

## VALORACIÓN DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICO - COGNITIVAS EN LA L1 DEL NIÑO EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2 COMO LENGUA EXTRANJERA

*Fernanda RODRÍGUEZ TORRAS*

### Resumen

Recientes investigaciones psico-lingüísticas aconsejan la introducción de la enseñanza de una L2 como lengua extranjera a una edad no muy temprana. El buen nivel de conocimiento de la lengua materna y de ciertas destrezas en la misma, son transferibles al proceso de adquisición de la L2. Los errores interlingüísticos de los discentes se consideran comunes, en gran parte, a un proceso natural, universal, de adquisición de las lenguas. Tras analizar los factores intruccionales y no instruccionales que intervienen en el aprendizaje de la L2 por los niños, se ofrecen orientaciones dirigidas a facilitar interacciones lingüísticas satisfactorias en el aula y de ahí a la práctica de la lengua.

Palabras clave: Adquisición  
Lengua extranjera  
Implicaciones didácticas

### Summary

Recent psycho-socio-linguistic research points to the introduction of L2 foreign language learning at a later age. A good knowledge of L1 and certain skills can be directly transferred to L2 acquisition. Learners' interlinguistic errors are regarded as largely common to a natural, universal language acquisition process. After analyzing the factors involved in children's L2 learning, both instructional and non-instructional, methodological guidelines are offered, aimed at facilitating satisfactory linguistic interaction in the classroom and subsequently practising the language.

Didactic implications

Key words: Acquisition  
Foreign language  
Didactic implications

## INTRODUCCIÓN

La preocupación existente en la sociedad actual por el aprendizaje de lenguas extranjeras en España, y en concreto por la lengua inglesa, lleva a muchos padres, docentes y autoridades educativas a realizar grandes esfuerzos para iniciar a los niños en la adquisición de una L2, o de una L3 en ciertas comunidades lingüísticas (Cataluña, País Vasco, Galicia). Este interés se traduce en el caso de los padres, en gastos en actividades extracurriculares, (academias de idiomas, clases privadas etc) que generalmente no producen los resultados esperados, con la consiguiente frustración. En muchos centros educativos, siguiendo esta corriente, se intenta implantar la enseñanza de la lengua extranjera antes de lo establecido por la legislación vigente, mediante la inclusión de clases de Inglés en los currícula del centro. De todos es sabido, que esta incorporación de un idioma foráneo, se presenta como un atractivo importante entre las características del colegio, y en muchos casos, es introducido sin el debido rigor científico en cuanto a la oportunidad de su enseñanza en el proceso del aprendizaje lingüístico del alumno. Una de las razones, puede ser el hecho de que las decisiones se tomen sin estar familiarizados con la dimensión en que hoy se valora el nivel de conocimiento de la L1 del alumno (Cummins, 1981), la actitud de respeto y aceptación de la L1 del alumno (Cummins, 1986 a) y la importancia que se concede a la transferencia de destrezas de la L1 a la L2. Basta citar, en esa línea, la influencia de Cummins (1986 b) en Canadá y Estados Unidos, para intentar resolver la enseñanza del Inglés a los emigrantes y de Tough (1985) en Gran Bretaña, con su «Communication Skills Project». Es indudable que a la importancia concedida al hecho de adquirir unos «schemata» conceptuales en la L1 y unas destrezas lingüísticas (Carrell, 1984-85-86), hay que añadir la evolución seguida en el campo del análisis de errores, desde una visión del mismo como predictor de áreas de dificultad para el discente, a una valoración de la L1, factor a considerar, entre otros, en especial cuando los recursos de la L2 son insuficientes. (Wardaugh 1970, Dulay and Burt 1974, James 1980, Gass 1983).

Nuestro propósito en este artículo es considerar el proceso de adquisición de la lengua extranjera, en concreto la lengua inglesa, en la educación primaria o básica, a la luz de estudios recientes, centrándonos en tres puntos importantes:

1. El papel de la edad en la adquisición de una L2
2. Factores no instruccionales que tienden a facilitar la adquisición de una lengua extranjera.

3. Factores instruccionales, y concluir con algunas sugerencias que puedan favorecer la adquisición de una lengua extranjera por los niños.

## DESARROLLO

Se consideran factores generales en la adquisición de una L2, entre otros:

1. La edad.
2. La aptitud para el aprendizaje de una lengua extranjera.
3. El estilo cognitivo del discente.
4. La motivación.
5. La personalidad.

Nos ocuparemos de la edad primeramente y revisaremos la creencia general de que los niños pequeños aprenden una L2 con mayor facilidad y éxito que los adultos, a la luz de estudios empíricos.

El tema ofrece complejidad y su discusión se inició a partir de la hipótesis del período crítico, en la que Lenneberg (1967) exponía que la lengua es adquirida con mayor facilidad antes de la edad de 10 años, cuando el cerebro retiene plasticidad y la lateralización aún no ha tenido lugar. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo, desde entonces hasta la fecha, no tienden a apoyar esta hipótesis (Genesee 1982, Seliger 1982). Hatch (1983 a), Stern (1983), Dulay, Burt y Krashen (1982), ofrecen buenos resúmenes sobre este tema.

Si queremos valorar la influencia de la edad en la adquisición de una L2 tendremos que distinguir dos aspectos importantes:

1. Los efectos de la edad en el ritmo de adquisición de la L2
2. La incidencia de la edad en los logros finales de éxito en el aprendizaje.

En general los adultos aprenden con mayor rapidez que los niños pequeños y son los adolescentes, en edades comprendidas entre los 12 y los 15 años, los que consiguen mejores resultados en menor tiempo, en gramática, vocabulario y aproximación a la lengua extranjera.

El hecho de comenzar a una edad temprana, ofrece ventajas a largo plazo, por la sencilla razón de que el número de años de exposición a la lengua es mayor, siempre que la situación de aprendizaje sea la idónea (Rodríguez y otro 1985). Sin embargo esta circunstancia no se da por igual en todas las destrezas, así, la predisposición es patente en las receptivas, como escuchar, leer y en la pronunciación, pero no lo es en las productivas, hablar y escribir y menos aún cuando se trata de corrección gramatical, como apuntamos anteriormente.

Siguiendo estas conclusiones a las que ha llegado la investigación en

cuanto a las diferencias en la adquisición de una lengua extranjera entre niños y adultos, podremos pues formular la siguiente hipótesis:

a) El que aprende una lengua como adulto, posee la ventaja de ser más maduro en cuanto a su capacidad cognitiva. También se beneficia de dominar una serie de destrezas en la L1, que le facilitan la adquisición de la L2 (Krashen, Long, Scarcella 1979).

b) Los que aprenden la lengua en una edad temprana, tienden a alcanzar buenas destrezas comunicativas, y pronuncian con corrección, debido a su capacidad para identificarse con la cultura de la lengua objeto de estudio: «Acculturation» (Brown 1980 a, Schumann 1978 c, Andersen 1980, 1981, 1983 b, Meisel 1986), lo cual representa, según Scovel (1986), el logro más difícil en el aspecto psicolingüístico en el nivel de conocimiento de una lengua extranjera.

Nos podemos preguntar pues si es beneficioso comenzar la enseñanza de una L2, como lengua extranjera, antes de la edad establecida para la enseñanza estatal en España, los 11 ó 12 años. La respuesta, de acuerdo con la investigación actual, indica que poco se consigue al hacerlo, a no ser en situaciones de aprendizaje equiparables a la adquisición de una L2, en programas de inmersión, en los cuales hay mucho a ganar en cuanto a la práctica de las destrezas comunicativas en un contexto natural.

En Gran Bretaña, por ejemplo, no existe la enseñanza de lenguas extranjeras antes de los 12 años (the curriculum from 5-16, H.M.S.O. 1985), pero sí está presente, en las autoridades educativas, una gran preocupación en favorecer la adquisición de la L2 entre los inmigrantes con los programas especiales de 6 a 11 años del Schools Council Communication Skills Project, (1971-1983).

Podremos finalizar diciendo que el trecho recorrido en un aprendizaje temprano de la lengua, puede ser recuperado posteriormente a la edad de 10 u 11 años p.e., de forma más rápida, a no ser que este aprendizaje infantil, se haya realizado en una situación de exposición natural o casi natural a la lengua.

#### FACTORES NO INSTRUCCIONALES

Por factores no instruccionales, me refiero a aquellos que van a determinar en gran manera el éxito en la adquisición de una lengua extranjera y sobre los que el profesor tiene poca o ninguna intervención. Algunos de éstos, le son totalmente ajenos, y en otros participa en calidad de mero consejero o «publicista» de actividades extracurriculares, que puedan favorecer el apren-

dizaje, pero sobre las cuales no tendrá control directo. A continuación paso a referirme a:

### 1. El papel de la lengua extranjera en un contexto amplio

En el aprendizaje de una lengua extranjera, se dan circunstancias distintas a las de la adquisición de una L2, ya sea en el caso de una L2 añadida a la L1 del alumno, o de una L2 como lengua de sustitución de la L1 del discente.

a) *Input*. En un contexto de enseñanza aprendizaje de lengua extranjera, el input que recibe el discente, generalmente queda reducido al aula. En esta situación, el éxito en la adquisición de la lengua extranjera, dependerá de dos factores importantes: uno, la *capacidad* del alumno para aprender la lengua y otro, la *cantidad y calidad* de la instrucción que reciba, teniendo en cuenta también que *destrezas* queremos que aprendan los alumnos, según la edad y necesidades. De acuerdo con lo anterior, basta mencionar como ejemplo que la enseñanza a niños de EGB (de edades comprendidas entre los 11 y los 14 años) tendrá más probabilidades de éxito si la enfocamos favoreciendo la expresión de sus necesidades comunicativas e interpersonales, que si programamos el curriculum en función de la enseñanza de la lengua como objeto primordial.

b) *Aspectos socio-psicolingüísticos de valoración de la lengua objeto de estudio*. El peso social de la lengua en la comunidad y entre las autoridades educativas, debe ser motivo de reflexión en cuanto a cuestionarnos la necesidad de una aceptación selectiva, como ocurre en Galicia, en donde estudios psico-socio-lingüísticos (Vez 1982) tienden a aceptar los valores instrumentales de la lengua inglesa, pero plantean la resistencia a la aceptación de modelos alienantes de cultura extranjera (Vez 1985). Es cierto que según sean las actitudes hacia esta lengua en la familia o en la comunidad, la incidencia en la predisposición del sujeto será mayor o menor.

### 2. El papel de la L1.

Tradicionalmente la L1 del alumno ha sido considerada como un factor negativo en la adquisición de la lengua extranjera, una especie de obstáculo en el proceso interlingüístico del discente que le impide llegar a dominar las estructuras de dicha lengua.

Esta postura que centra la problemática en la transferencia entre la L1 y la L2, no se sustenta ya de forma tan radical, especialmente en lo que se refiere a los niños. Sin embargo existen aspectos en la L1 del alumno que merecen ser considerados, y uno de ellos es:

a) *La distancia existente entre L1 y la L2*. Si comparamos dos lenguas

como el Castellano y el Inglés, veremos que la distancia entre ambas es menor que entre el Japonés y el Inglés, por ejemplo, en cuanto al vocabulario y a una cierta aptitud en un castellano hablante para descubrir las estructuras lingüísticas del Inglés con mayor rapidez que lo haría el discente de Japonés. Aún así, el aprendizaje de la lengua es un proceso universal innato, en el que existen mayores coincidencias que divergencias, como atestiguan las investigaciones sobre la adquisición de la L2 (Gass 1979, 1983, 1984).

b) *El principio de interdependencia.* El principio de interdependencia postula que las destrezas conseguidas en una L1 más allá del «nivel umbral» (según terminología del Consejo de Europa) pueden ser transferidas a otra u otras lenguas (Cummins y Swain 1986). De lo que podemos deducir que un estudiante que posee un alto nivel de competencia en la L1, tiene ventajas sobre aquellos que no se hallen en tal situación. De entre estos «Skills» podemos citar la lectura, y referente a ella la «Schema Theory» de aproximación psicolingüística (Carrell 1984, 1986). Según esta investigadora, y otros en su línea, el docente debe de facilitar la comprensión lectora del discente en la L1 y, por supuesto en la L2, teniendo en cuenta los «Schemata» de forma y contenido que puedan ser familiares al lector. Si las anteriores circunstancias se tienen en cuenta, se favorecerá de esta manera el proceso de interacción entre el lector y el texto (Carrell 1985).

### 3. Factores individuales que favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera en el niño.

a) *Motivación.* Los alumnos que tengan una motivación «instrumental» o «integrativa», siguiendo terminología de Gardner y Lambert (1972), o ambas a la vez, tienen muchas probabilidades de éxito. El móvil en la motivación instrumental es aprobar el exámen, en la integradora, el discente busca identificarse con la cultura de los hablantes de la lengua objeto de estudio.

Es difícil que el profesor pueda influir en la motivación global del alumno, pero sí puede intervenir en el proceso de aprendizaje, ofreciendo al alumno una *tarea motivadora*, la cual conduzca a la expresión de significación y con ello la satisfacción consiguiente a este logro.

b) *Aptitud e inteligencia.* Estos factores tienen quizás más importancia en lo que Cummins (1979) denomina C.A.L.P. (Cognitive academic language ability), o sea en las destrezas que requieren unas habilidades cognitivas y académicas. El nivel de aptitud e inteligencia es de menor importancia en las destrezas que Cummins denomina B.I.C.S. (Basic interpersonal communication skills), y que el docente desarrolla de forma natural. El B.I.C.S. se necesita en la comunicación oral y para las relaciones interpersonales, y requiere aspectos de competencia sociolingüística.

El nivel de inteligencia juega un papel importante cuando el método de enseñanza es formal, y tiene lugar en el aula. Sin embargo, es menos probable que afecte al proceso de adquisición de la lengua, en una situación de exposición natural, lo cual favorece la producción de lengua de forma espontánea, y de ahí se genera un proceso interlingüístico distinto al de un aprendizaje formal.

c) *Personalidad*. La investigación de que disponemos no se define claramente al respecto. Quizás pueda servir de aclaración la distinción entre aquellos trabajos que miden el lenguaje de comunicación en situaciones naturales, y los que estudian la lengua a emplear en una tarea con un objetivo lingüístico. Probablemente, las variables aparecerán si nos referimos a la primera situación. Parece lógico que en una situación comunicativa, la disposición del discente a ser *sociable* y a *correr riesgos* en su interacción, pueda redundar en un proceso de adquisición de la lengua más rápido (Beebe 1983), por lo que habrá que hablar no sólo de estilos de profesor, sino de estilos de discente.

Un nuevo campo de investigación sobre la personalidad de los discentes nos lo ofrecen los «Diary studies» dentro de la rama de estudios etnográficos. Sus autores, por lo general profesores, llevan un diario contando sus experiencias como discentes de una lengua extranjera; destaco entre ellos los de Bailey (1983) y Schumann (1980), por su gran interés en promocionar las investigaciones en esa línea.

## FACTORES DE INSTRUCCIÓN

Los factores que intervienen en la instrucción de una lengua extranjera, pueden ser macrofactores, o microfactores, según tengan que ver con la naturaleza general del programa de enseñanza en el primer caso, y en el segundo, en cuanto a su incidencia en la aproximación metodológica a seguir.

1. *Macrofactores*. Estos programas pueden ser de tres tipos

a) De enseñanza del idioma como lengua extranjera, por ejemplo en E.G.B. y B.U.P.

b) Submersión. Programas bilingües como los de Canadá, en los que los niños anglófonos aprenden el francés desde los 5 a los 13 años, y viceversa con los niños francófonos, método que parece dar muy buenos resultados (Laing 1986, Laing y otro 1986).

c) Programas de inmersión. Estos programas dirigidos a niños de minorías étnicas, no parecen haber tenido mucho éxito, a no ser en los casos en que estos niños han recibido apoyo en su L1 mientras tenía lugar el proceso de adquisición de la L2, como ha ocurrido en la zona de Leeds, G.B., con el «Communication Skills Project» (Tough 1985).

Otra manera de considerar los programas de instrucción en una lengua extranjera, consiste en enjuiciarlos de acuerdo con el contenido, ya sea si

a) tiene como *objetivo la forma*, es decir, la instrucción formal de la lengua o si

b) tiene como *objetivo el significado*, mediante el empleo de actividades que conducen a la solución de problemas o bien con la enseñanza de asignaturas del currículum escolar en la lengua extranjera: «Content based teaching» (Mohan 1986).

c) Combinando la forma y el significado. El punto de mayor discusión es el referente a qué clase de programa puede proporcionar resultados más positivos. Parece ser que se llega casi a un acuerdo en la enseñanza de inglés a niños, en la que se aconseja el dirigir el objetivo a la significación, en programas basados en tareas a desarrollar o bien en programas de inmersión (Tough 1974, 1976, 1977 a, 1977 b).

Ahora bien, en nuestro contexto, aunque nos refiramos a niños, no podemos olvidar la forma, si queremos desarrollar las habilidades académico-cognitivas. Hemos de pensar que los niños, no sólo aprenden una lengua extranjera, sino que aprenden «lengua». El problema de un excesivo énfasis en desarrollar habilidades comunicativas interpersonales, da lugar en ciertos casos, a la creación de una lengua Pidgin, que recuerda las experiencias de los Pidgins artificiales de Schumann (1986), en las cuales, con 250 palabras, memorizadas por unos sujetos que no conocen la lengua del experimento (en ese caso el alemán), pueden comunicarse con bastantes facilidad y fluidez, pero sin ninguna exactitud gramatical. Estos hablantes, tras recibir un mínimo de Input de un par de sesiones de exposición a la lengua, podían ser entendidos fácilmente por hablantes nativos de dicha lengua.

2. *Microfactores*. Las investigaciones en el proceso de adquisición de una L2, tienden a considerar la instrucción en esa lengua, no como la transmisión del conocimiento de la L2, sino como un facilitar la adquisición por el discente, en la cual el propio sujeto controla al proceso. Este tipo de aproximación parece la más idónea cuando se trata de promover las destrezas comunicativas básicas interpersonales (según terminología de Cummins 1979).

Por otra parte, investigadores como Long (1983, 1985), intentan oponerse a la popularidad creciente de teorías que apoyan lo anteriormente expuesto, tales como el «Natural approach» de Krashen (1983) de gran popularidad. Estas teorías rechazan como contraproducentes la gradación de estructuras, la visión de la L2 como objeto del aprendizaje y la corrección de errores.

Ante la proliferación de trabajos al respecto, y la disparidad de criterios entre algunas investigaciones en este difícil campo, la pregunta es: ¿Cómo puede el docente facilitar la adquisición de una L2? ¿Qué orientaciones

podremos dar de acuerdo con trabajos recientes?. (Ellis 1984, Littlewood 1984, Fillmore 1985).

#### ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

1. *Separación de lenguas.* Es necesario que el discente descubra por sí mismo el significado de lo que oye en el aula. Es contraproducente que el profesor traduzca a la L1 lo que ha dicho en la L2, y caiga en ese hábito. De hacerlo así, los alumnos no realizarán esfuerzo alguno en comprender. Como consecuencia cada clase deberá ser dada en la lengua objeto de estudio.

2. *Periodo silencioso.* Muchos niños pasan por un período silencioso antes de decidirse a hablar, y sólo lo hacen cuando están dispuestos para ello (Krashen 1984). Por tanto en fases tempranas del aprendizaje, el énfasis radicará en escuchar.

Métodos como el «Total physical response» (Asher 1977), dan excelentes resultados. Aplicaciones muy positivas del método de Asher con niños de 6.º curso de EGB, se llevan a cabo en el Seminario Permanente del Prat de Llobregat de Barcelona. Existe bastante investigación sobre el hecho de que la enseñanza con el empleo de órdenes que obliguen a efectuar acciones en la clase, dan resultados positivos, ya que el discente aunque no habla, experimenta la sensación de que participa activamente en la clase, utilizando el cuerpo como vehículo de expresión.

3. *Uso de actividades basadas en el significado.* Para los niños la lengua es un medio para poder hacer cosas. La adquisición del código lingüístico en la L1, tiene lugar mediante la interacción, la cual se inicia en fases tempranas, en la comunicación con sus padres, y es de ellos y de otros adultos, de quienes obtiene abundantes modelos lingüísticos (Wells y otro 1985). Por ello es conveniente el procurar utilizar actividades que faciliten la interacción en la clase y ser conscientes de la dificultad que presenta para los niños el empleo de actividades basadas en la forma, ya que éstas no facilitan, por lo general, la adquisición espontánea de la lengua.

Por lo tanto, con niños de edades hasta los 14 años será necesario que el profesor prepare actividades concretas en el aula, de las cuales los discentes puedan «construir» conceptos.

Finalmente, el maestro debería de ver al niño no como el receptor pasivo de la lengua, sino considerar a ésta como el resultado de un proceso de interacción, el cual no se basa únicamente en mecanismos lingüísticos y cognitivos, sino en la participación activa del niño en un medio ambiente lingüístico, que está de acuerdo con las necesidades del discente.

4. *Necesidad de proporcionar un buen Input.* La primera condición para aprender una lengua es recibir Input en dicha lengua, ya que sin el input apropiado no existe posibilidad de acceso al código estándar de la L2. Ahora

bien, la primera decisión a tomar consiste en decidir si la docencia en el aprendizaje de la L2 se impartirá con un sistema en el que el profesor sea el eje de la clase, o bien si se optará por un tipo de enseñanza más abierta. En nuestras aulas, en la que todos los alumnos aprenden la L2, es recomendable utilizar actividades dirigidas por el profesor, ya que la segunda estructura, de enseñanza abierta, restringe el acceso a un input correcto (Long 1983, Chaudron 1983, Long y Sato 1983), en especial en fases tempranas del aprendizaje.

5. *Adecuación del Input.* Hay que asegurar que el input que el alumno reciba esté de acuerdo con el nivel de desarrollo de su proceso de adquisición de la L2.

Sólo si el input es comprensible, (Krashen y Terrell 1984) podrá ocurrir la comunicación entre el docente y los alumnos, verificando el profesor que ha sido entendido y conoce en cualquier momento *qué* es lo que quieren decir los discentes.

La comunicación tendrá muchas probabilidades de éxito si el profesor es consciente de que:

a) Los niños aprenden la lengua extranjera mejor como un medio de comunicación que como una asignatura curricular.

b) Los niños adquieren la lengua extranjera usándola en el aula en situaciones que induzcan a ese empleo.

c) La interacción será realmente efectiva en favorecer el uso de la L2 cuando tenga significado e interés.

d) Para que esta interacción tenga éxito será necesario «una negociación de significado», y establecer así una relación efectiva entre el que envía el mensaje, el que lo recibe y la situación.

e) Los niños usan todos sus recursos lingüísticos y no lingüísticos, externos e internos, para aprender una L2.

f) Los jóvenes discentes aportan una gran variedad de experiencias a la adquisición de la L2, las cuales les llevan a usar distintas aproximaciones socio-afectivas y cognitivas a la tarea del aprendizaje que se les asigna.

## CONCLUSIONES

Nuevos estudios sobre el complejo tema de la introducción de una L2 como lengua extranjera en edad temprana, dan como acertada la inclusión de la enseñanza de la misma alrededor de los 11 años, edad que coincide con el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera en el ciclo superior de la EGB. La situación cambia si la enseñanza de la lengua tiene lugar en programas de inmersión, o similares.

Existe acuerdo en cuanto a las razones psicolingüísticas que conducen a esta decisión, entre ellas, destaca la necesidad de un buen nivel de conocimiento de la L1, antes de comenzar el estudio de la L2, y de la conveniencia del dominio de unas destrezas, adquiridas en la lengua materna, transferibles al proceso de adquisición de la lengua objeto de estudio.

La lengua del alumno no se considera un factor obstaculizador en el proceso interlingüístico de adquisición de la L2, ni se intentan explicar los errores del discente como transferencias de la L1, de forma tan radical, como lo hacía el «Error analysis» en sus comienzos.

Tras estudiar los factores que favorecen el aprendizaje de una L2 en el niño: No instruccionales e instruccionales, concluimos que el profesor y las autoridades educativas tienen un papel a jugar en los segundos pero su influencia es casi nula en los primeros.

De acuerdo con la división de los factores instruccionales en macro y microfactores, consideramos que los programas que ofrecen más posibilidades de éxito, son aquellos que se basan en la expresión de significado y en los que la atención a la forma es secundaria. Sin embargo, en situaciones en que se busca el desarrollo de las actividades académico-cognitivas del discente, es aconsejable el conceder atención a la enseñanza formal de la lengua.

Finalmente se procede a dar unas orientaciones en al docencia de la lengua inglesa a niños, entre las que destacamos:

- a) La conveniencia de emplear actividades que tengan como objetivo la expresión del significado.
- b) La utilización de input adecuado al desarrollo mental del niño, y
- c) El ofrecer al niño un ambiente «lingüístico» rico, con un lenguaje no excesivamente simplificado que le permita aprender la lengua mediante el uso de una interacción satisfactoria.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSEN, R.: The role of creolization in Schumann's Pidginization Hypothesis for second language acquisition. En Scarcella y Krashen edit. 1980.
- ANDERSEN, R. (ed): *New Dimensions in Second Language Acquisition Research*. Rowley. Mass. Newbury House. 1981.
- ANDERSEN, R. (ed): *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley. Mass. Newbury House. 1983 a.
- ASHER, J.: *Learning another language through actions: The complete teachers guide*. Los Gatos, California. Sky Oaks Publications 1977.
- BAILEY, K. : Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning. Looking at and Through the diary Studies. En *Classroom*

- Oriented Research. Editado por Herbert W. Seliger y Michael H. Long. Rowley. Mass. Newbury House. (1983), 67-104.
- BEEBE, L.: Risk taking and the language learner. En *Classroom Oriented Research*. Editado por Herbert W. Seliger y Michael H. Long. Rowley. Mass. Newbury House. (1983). 39-65.
- BROWN, H.: *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs. N.J. Prentice Hall. 1980 a.
- CARRELL, P.: Schema Theory and E.S.L. Reading Classroom Implications and Applications. *The Modern Language Journal*. 68/4 (1984), 332-343.
- CARRELL, P.: Facilitating E.S.L. Reading by Teaching Text Structure. *Tesol Quarterly*. 19/4 (1985), 727-752.
- CARRELL, P.: What Research on Schema Theory and Second Language Reading Says to E.S.L. Teachers. Conferencia Tesol Summer Institute. Universidad de Hawaii. USA. 9-7-1986. En publicación
- CHAUDRON, C.: Foreigner Talk in the Classroom. An Aid to learning. En *Classroom Oriented Research*. Editado por Herbert W. Seliger y Michael H. Long. Rowley. Mass. Newbury House. (1983) 127-146.
- CUMMINS, J.: Cognitive academic Language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*. 19, (1979), 197-205.
- CUMMINS, J.: The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical framework and Evaluation*. California State University. Evaluation, Dissemination and Assessment Center. (1981), 3-49.
- CUMMINS, J.: Policies and Pedagogy for Bilingual Students: Double Talk or Double Think. Conferencia. Tesol Summer Institute. Universidad de Hawaii. USA. 6-8-1986. En publicación.
- CUMMINS, J. y SWAIN, M.: *Bilingualism in Education*. London. Longman. 1986
- DULAY, H., BURT, M.: You cant learn without goofing. En Richards ed. 1974 a.
- DULAY, H., BURT, M., KRASHEN, S.: *Language Two*. New York. O.U.P. 1982 cap 4.
- ELLIS, R.: *Classroom Second Language Development*. Oxford. Pergamon Press. 1984.
- FILLMORE, W.: When does teacher talk work as input?. En *Input in Second Language Acquisition*. Editado por Gass, S y Madden, C. Rowley. Mass. Newbury House. 1985.
- GARDNER, R., LAMBERT, W.: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley. Mass. Newbury House. 1972.

- GASS, S.: Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning*. 29 (1979) 327-344.
- GASS, S., SELINKER, L. edits.: *Language Transfer in Language Learning*. Rowley. Mass. Newbury House. 1983.
- GASS, S., ARD, J.: Second Language acquisition and the ontology of language universals. En W. Rutherford (edit). Amsterdam. John Benjamins. 1984.
- GENESE, F.: Experimental neuropsychological research on Second Language processing. *Tesol Quarterly*. 16/3. (1982), 315-324.
- HATCH, E.: *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley. Mass. Newbury House. 1983. cap. 10.
- JAMES, C.: *Contrastive Analysis*. Londres. Longman. 1980.
- KRASHEN, S., LONG, M., SCARCELLA, R.: Age rate and attainment in second language acquisition. *Tesol Quarterly*. 13. (1979), 573-582.
- KRASHEN, S., TERREL, D.: *The Natural Approach*. Oxford. Pergamon. 1984.
- LAING, D., VAN DE HOVE: A Comparative Study of the Syntactic Maturity and Surface Control of Grade 8 Francophones Writing in English. The Fourth Conference for the teaching of English. Ottawa. Mayo 1986. En publicación.
- LAING, D.: A Comparative Study of the Writing Abilities of English Speaking Grade 8 Students in French Speaking Schools. Facultad de Educación. Universidad de Windsor. Canadá 1986. Trabajo no publicado.
- LENNEBERG, E.: *Biological Foundations of Language*. New York. Waley and Sons. 1967.
- LITTLEWOOD, W.: *Foreign and Second Language Learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press. 1984.
- LONG, M., SATO, CH.: Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers Questions. *Classroom Oriented Research*. Editado por Herbert W. Seliger y Michael H. Long. Rowley. Mass. Newbury House. (1983), 286-287.
- LONG, M.: Does second language instruction make a difference?. A review of the research. *Tesol Quarterly*. 17, (1983 d), 359-382.
- LONG, M.: The effect of instruction on interlanguage development. Conferencia. Tesol Summer Institute. Universidad de Hawaii. USA. 7-8-1986. En publicación.
- MEISEL, J.: Natural Processes and targeted change in language development. Conferencia. Colloquium on Pidgins and Creoles: Issues in language acquisition and education. Campus Center University of Hawaii. USA. 2-8-1986.
- MOHAN, B.: The Practice and Theory of Language and Content. Conferencia. Tesol Summer Institute. Universidad de Hawaii. USA. 11-8- 1986. En publicación.
- MOHAN, B.: *Language and Content*. Reading. Mass. Addison Wesley. 1986.

- RODRÍGUEZ, F., FERRERES, V.: *Didáctica de la lengua Inglesa. Aproximación Comunicativa de la Composición Escrita*. Barcelona. Humanitas. 1985.
- SCHUMANN, F.: Diary of a language learner. A further analysis. *Research in Second Language Acquisition*. Editado por Robin C. Scarcella y Krashen S.D. Rowley. Mass. Newbury House. (1980), 51-58.
- SCHUMANN, J.: The acculturation model for second language acquisition. *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, Va. R. Gingras, ed. Center for Applied Linguistics. (1978, c).
- SCHUMANN, J.: Experimentally Created Pidgins. Aspects of Second Language Acquisition. Seminario I. Experimentally Created Pidgins and Second Language Teaching. Seminario II. Colloquium in Pidgins and Creoles. Universidad de Hawaii. 2-8-1986.
- SCOVEL, T.: Pronunciation as a window to affect and identity: A critical assessment of the research. Conferencia. Tesol Summer Institute. Universidad de Hawai. 1986. En publicación.
- SELIGER, H.: On the possible role of the right hemisphere in second language acquisitions. *Tesol Quarterly*. 16/2 (1982), 307-314.
- STERN, H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford. O.U.P. 1983. Cap. 17.
- TOUGH, J.: *Focus on Meaning*. Londres. Allen and Unwin. 1974.
- TOUGH, J.: *Listening to Children Talking*. Ward Lock Educational. 1976.
- TOUGH, J.: *The Development of Meaning*. Londres. Allen and Unwin. 1977 a.
- TOUGH, J.: *Talking and Learning*. Ward Lock Educational. 1977 b.
- TOUGH, J.: *Talk Two. Children using English as a second language*. Londres Onyx Press. 1985.
- VEZ, J.M.: Consideraciones sociolingüísticas en torno a aspectos funcionales del Gallego, Castellano e Inglés en Galicia. *Revista Española de Lingüística Aplicada*. 1. (1985), 97-111.
- WARDAUGH, R.: The contrastive analysis hypothesis. *Tesol Quarterly*. 4, (1970), 123-130.
- WELLS, G., NICHOLLS, J.: *Language and Learning an Interaction Perspective*. Londres. Falmer Press. 1985.