

Bilingüismo y educación con lenguas internacionales en México y otros países

Aline Signoret Dorcasberro, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.
Universidad Nacional Autónoma de México

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

Introducción

El mundo cada vez más internacionalizado de hoy arroja nuevas interrogantes acerca del lugar y de las funciones de las lenguas, y del bilingüismo. Por ejemplo,

- ¿Qué nuevas necesidades lingüísticas está generando el tejido internacionalizado de hoy en cuanto al bilingüismo y, más específicamente, al bilingüismo con lenguas internacionales?
- ¿Cómo responden los diferentes sistemas educativos frente a estos retos?
- ¿A qué edad es conveniente iniciar el bilingüismo en el aula?, y ¿Por qué?
- ¿Qué impacto tiene el bilingüismo en la cognición y la metacognición del niño?

Este trabajo aporta datos teóricos concernientes a las cuatro interrogantes; sin embargo, se centra esencialmente en el segundo punto, es decir, en la respuesta de los diferentes sistemas educativos frente al reto del bilingüismo. De esta manera se discute el tema del bilingüismo - que es según Jakobson (1963: 35) “el problema fundamental de la lingüística” desde diferentes perspectivas teóricas, desde la sociología, la sociolingüística, y la psicología cognitiva, pero sobretudo desde el ámbito de la educación y de las políticas lingüísticas. Deprez (1994) distingue entre las lenguas internacionales, las lenguas nacionales y las lenguas regionales.

- a) Las lenguas internacionales son grandes lenguas de comunicación que tienen cierto prestigio.
- b) Las lenguas nacionales son lenguas de un tamaño y de una divulgación más restringida, como el danés y el húngaro.
- c) Las lenguas regionales son pequeñas lenguas con un territorio muy delimitado. Es el caso del galicio y del vasco.

En este espacio se considera que toda lengua es un legado de la humanidad, que debe ser cuidado y conservado. Sin embargo, se considera también

que para lograr una participación exitosa en el tejido globalizado actual, las lenguas internacionales toman un sentido y una función particular. En un mundo de interrelaciones se convierten en un instrumento de comunicación, de acercamiento y de entendimiento. Además de la definición de Deprez, por “lenguas internacionales” se entienden las lenguas utilizadas internacionalmente - como el alemán, el árabe, el francés, el inglés, el mandarín, el portugués, el español (Kaplan y Baldauf, 1997). Se entienden también las lenguas que son instrumento de comunicación escrita y oral en los organismos internacionales, como el alemán, el español, el francés, el inglés, el mandarín, el ruso (Fasold, 1984).

Desde esta perspectiva, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, plantea lo siguiente.

No se ha prestado suficiente atención a la enseñanza generalizada de una segunda y una tercera lenguas. La Comisión estima que se debería insistir más en la enseñanza de idiomas para que el mayor número posible de jóvenes aprenda a la vez una lengua nacional y otra de gran difusión. El conocimiento de un idioma internacional será indispensable en la aldea global y en el mercado mundial del siglo XXI. No es inalcanzable el objetivo de que todo el mundo sea bilingüe y, por lo demás, la capacidad de hablar varios idiomas ha sido históricamente la norma en numerosas partes del mundo. En muchos casos, el conocimiento de un idioma internacional puede ser indispensable para adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos más recientes que ayudarán a un país a alcanzar niveles modernos de desarrollo económico. Alentar a los niños y a los jóvenes a que aprendan varios idiomas es dotarles de los medios indispensables para triunfar en el mundo de mañana (Delors, 1996: 142).

Numerosos son los autores que defienden la idea de que el bilingüismo es una ventaja. La flexibilidad cognitiva de los bilingües es, según Hagège, una ventaja adquirida, y no una aptitud nata, que merece reflexión. En este mismo sentido, Ferreiro (1997: 296-97) propone que, en las próximas décadas, es importante asumir el bilingüismo como una competencia positiva, y es necesario tratar de responder las siguientes preguntas:

- *¿Qué ventajas comunicativas tiene el bilingüe con respecto al monolingüe?*
- *¿Qué grado de conciencia de los aspectos formales de las lenguas que conoce, logra el bilingüe en oposición al monolingüe?*
- *¿Cómo caracterizar la actividad de traducción en el transcurso mismo del proceso de adquisición de dos lenguas? (...)*
- *Suponiendo que una lengua es también una cierta visión del mundo, ¿qué ventajas tiene descubrir, desde muy temprano, que las visiones del mundo no son absolutas sino relativas?*
- *¿Qué capacidades cognitivas adquiere el individuo bilingüe que lo distinguen de un monolingüe? (...)*

El ámbito de la educación se ve entonces confrontado con nuevas preguntas. En el contexto mexicano, Carlos Ornelas (1995), Profesor de estudios

políticos en el Centro de Investigaciones y Docencia Económicas, considera que el profesionista mexicano del siglo XXI necesitará además de un buen conocimiento del español, de las matemáticas, de la estadística y del cálculo de las probabilidades, el de una lengua extranjera.

Esta preocupación se observa también en otros países. Duverger (1995: 29) - Director general de las relaciones culturales científicas y técnicas del Ministerio de Relaciones Exteriores en Francia en esa fecha, sostiene que

la mundialización de los intercambios, la internalización de la economía de mercado, la multiplicación de los medios de comunicación, tienen como efecto el de producir nuevas necesidades educativas; los futuros adultos de este final de siglo y del siglo que viene tienen conciencia de la necesidad indispensable de comprender mejor "al extranjero", cada vez más cercano. Comunicar con ese extranjero omnipresente, para venderle o comprarle mercancías, pero también y sobretodo para conocerlo y vivir con él, para hablarle, escribirle, y la escuela se ve entonces implicada en su misión de enseñanza de lenguas, más allá de la tarea indispensable de dominar la lengua materna..

Es relevante por ende, analizar y reflexionar sobre el lugar que ocupa el bilingüismo entre las lenguas internacionales en el ámbito educativo de México y de otros países. Es importante cuestionarse si ese espacio es óptimo para el desarrollo del niño. Si se considera que los "beneficios potenciales, esperados, de la enseñanza bilingüe no son automáticos" sino que "un cierto número de condiciones deben reunirse para lograr esos beneficios"(Duverger, 1995: 42), es relevante también reflexionar acerca del manejo cognitivo, psicológico, emocional, social, lingüístico y pedagógico, del bilingüismo en la escuela.

El bilingüismo en el sistema educativo de México

El sistema de educación pública en México tiene como objetivo enseñar las siguientes asignaturas en los seis grados de instrucción primaria:

- español
- matemáticas
- ciencias naturales
- historia
- geografía
- educación cívica
- educación artística
- educación física

Con base en el *Plan y programas de estudio. Educación básica. Primaria.* (1993), en los siguientes cuadros, se pueden apreciar las horas dedicadas a cada asignatura. Éstas son las mismas para primero y segundo grados, y se modifican para el bloque que va del tercero al sexto grados.

Cuadro 1. Educación primaria/Plan 1993 Distribución del tiempo de trabajo/Primer y segundo grado (SEP, 2001:7).

ASIGNATURA	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
español	360	9
matemáticas	240	6
Conoc. del medio (trabajo integrado de: ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica)	120	3
Educación artística	40	1
educación física	40	1
TOTAL	800	20

Cuadro 2. Educación primaria/Plan 1993 Distribución del tiempo de trabajo/Tercer a sexto grado (SEP, 2001:8).

ASIGNATURA	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
español	240	6
matemáticas	200	3
ciencias naturales	120	3
historia		
geografía	60	1.5
educación cívica	60	1.5
educación artística		
educación física	40	1
	40	1
	40	1
TOTAL	800	20

Con base en la información arriba expuesta, se observa que, en términos generales, el sistema de educación pública no considera la enseñanza de lenguas internacionales, más que el español, en los seis grados de la escuela primaria.

Es necesario notar, sin embargo, que en esta vertiente de la política lingüística en México, existen excepciones. Ibarrola (1997:306) sugiere, por ejemplo, que “apoyados en la relativa autonomía que propicia la federalización, algunos gobiernos de los estados están proponiendo la enseñanza del inglés en los últimos grados de la primaria”. En esta misma dirección, sobresalen numerosas escuelas privadas que imparten esta asignatura desde los primeros años (véase, p.e., Institute of International Education, 1998; Reforma, 2001).

El bilingüismo en el sistema educativo de otros países

Políticas lingüísticas de ciertos países del continente americano

Políticas lingüísticas en Canadá

Noami E. Holobow (1996) reporta que hace aproximadamente 30 años más específicamente, en 1965, a raíz de la preocupación de un grupo de padres de familia sobre las oportunidades de movilidad social y laboral para sus hijos anglófonos en Quebec, se ideó el primer programa de inmersión en lengua extranjera, en la escuela primaria de St. Lambert de Canadá. Por inmersión, Holobow entiende

un tipo de enseñanza en la cual los alumnos de un grupo etnolingüístico mayoritario reciben parte de su formación mediante una segunda lengua y parte mediante su primera lengua, la lengua de la mayoría de la población. Normalmente, las asignaturas comunes tales como matemáticas, ciencias, e historia se enseñan mediante la segunda lengua. Según el tipo de programa, en distintos momentos se introduce la primera lengua en la enseñanza de asignaturas, pero en ningún tipo de programa se emplean ambas lenguas para enseñar una misma asignatura durante el mismo año académico. Es importante subrayar la diferencia entre poblaciones etnolingüísticas mayoritarias y poblaciones minoritarias, ya que no está claro que los niños que hablan la lengua minoritaria puedan beneficiarse de este tipo de enseñanza (1996: 28).

De esta manera, los niños anglófonos de esa escuela recibieron toda su instrucción en francés.

Los objetivos del experimento de St. Lambert fue el siguiente:

1. Proporcionar a los alumnos la competencia funcional en la segunda lengua (francés).
2. Promover y mantener niveles normales de la evolución de la primera lengua (inglés).
3. Asegurar el éxito en las asignaturas académicas de acuerdo con la habilidad académica de los alumnos y del curso.
4. Inculcar a los alumnos un entendimiento y un aprecio por el grupo de la lengua meta (el colectivo franco-canadiense) y por su lengua y cultura sin en modo alguno restarle valor a la identidad de los alumnos ni a su aprecio por la cultura y lengua de casa (inglesa)"(Genesee, 1984, en Holobow, 1996: 32).

Este programa fue apoyado por Lambert, quien que planteó que el programa de inmersión tenía que iniciarse desde una edad temprana con el fin de aprovechar las capacidades neurolingüísticas, psicolingüísticas y cognitivas del niño. Dicho programa fue de inmersión *total temprana*, es decir, desde la guardería y durante los dos primeros cursos, se impartió todo el contenido curricular en francés. Posteriormente, se introdujo el aprendizaje de la lengua inglesa durante

una hora diaria y éste fue aumentando paulatinamente. Al término de la escuela primaria, el inglés ocupó el 60% del currículo y el francés el 40%. Cada una de las lenguas se impartía en un momento determinado del día, el inglés en la mañana, el francés en la tarde.

Desde aquella experiencia, por los avances teóricos y pedagógicos, y por nuevas necesidades socio-políticas p.e. la integración de los recién llegados a Quebec, después de que los programas de inmersión temprana ya habían iniciado -, los programas de inmersión canadienses han experimentado cambios teóricos y prácticos. Se vislumbran así, además de la inmersión temprana, programas de inmersión media, tardía, doble y super, parcial o total.

En el caso de los programas de inmersión media, la segunda lengua se enseña como asignatura en los dos primeros años de la educación elemental, y se transforma en inmersión en los cursos medios (cuarto o quinto). La inmersión tardía consiste en introducir la enseñanza de todos los contenidos curriculares con base en la segunda lengua, en dos grados de secundaria, 6º y 7º. Antes de esta experiencia, los estudiantes tienen contacto con la lengua meta a través de estudios propiamente lingüísticos durante la escuela primaria.

La inmersión doble tiene como objetivo lograr la inmersión en dos lenguas extranjeras desde la escuela primaria. Es el caso de las escuelas judías de Montreal, que manejan conjuntamente el francés y el hebreo. Más específicamente, el alumno anglófono adquiere la mitad de la currícula en francés y la otra mitad en hebreo. El inglés se introduce en grados más avanzados.

Finalmente, los programas de super inmersión ocurren en escuelas francófonas. En ellas, toda la planta docente y directiva - que es francófona nativa - se comunica en francés, y el currículum se imparte también en esa lengua. En cambio, la asignatura de lengua inglesa se introduce en el cuarto curso de primaria, y únicamente durante 2.5 horas semanales hasta el final de la escuela elemental.

Desde los años 60 los programas de inmersión no han cesado de cobrar fuerza. Holobow reporta que, en Canadá, "en 1991, había aproximadamente 350.000 alumnos canadienses matriculados en alternativas de inmersión en francés y estas cifras crecen aproximadamente en un 20% cada año"(1996: 35). La educación es descentralizada, y cada provincia determina sus políticas educativas. (www.canada.org.mx/cultural/library/spanish/gencon.asp).

Políticas lingüísticas en Estados Unidos

El tema del bilingüismo ha sido motivo de un amplio debate en el ámbito educativo de Estados Unidos dado que se mezcla con la política de inmigración. En 1968 apareció la ley federal sobre la educación bilingüe (*Bilingual Education Act*), cuyo propósito era ofrecer la misma posibilidad de acceso a la información al angloparlante y a los alumnos de origen extranjero. En esta época existía un apoyo al multilingüismo (Latour y Plumelle, 2000).

A pesar de tener definiciones federales, la política del bilingüismo ha sido fuertemente descentralizada y es determinada por cada Estado. El tema ha generado dos referéndos importantes en los últimos años, el primero en California en 1998 y el segundo en Arizona en el 2000. En California el voto apoyó el monolingüismo, y un 61% de los habitantes de este estado apoyó el hecho de que los alumnos LEP (*Limited English Proficiency*) de origen extranjero tengan que seguir los programas intensivos de inmersión en inglés para poder integrarse posteriormente a las clases "normales". Los habitantes de Arizona votaron en ese mismo sentido, y un 63% votó en contra del bilingüismo (Latour y Plumelle, 2000).

Desde el Gobierno Federal, Richard Riley - Secretario de Educación -, ha propuesto crear numerosos programas bilingües en los próximos 5 años. Éstos serían programas de inmersión en los que el idioma materno y el extranjero serían vehiculares, servirían para enseñar materias de contenido como la historia, las matemáticas, las ciencias exactas (Smith, 2001). Los programas bilingües de Estados Unidos se intitulan 80/20, 70/30, etcétera, según el lugar que ocupan la lengua materna y la lengua extranjera en la currícula escolar (Duverger, 1995).

Políticas lingüísticas de ciertos países del continente europeo

En su artículo *Estado actual de la enseñanza de idiomas en los estados miembros de la Unión Europea*, García Mínguez (1996) menciona que existe una preocupación por parte de la mayoría de los países de la Unión Europea por adelantar por empezar a una edad temprana y no a los 11-12 años como tradicionalmente se hace -, la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela.

Dentro de este bloque de países contrasta Luxemburgo, puesto que desde 1984, la enseñanza obligatoriamente, del alemán y el francés - empieza ya a partir de los 6 años de edad. Irlanda es también una excepción dado que la enseñanza de idiomas es omitida en la currícula escolar. "El inglés y el irlandés son las dos únicas lenguas que los alumnos aprenden obligatoriamente" (García Mínguez, 1996: 143). En la secundaria se recomienda, sin carácter obligatorio, la enseñanza de uno o dos idiomas, principalmente el francés, el alemán, el español y el italiano. Para algunos países como Dinamarca, Grecia, España, Suecia y la Región de Bruselas, esta enseñanza es obligatoria. Para otros Estados como la Comunidad flamenca de Bélgica, Alemania y Portugal, ese aprendizaje es facultativo. Otros países viven una fase de experimentación, como la comunidad francesa de Bélgica, Francia, Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte.

La enseñanza de lenguas extranjeras se centra de manera obligatoria en el inglés en diferentes países como los Países Bajos, Dinamarca, Grecia, Finlandia y Suecia. Este idioma es el más enseñado en la Unión Europea y es seguido por el francés, el alemán y el español. Sin embargo, esta enseñanza es aún escasa en el ámbito de la Escuela preescolar y primaria. "Las estadísticas de EUROSTAT (Oficina de Estadística de la Unión Europea) muestran que la media comunitaria de idiomas extranjeros estudiados por alumno durante la enseñanza primaria es tan sólo de un 0.16" (García Mínguez, 1996: 145).

Centrándose en la política lingüística de Francia, Claude Hagège (1996:80) plantea que el bilingüismo debería iniciarse antes de la escuela materna, para aprovechar las capacidades cognitivas ilimitadas del niño. En Francia,

el niño entra a los 3 años en la pequeña sección de la escuela materna, está en la sección intermedia a los 4 años, en la gran sección a los 5 años, y entra a los 6 al Curso Preparatorio. Es en esta clase, es decir antes de los cuatro principales años de primaria, llamados Curso Elemental 1, e inclusive un año antes, que debería introducirse una segunda lengua.

Según este autor, esta segunda lengua debería impartirse en situación de inmersión, durante dos horas diarias y además, ser un vehículo de comunicación, no una más de las materias curriculares. Propone que debería idearse un proyecto en toda la Comunidad Europea, cuyo propósito sería la organización de intercambios de maestros que impartirían dos tercios de las materias en su propio idioma materno (p.e. la clase de matemáticas se impartiría en alemán). “La educación multilingüe es un problema europeo. Los Estados se vuelven impotentes si se encargan cada uno de él. La solución se puede encontrar únicamente en el ámbito del continente entero”(Hagège, 1996:122).

Este proyecto es una de las preocupaciones del Consejo de Europa. En efecto, aunque el proyecto “Lenguas Vivantes” (*Lenguas vivas*) esté aún en una fase experimental según Hagège, refleja una de las principales preocupaciones de este organismo europeo, la de introducir la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la escuela primaria.

Otro de los programas que existen en Europa se titula “Eveil aux langues dans l'enseignement primaire”(EVLANG). Éste se inició en 1997 e involucra a Austria, España, Italia, Francia y Suiza. Tiene como propósito analizar y evaluar la introducción de la enseñanza bilingüe desde los primeros años de la escuela primaria. Ésta permitiría desarrollar sociedades plurales, y niños con actitudes positivas y aptitudes metalingüísticas y metacomunicativas (Candelier, 2002).

Desde 1992 existen las “Secciones Europeas”, que consisten en enseñar un idioma europeo a partir de los 11 años no como una materia más del programa escolar, sino como un vehículo de otras materias escolares. Durante dos años, a razón de 5 horas semanales, 3 obligatorias y 2 suplementarias, se estudian los niveles formales y funcionales del idioma extranjero que se quiere utilizar como un instrumento vehicular. Posteriormente, se utilizan el inglés, el alemán, el español, el italiano o el portugués, para la asignatura de historia-geografía “por ser una materia que se presta con facilidad a ser enseñada en un idioma extranjero”(García Mínguez, 1996: 144). Estos idiomas se utilizan igualmente para impartir la biología, el deporte, la física, la química, las matemáticas, la hotelería, la restauración y la venta (Pernet, 1995).

Al igual que en el programa de las “Secciones Europeas” de Francia, Alemania promueve la enseñanza de un idioma extranjero como una herramienta vehicular y no como una asignatura más del programa escolar. Resalta el

bilingüismo alemán-inglés, francés, español, italiano, alemán o ruso (García Mínguez, 1996).

Con el afán de lograr mayor claridad, en el siguiente cuadro se presenta una gráfica de la presencia obligatoria del bilingüismo con lenguas internacionales en los sistemas educativos públicos de diferentes países. Se omite la referencia a programas pilotos u optativos.

Cuadro 3. Edad de inicio del bilingüismo en los programas educativos de diferentes países en 1995/96 (basado en García Mínguez, 1996).

Países	Edad de inicio del bilingüismo con lenguas internacionales en la escuela.
Alemania	10 años
Austria	8 años
Bélgica	8 años
Bulgaria	11 años
Canadá	Depende de cada Provincia
Checoslovaquia	9 años
Dinamarca	10 años
Eslovaquia	10 años
España	8 años
Estados Unidos	Depende de cada Estado
Finlandia	9 años
Francia	7 años
Grecia	8 años
Holanda	10 años
Hungría	10 años
Irlandia	Enseñanza No obligatoria
Islandia	11 años
Italia	7 años
Liechtenstein	11 años
Luxemburgo	6 años
México	11-12 años
Noruega	9 años
Polonia	7 años
Portugal	10 años
Reino Unido	10-11 años
Rumania	8 años
Suecia	Durante laEsc. Primaria
Suiza	10 años

Este cuadro reporta que la mayoría de los países citados inician el bilingüismo en la escuela secundaria o al final de la escuela primaria. Es relevante mencionar sin embargo, que desde los años 80 se han ideado programas experimentales con miras a empezar el bilingüismo desde los inicios de la escuela primaria 6-7 años, como en el caso de Bélgica, Alemania, Austria, Portugal, Finlandia, Suiza. El bilingüismo en la escuela primaria será así la norma futura en los países de Europa. Resalta el hecho de que ningún país considera la obligatoriedad de esta enseñanza en la instrucción preescolar.

Conclusión

En este artículo se vislumbran las nuevas necesidades lingüísticas que está generando el tejido internacionalizado de hoy en cuanto al bilingüismo y, más específicamente, al bilingüismo con lenguas internacionales. Éste se ha vuelto un instrumento de movilidad social, profesional y de comprensión de la alteridad.

Se observa también una preocupación de la mayoría de los sistemas educativos citados aquí, por cuestionar y medir las ventajas del bilingüismo en el aula, y por decidir la edad idónea del inicio de éste en el sistema escolar. Desde los años 60 destacan los trabajos de psicología cognitiva y de psicolingüística que plantean que el bilingüismo tiene un impacto positivo en la inteligencia verbal y no verbal del niño, y en su pensamiento y su desarrollo lingüístico. El bilingüismo ayuda, en efecto, en la descentralización del pensamiento, en la flexibilidad mental y simbólica, en el desarrollo del pensamiento divergente y creativo, en la metacognición, en la formación de conceptos, en el desarrollo semántico, y en la capacidad metalingüística (Romaine, 1995).

Por ende, sería necesario revisar las políticas lingüísticas en México en torno a la obligatoriedad del bilingüismo en el aula de preescolar y de la escuela primaria, con base en los planteamientos teóricos que analizan la relación entre bilingüismo y desarrollo cognitivo, psicológico y social del niño. Sería importante tomar en cuenta y revisar la opinión de Vygostky, es decir, que “no sólo el desarrollo intelectual del niño, sino también la formación de su carácter, sus emociones y su personalidad en conjunto, están en directa dependencia del lenguaje, por lo que en mayor o menor grado se manifestará también en el desarrollo del lenguaje en relación con el bilingüismo o monolingüismo” (2000: 348).

Referencias

- Bertrán, A. (2001). “Protegerá instituto lenguas indígenas”. En Reforma, Cultura, 17 de agosto del 2001.
- Candelier, M. (2002). “Les démarches d'éveil a la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire”. Chemins Actuels, n.62, AMIFRAM, Mexico, pp. 7-16.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Editorial de la UNESCO. México.
- Deprez, C. (1994). Les enfants bilingues: langues et familles. Didier, París.

- Deverger, J. (1995). "Reperes et enjeux". Revue internationale d'éducation, Enseignements bilingues, n.7, pp.29-44.
- Fasold, R. (1984). The Sociolinguistics of Society. Basil Blackwell, Oxford.
- Ferreiro, E. (1997). "El bilingüismo: una visión positiva". En Garza Cuarón (Ed): Políticas lingüísticas en México. La Jornada Ediciones, México. pp.290-301.
- García Mínguez, M.L. (1996). "Estado actual de la enseñanza de idiomas en los Estados miembros de la Unión Europea". En Siguan, M. (Coord.): La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela. Editorial Horsoni, España, pp. 141-48.
- Hagège, C. (1996). L'enfant aux deux langues. Editions Jabob, París.
- Holobow, N.E. (1996). "Programas de inmersión canadienses treinta años después: opciones y cambios". En Siguan, M. (Coord.): La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela. Editorial Horsoni, España.
- Ibarrola (de), M. (1997). "Los grandes cambios recientes en la educación básica y sus repercusiones". En Garza Cuarón, B. (Coord.): Las políticas lingüísticas en México. La Jornada Ediciones, UNAM, México, pp. 7-16.
- Institute of International Education (1998). Bilingual Schools in Mexico. Grupo Noriega Editores, México.
- Jakobson, R. (1963). Essais de linguistique générale. Minuit, París.
- Kaplan, R. y R., Baldauf (1997). Language Planning. Multilingual Matters, Clevedon.
- Lambert, W.E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". En F., Aboud y R.D., Meade (Eds): Cultural Factors in Learning. Bellingham, Western Washington State College.
- Latour, M., y B., Plumelle (2000). "Etats Unis. Deux référendums sur le bilinguisme". En Revue internationale d'éducation. Sevres. N.27, octobre, pp. 10-12.
- Ornelas, C. (1995). "La educación superior mexicana. Los desafíos de la economía abierta". Perfiles educativos, 70, pp. 35-48.
- Peal, E. y Lambert, W.E. (1962). "The relation of bilingualism to intelligence". En Psychological Monographs, 76 (27, Whole n.546), pp. 1-23.
- Pemet, Y. (1995). "Le dispositif des sections européennes". En Revue internationale d'éducation, Enseignements bilingues, n.7, pp.79-85.
- Romaine, S. (1995). Bilingualism. Blackwell, Londres.

- Secretaría de Educación Pública (2001). Reforma a la Educación Básica y Normal.
<http://www.sep.gob.mx/rebn/prinreforma.html>
- Smith, P. (2001). "La inmersión en Dos Idiomas y los Fondos de Conocimiento Lingüístico". Estudios de Lingüística Aplicada, 19 (34), pp.36-50.
- Vygostky, L.S. (2000). "Sobre el plurilingüismo en la edad infantil". En Obras escogidas, Visor, Madrid, España, pp.341-48.
- www.canada.org.mx/cultural/library/spanish/gencon.asp
- Weinreich, U. (1953). Language in contact. Findings and problems. Publications of the Linguistic Circle of New York 1. Nueva York.