (Lasagabaster, 1999). Titone (1993) incluso se aventura en aseverar que ésta aparece sobre los doce años y tras una escolarización formal, lo que explicaría nuestros resultados.

Del mismo modo la presencia de la variable creatividad en 5º y su ausencia en 8º podría explicarse atendiendo a los resultados de Moran III *et al.* (1983), quienes concluyen en su estudio que la escolarización y la socialización del niño termina por hacerle más cauto al expresar las ideas más alejadas de lo habitual; a mayor edad, por tanto, menor

papel de la creatividad. Igualmente la presencia de la variable importancia concedida al inglés en 8º y su ausencia en 5º podría deberse a la edad de los sujetos, ya que los de 8º son más conscientes de la importancia que la lengua inglesa puede tener en su futuro.

Por tanto, y a modo de conclusión final, se podría aseverar que el grado de desarrollo que los alumnos muestran en sus otras lenguas (euskara y castellano) incide directamente en sus habilidades metalingüísticas, factores que conjuntamente con la variable inglés extraescolar, se convierten en las variables independientes que muestran una mayor influencia en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, aunque la influencia del factor edad conlleva que la significación de estas variables varíe en cada uno de los dos grupos de edad examinados en el presente estudio.

Bibliografía

- ALVAREZ, P. A. (1984). "The relationship between bilingualism and nonverbal creative behavior among limited-English proficient and Spanish-English proficient hispanic girls of primary school age". *Dissertation Abstracts International*, 45, 121-A. (University Microfilms No. 84-09,494).
- ARSENIAN, S. (1937). *Bilingualism and mental development*. New York: Teachers College Contribution to Education, Columbia University, 712.
- ARTAMENDI, J. A. (1994). "Rendimiento de bilingües en Test de Aptitudes según lengua/s de presentación". En I. Idiazabal y A. Kaifer (eds.), *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*. Gasteiz: IVAP.
- BAKER, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, C. y PRYS JONES, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BALKAN, L. (1979). *Los efectos del bilingüismo en las actitudes individuales*. Madrid: Marova.
- BARIK, H. y SWAIN, M. (1976). "A longitudinal study of bilingual and cognitive development". *International Journal of Psychology*, 11, 251-263.
- BERNAUS, M. (1994). "Motivation and acquisition of a third language at the age of four". *APAC of News*. Barcelona.
- BIALYSTOK, E. (1988). "Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness". *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- BLOOMFIELD, L. (1935) *Language*. London: Allen and Unwin.
- BRACCINI, F. y CIANCHI, R. (1993). "The influence on some linguistic and cognitive skills of the early learning of a foreign language". *Rassegna Italiana di Lingüistica Applicata*, 2, 53-66.
- BRIGHAM, C. C. (1923). *A study of American intelligence*. Princeton: Princeton University Press.
- CENOZ, M. A. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Tesis doctoral. Donostia: Universidad del País Vasco.
- CUMMINS, J. (1976). "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses". *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.

- CUMMINS, J. (1978a). "The cognitive development of children in immersion programs". *The Canadian Modern Language Review*, 34, 855-883.
- CUMMINS, J. (1978b). "Bilingualism and the development of metalinguistic awareness". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.
- CUMMINS, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- CUMMINS, J. y MULCAHY, R. (1978). "Orientation to language in Ukrainian-English bilingual children". *Child Development*, 49, 1239-1242.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO (1993). *Evaluación de las experiencias de inglés*. Estudio sin publicar.
- DOYLE, A., CHAMPAGNE, M. y SEGALOVITZ, N. (1978). "Some issues in the assesment of linguistic consequences of early bilingualism". En M. Paradis (ed.), *Aspects of bilingualism*. South Carolina: Hornbean Press.
- FRANCIS, N. (1999). "Bilingualism, writing, and metalinguistic awareness: Oral-literate interactions between first and second languages". *Applied Psycholinguistics*, 20, 533-561.
- GALAMBOS, S. J. y HAKUTA, K. (1988). "Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children". *Applied Psycholinguistics*, 9, 141-162.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. (1959) "Motivational variables in second language acquisition". *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- GENESE, F. (1979) "Acquisition of reading skills in immersion programs". *Foreign Language Annals*, 12, 71-77.
- GILES, H. y BYRNE, J. L. (1982). "An intergroup approach to second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 17-40.
- GONCZ, L. y KODZOPOLJIC, J. (1991). "Exposure to two languages in the preschool period: Metalinguistic development and the acquisition of reading". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12, 137-163.
- GOULD, S. J. (1981). *The mismeasurement of man*. Harmondsworth: Penguin.
- HAKUTA, K. (1986). *Mirror of language. The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- HAKUTA, K. (1987). "Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children". *Child Development*, 58, 1372-1388.
- HAKUTA, K. y DIAZ, R. M. (1985). "The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data." En K. E. Nelson (ed.), *Children's Language*. Hillsdale, Erlbaum.
- HAKUTA, K., FERDMAN, B. M. y DIAZ, R. M. (1987). "Bilingualism and cognitive development: Three perspectives". En S. Rosenberg (ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Reading, writing, and language learning*. New York: Cambridge University Press.
- HAMERS, J. F. y BLANC, N. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLTZMAN, W. H. (1980). "Divergent thinking as a function of the degree of bilingualism of Mexican-American and Anglo fourth-grade students". *Dissertation Abstracts International*, 41, 1490-A. (University Microfilms No. 80-21 448).
- JESSNER (1997) "Towards a dynamic view of multilingualism". En M. Putz (ed.), *Language Choices? Conditions, constraints and consequences*. Amsterdam: John Benjamins.

- KESSLER, C. y QUINN, M. E. (1982). "Cognitive development in bilingual environments". En B. Hartford, A. Valdman, y R. Foster (eds.), *Issues in international bilingual education: the role of the vernacular*. New York: Plenum Press.
- KESSLER, C. y QUINN, M. E. (1987). "Language minority children's linguistics and cognitive creativity". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8, 173-186.
- KLEIN, E. C. (1995). "Second versus third language acquisition: Is there a difference?" *Language Learning*, 45, 419-465.
- LASAGABASTER, D. (1998a). "The threshold hypothesis applied to three languages in contact at school". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1, 119-133.
- LASAGABASTER, D. (1998b). "Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3". *Atlantis*, XX(2), 69-79.
- LASAGABASTER, D. (1998c). "Learning English as an L3". *ITL, Review of Applied Linguistics*, 121-122, 51-84.
- LASAGABASTER, D. (1999). "Typological relatedness, age and the learning of English as an L3". *Interface, Journal of Applied Linguistics*, 14, 35-52.
- LASAGABASTER, D. (2000a). "Language learning and the development of metalinguistic awareness". *Rassegna Italiana di Lingüistica Applicata*, 2, 103-116.
- LASAGABASTER, D. (2000b). "The effects of three bilingual education models on linguistic creativity". *IRAL, International Review of Applied Linguistics*, 38, 213-228.
- LAURÉN, U. (1994). *The written production of bilingual and monolingual students. Performance and creativity*. Vaasa, Finland: Universitas Wasaensis.
- LEMMON, C. R. y GOGGIN, J. P. (1989). "The measurement of bilingualism and its relationship to cognitive ability". *Applied Psycholinguistics*, 10, 144-155.
- LEOPOLD, W. F. (1939-1949). *Speech development of a bilingual child*. Vol. I, II, III, IV. Evanston: Northwestern University.
- MALAKOFF, M. E. (1992). "Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill". En R. J. Harris (ed.), *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier.
- MCLAUGHLIN, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1, preschool children*. Hillsday, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MERINO, R. A. (1984). "The effects of LI and L2 instruction on the metalinguistic awareness of Spanish-speaking children". *Dissertation Abstracts International* 44, 2394-A.
- MERRIMAN, W. E. y KUTLESIC, V. (1993). "Bilingual and monolingual children's use of two lexical acquisition heuristics". *Applied Psycholinguistics*, 14, 229-249.
- MORAN III, J. D., MILGRAM, R. M., SAWYERS, J. K. y FU, V. R. (1983). "Original thinking in preschool children". *Child Development*, 54, 921-926.
- NICOLADIS, E. y GENESEE, F. (1996). "Word awareness in second language learners and bilingual children". *Language Awareness*, 5, 80-90.
- OLAZIREGI, I. y SIERRA, J. (1988). *Galbahe-E2 hizkuntz testa. Gidaliburua*. Vitoria-Gasteiz: Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
- OLAZIREGI, I. y SIERRA, J. (1992). *Pruebas de lengua*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- PAULSTON, C. B. (1975). "Ethnic relations and bilingual education: accounting for contradictory data". *Working Papers on Bilingualism*, 6.

- PEAL, E. y LAMBERT, W. E. (1962). "The relation of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs*, 76.
- PINTO, M. A. y TITONE, R. (1995). "Tre test di abilità metalinguistiche: il Tam-1, il Tam-2, il Tam-3". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, XXVII (3), 45-224.
- REYNOLDS, A. G. (1991). "The cognitive consequences of bilingualism". En A. G. Reynolds (ed.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill conference in honour of Wallace E. Lambert*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- REYNOLDS, A. G. y FLAGG, P. W. (1983). *Cognitive psychology*. Boston, Little Brown.
- RICCIARDELLI, L. A. (1992a). "Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory". *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301-316.
- RICCIARDELLI, L. A. (1992b). "Creativity and bilingualism". *Journal of Creative Behaviour*, 26, 242-254.
- RICCIARDELLI, L. A. (1993).** *A review of the relationship between metalinguistic development and bilingualism*. Estudio sin publicar.
- ROJO, A., PRIETO, M. D. y CASTEJÓN, J. L. (1998) "Un examen de la validez externa del STAT (Stenberg Triarchich Abilities Test)". *Revista de Investigación Educativa*, 16, 85-99.
- SIERRA, J. y OLAZIREGI, I. (1986). *Galbahe-CI y C2. Tests de lengua*. Vitoria-Gasteiz: Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.
- SIERRA, J. y OLAZIREGI, I. (1991). *Euskara probak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren argitalpen-zerbitzu nagusia.
- SIGUAN, M. y MACKEY, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.
- SKUTNABB-KANGAS, T. y TOUKOMAA, P. (1976). *Teaching migrant children mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Tampere, Finland: Tukimuksia Research Report.
- SWAIN, M. (1998) "The output hypothesis, second language learning and immersion pedagogy". En J. Arnau y J. M. Artigal (ed.), *Immersion programmes: A European perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- THOMAS, J. (1988). "The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.
- TITONE, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanella.
- TITONE, R. (1993). "Developing young children's multilingualism and pluriculturalism". *International Journal of Psycholinguistics*, 9, 207-213.
- TITONE, R. (1995). "Proyecto de investigación sobre el desarrollo de habilidades metalingüísticas". *Cuadernos de metodología de la enseñanza de idiomas*, 14, 121-128.
- TORRANCE, E. P. (1990). *Torrance tests of creative thinking. Verbal forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- TOUKOMAA, P. y SKUTNABB-KANGAS, T. (1976). "The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age". Research Report No. 26. University of Tampere.
- YVOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- WITHEY, C. (1974). *The relationship of bilingualism and biculturalism to divergent thinking*. Unpublished honors thesis, University of Adulate.
- YELLAND, G. W., POLLARD, J. y MERCURI, A. (1993). "The metalinguistic benefits of limited contact with a second language". *Applied Psycholinguistics*, 14, 423-444.