



Revista Electrònica

 **investigació
novació**

Educativa i Socioeducativa

**Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas
extranjeras**



Universitat de les
Illes Balears
Institut d'Estudis
del Llenguatge

Maria Juan Garau
Universitat de les Illes Balears

Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Resum

Des d'una perspectiva europea de promoció del multilingüisme, el present article examina algunes de les variables que possibiliten l'adquisició d'una llengua segona o estrangera fent especial esment al context en el qual es produeix l'aprenentatge, ja que determina en bona mesura el grau de contacte amb la llengua meta i, en conseqüència, les possibilitats d'èxit de l'aprenent. S'analitzen tres tipus de context: l'aula convencional de llengua estrangera, l'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera, i l'estada al país de la llengua meta. Això permet establir una gradació de menys a més quant al grau de contacte amb l'idioma que aquests contextos aporten. Alhora es discuteix el paper d'altres factors com ara la interacció o l'atenció a la forma en el procés d'aprenentatge.

Paraules clau

aprenentatge, adquisició, llengua segona, llengua estrangera, context, contacte, estada, AICLE

Resumen

Desde una perspectiva europea de promoción del multilingüismo, el presente artículo examina algunas de las variables que posibilitan la adquisición de una lengua segunda o extranjera prestando especial atención al contexto en el que se produce el aprendizaje, ya que determina en buena medida el grado de contacto con la lengua meta y por ende las posibilidades de éxito del aprendiz. Se analizan tres tipos de contexto: el aula tradicional de lengua extranjera, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, y la estancia en el país de la lengua meta. Ello permite establecer una gradación de menos a más en cuanto al grado de contacto con el idioma que dichos contextos aportan. Asimismo se discute el papel de otros factores como la interacción o la atención a la forma en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje, adquisición, lengua segunda, lengua extranjera, contexto, contacto, estancia, AICLE

Maria Juan Garau
Universitat de les Illes Balears

Per citar l'article

"Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PAGES 47-66.

Consultado en

http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/

[maria_garau/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/maria_garau/index.html) en (poner fecha)"

Introducción: La Unión Europea y el multilingüismo

Vivimos en un entorno crecientemente multilingüe. El informe final de la *Comission of the European Communities* (2007, p. 8), en concreto de su *High Level Group on Multilingualism*, define el multilingüismo así: “the ability of societies, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language on their day-to-day lives”. Contrariamente a lo que a menudo se piensa, el bilingüismo y el multilingüismo constituyen la norma, no la excepción, en numerosos lugares del mundo. Según la versión *online* de la publicación *The Ethnologue* (Gordon, 2005) se estima que aproximadamente la mitad de la población mundial es funcionalmente bilingüe o multilingüe. Este hecho explica el creciente interés por investigar los beneficios y retos de crecer con más de una lengua, así como el hecho de que este fenómeno se haya aproximado desde una variedad de perspectivas, que incluyen la lingüística, la psicológica y la sociológica (ver Wei, Dewaele y Housen, 2002).

La preocupación por impulsar el aprendizaje de lenguas en el sí de la Comisión Europea (CE) ha crecido exponencialmente en los últimos tiempos. El multilingüismo tiene ahora dossier propio desde el 1 de enero de 2007¹⁰. De este modo la Unión Europea (UE) intenta promover una política lingüística más coherente y de mayor alcance, donde se impulsen no únicamente las lenguas oficiales de los estados miembros, sino también las regionales y minoritarias, las de los inmigrantes llegados a Europa, así como las principales lenguas del mundo.¹¹ Las lenguas se ven no sólo como un beneficio para el individuo, sino como elementos clave para la cohesión social y el crecimiento económico. No es de extrañar, por tanto, que el objetivo final de la CE sea que los ciudadanos europeos puedan utilizar al menos otras dos lenguas además de la propia: “El objetivo de la Comisión a largo plazo es potenciar el multilingüismo individual hasta que cada ciudadano tenga un conocimiento práctico de al menos dos idiomas además de su lengua materna” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005, p. 3-4).

En el contexto no sólo europeo sino de un mundo globalizado, el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene ahora más que nunca una importancia capital. Ello hace que la preocupación por encontrar enfoques metodológicos adecuados y entornos eficientes para la adquisición de idiomas tenga hoy en día una gran relevancia social. La introducción temprana de lenguas segundas o extranjeras¹² en el contexto escolar o la enseñanza integrada de contenidos curriculares y lengua son dos de las estrategias promovidas por la UE que han florecido en los últimos tiempos.¹³ El inglés ha ido ganando terreno como lengua franca de comunicación europea e internacional.

¹⁰ Dicho dossier se ha asignado a uno de los nuevos comisionados, el Sr. Leonard Orban, mientras que hasta ahora, desde la presidencia del Sr. José Manuel Barroso, el multilingüismo formaba parte del dossier de uno de los comisionados, y con anterioridad a dicha presidencia ni siquiera tenía tal consideración.

¹¹ En la UE, además de sus veintiuna lenguas oficiales, se hablan sesenta lenguas autóctonas aproximadamente y decenas de lenguas no autóctonas de las comunidades inmigrantes.

¹² Utilizaremos la etiqueta ‘segunda lengua’ para referirnos a cualquier lengua que se aprenda con posterioridad a la adquisición de un primer sistema lingüístico, con independencia de que se trate de una lengua ‘segunda’, ‘tercera’, ‘cuarta’, o ‘quinta’. Distinguiremos entre una lengua ‘segunda’, con amplia presencia social en la comunidad en la que se aprende, y lengua ‘extranjera’, o lengua aprendida fuera de la comunidad de habla de la misma.

¹³ En su informe de 2005, la Comisión de las Comunidades Europeas se refiere explícitamente a estas dos estrategias. En cuanto al aprendizaje integrado de contenidos e idiomas, el informe indica que es un sistema en auge en Europa. Por lo que se refiere al aprendizaje de idiomas en una edad temprana, el informe apunta que al menos la mitad de los alumnos de primaria europeos aprenden un idioma extranjero, si bien advierte lo siguiente: “las ventajas del aprendizaje de idiomas a una edad temprana sólo se suman si se forma específicamente a los profesores para que enseñen a niños pequeños, las clases son suficientemente reducidas, se dispone de materiales de formación adecuados y el plan de estudios dedica el tiempo suficiente a las lenguas” (p. 6).

En torno al 90% de los escolares europeos de educación secundaria estudian dicho idioma según datos de Eurydice (2005). Esta tendencia se refleja también en un reciente Eurobarómetro (TNS Opinion & Social, 2006), de acuerdo con el cual el inglés continúa ganando posiciones como lengua extranjera más ampliamente hablada. El reto actual, en consecuencia, radica en encontrar fórmulas que hagan compatible el avance de la lengua global con la defensa y promoción de las lenguas locales.

Factores de aprendizaje

Podemos distinguir dos grandes grupos de factores que intervienen en la adquisición de una lengua segunda o extranjera: los factores internos o inherentes al aprendiz y los factores externos. Estos dos tipos de factores no son totalmente independientes entre sí, sino que interactúan de diversas maneras. Entre los factores internos, se encuentran las diferencias individuales entre los aprendices por lo que se refiere a la motivación, las actitudes frente a la lengua meta y sus hablantes, la aptitud o facilidad para aprender idiomas, la edad, y algunos rasgos de personalidad como la introversión o la extroversión. Los aprendices también difieren, entre otros factores, en cuanto a las estrategias de aprendizaje que aplican, a su grado de conocimiento de la lengua materna (L1) y la transferencia que de ella hacen a la hora de aprender una segunda lengua (L2). Entre los factores externos, destaca el contexto en que se aprende una lengua, ya que se ha constatado que el entorno tanto familiar, como social o educativo determina en gran medida el grado de contacto del aprendiz con la lengua meta e influye en los resultados del proceso de adquisición (Siegel, 2003). En el presente artículo contrastaremos tres contextos diferentes de adquisición de lenguas y hablaremos del contacto diferenciado con el idioma que dichos contextos promueven. Nos referimos en concreto a la instrucción formal convencional, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, y las estancias en el país de la lengua meta.

Requisitos de aprendizaje: exposición y producción

La exposición a *input* comprensible para el aprendiz es una condición imprescindible para que se produzca la adquisición de una L2. Krashen (1982) fue el primero en poner de relieve la importancia de dicha condición en su hipótesis del *input* (*input hypothesis*), también conocida como *monitor model*, que establecía una distinción entre 'adquisición' y 'aprendizaje'. Según esta teoría la adquisición de una L2 se produce de manera subconsciente como resultado de la exposición a *input* comprensible ($i + 1$)¹⁴ en situaciones naturales de uso, mientras que el aprendizaje consciente de la L2 a través de la instrucción formal o de la corrección juega un papel muy marginal y no llega a transformarse en adquisición. Muchos de los principios de este modelo no han podido probarse (entre ellos la separación estricta entre adquisición y aprendizaje), si bien han inspirado vivos debates.

Gracias a la exposición a la L2, el aprendiz recibe dos tipos de evidencia fundamentales para que el proceso de adquisición tenga lugar. Son las denominadas 'evidencia positiva' y 'evidencia negativa'. La primera hace referencia al conjunto de oraciones, ya sean orales o escritas, correctamente formadas en la L2 al cual el aprendiz es expuesto. Dichas producciones constituyen la base a partir de la que los aprendices pueden formular hipótesis en torno al funcionamiento de la L2. La evidencia negativa, por otro lado, se refiere a la información que se proporciona a los aprendices sobre la incorrección de sus expresiones. Dicha evidencia puede tomar la forma de correcciones explícitas o implícitas. El primero de estos tipos ha demostrado una mayor efectividad en la mejora de la competencia en una L2 (Leeman, 2003).

Una manera de hacer el *input* comprensible es modificarlo para adaptarse al nivel de competencia del aprendiz. Esto suele ocurrir en el lenguaje dirigido a niños, el denominado *baby talk* (Cruttenden, 1994), y a hablantes no nativos de una lengua con un bajo nivel de competencia en la misma, el llamado *foreigner talk* (Gass, 1997). El profesorado de lenguas segundas y extranjeras también adapta su discurso al nivel lingüístico de los aprendices (*teacher talk*). Las modificaciones se producen en todas las áreas de la lengua. Los docentes tienden a hablar más lentamente (incluso a veces más alto), con una pronunciación y entonación claras, utilizando unas estructuras y vocabulario más simples.

La investigación en adquisición de segundas lenguas demuestra que cuanto mayor es la exposición a la lengua meta, más progreso lingüístico se consigue por lo general. Deben tenerse en cuenta también, no obstante, otros factores como la calidad del *input* y su intensidad o distribución temporal (Serrano, 2007). Según Stern (1983), se necesita un número elevado de horas de exposición a la lengua meta (en torno a las 5.000) para adquirir un buen dominio de la misma. No obstante, nuestros escolares a lo largo de la Educación Primaria y Secundaria reciben muchas menos horas de exposición al idioma de las que serían deseables (entre 750 y 900, aproximadamente).¹⁵

¹⁴ La fórmula propuesta ($i + 1$) significa que el nivel de lengua al que el aprendiz es expuesto debe estar ligeramente por encima de su nivel de competencia para favorecer el desarrollo lingüístico.

¹⁵ En comparación, los alumnos canadienses en programas de inmersión parcial o total acumulan entre 6.000 y 7.000 horas, mientras que los de inmersión tardía tienen una exposición aproximada de unas 3.500 horas.

De acuerdo con la hipótesis del *input* antes presentada, la adquisición se produce a partir del procesamiento de *input* comprensible. En cambio, la producción lingüística no es considerada estrictamente necesaria para el aprendizaje y puede esperarse a que se desarrolle naturalmente cuando los aprendices se sientan preparados para ello. En contraposición a dicha postura, la teoría conocida como *output hypothesis* (Swain, 1995) mantiene que la exposición a la lengua meta no es suficiente y que la producción también juega un papel crucial en el proceso de adquisición. Swain llegó a esta conclusión a partir de las experiencias de inmersión canadienses en las que la exposición masiva a la L2 no garantizaba la corrección en todas las áreas gramaticales. Un aspecto positivo de la producción es que hace que los aprendices presten atención a aspectos de la gramática que pueden no ser necesarios para la comprensión, detectando así lagunas en su conocimiento. Al mismo tiempo, la producción permite a los aprendices formular hipótesis sobre el funcionamiento del sistema gramatical de la L2 y verificar si estas hipótesis son correctas a partir del *feedback* obtenido durante la negociación del significado en el transcurso de una conversación. Asimismo, la producción posibilita la automatización de las destrezas lingüísticas en proceso de adquisición.¹⁶

Ligada a las dos teorías expuestas, un tercer modelo resalta la importancia de la interacción en el proceso de aprendizaje. Entre los primeros investigadores en señalar el papel decisivo de la conversación en el desarrollo de una lengua segunda o extranjera cabe mencionar a Wagner-Gough y Hatch (1975). Su trabajo fue seguido por la aportación pionera de Long (1980), que comparó las conversaciones entre hablantes nativos de una lengua, por un lado, y entre nativos y aprendices de dicha lengua como L2, por otro, descubriendo diferencias en la estructura interaccional de ambos tipos de conversación. Todo ello llevó a Long y a otros investigadores (p. ej. Gass y Varonis, 1989, 1994; Pica, Young y Doughty, 1987) a profundizar en el estudio de la interacción negociada entre hablantes nativos y no nativos y entre hablantes no nativos. De acuerdo con la hipótesis de la interacción (*interaction hypothesis*), formulada por Long (1985, 1996), la conversación no constituye únicamente un medio para practicar aquello que se ha aprendido previamente, sino que es en sí misma una fuente de aprendizaje. Durante la interacción entre hablantes confluyen la exposición a la lengua, la producción lingüística y además se posibilita que el aprendiz preste atención a determinados aspectos de la lengua para entender lo que se le dice o para transmitir su mensaje, en palabras de Long (1996, p. 451-2):

negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers *interactional* adjustments by the NS [native speaker] or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.

En el transcurso de la negociación del significado el aprendiz puede notar una discrepancia entre aquello que cree saber sobre la lengua y el uso real de la misma (lo que en inglés se denomina *noticing the gap*), o bien un aspecto de la lengua sobre el que tenía escasa o nula información. Tal y como apunta Gass (2005), el aprendizaje puede tener lugar durante el transcurso de la interacción o alternativamente la negociación puede constituir un primer paso hacia el aprendizaje. El siguiente ejemplo

¹⁶ Para la adquisición de una destreza cognitiva compleja como la adquisición de una lengua se necesita dedicar mucho tiempo a practicar no sólo la comprensión sino también la producción en la lengua meta (Anderson, 1993; Ellis, 2005). La automatización, que Johnson (1996, p. 137) define como "the ability to get things right when no attention is available for getting them right", se produce así pues como resultado de la práctica y supone un cambio cuantitativo en la expresión del aprendiz, que gana en velocidad, y también cualitativo.

ilustra la identificación de un nuevo ítem léxico a partir de la negociación de la expresión 'gafas de lectura' (*reading glasses*):

- From Mackey (1999, p. 2-3)
- NS: There's there's a pair of reading glasses above the plant.
- NNS: A what?
- NS: Glasses reading glasses to see the newspaper?
- NNS: Glassi?
- NS: You wear them to see with, if you can't see. Reading glasses.
- NNS: Ahh ahh glasses to read you say reading glasses.
- NS: Yeah.

La penúltima intervención del hablante no nativo deja entrever que el nuevo ítem léxico ha surgido a raíz de la negociación de significado. Ejemplos como este subrayan la importancia de la interacción como factor de aprendizaje. La conversación permite obtener evidencia positiva, aunque no es la única manera de obtenerla (la lectura o escuchar la televisión/radio son alguna de las otras formas posibles). Más importante resulta la obtención de evidencia negativa a través de la conversación, ya que existen menos formas de obtener información acerca del uso de formas incorrectas o agramaticales por parte del aprendiz. Dicha información se produce a través de correcciones explícitas o implícitas. En este último caso el hablante con mayor dominio del idioma reformula la oración incorrecta sin hacer mención directa al error. Con todo, como se ha comentado anteriormente, la mayor aportación de la conversación al aprendizaje es la producción en sí misma, ya que permite probar o falsear las hipótesis que el aprendiz formula sobre la L2 y automatizar conocimientos en fase de adquisición (Gass, 2005).

La educación bilingüe

Las formas contemporáneas de educación bilingüe establecidas en los años cincuenta y sesenta han ido creciendo en popularidad y extendiéndose geográficamente con el paso de los años. La educación bilingüe denota la enseñanza en la que se utilizan dos lenguas (o a veces más de dos) como medio de instrucción. Pueden distinguirse adicionalmente, como explica Baker (2006), formas *fuertes* y *débiles* de educación bilingüe (ver también Skutnabb-Kangas, 2000). Las primeras persiguen el bilingüismo aditivo (esto es, la adquisición y mantenimiento de dos lenguas) y la biculturalidad, mientras que las segundas no pretenden explícitamente alcanzar tales resultados sino más bien conseguir un nivel de competencia funcional en la L2. Dentro de las formas fuertes de educación bilingüe, el término 'inmersión bilingüe' se aplica a los programas donde al menos el 50 por ciento del contenido curricular se enseña utilizando la L2 (para una caracterización de los programas de inmersión, ver Swain y Johnson, 1997; Swain y Lapkin, 2005). Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo avalan la efectividad del modelo educativo de inmersión bilingüe (p. ej. Johnstone, 2002; Swain y Johnson, 1997). Se ha demostrado que los estudiantes en modelos de inmersión lingüística generalmente llegan a ser competentes en una segunda lengua sin que ello conlleve un menoscabo al pleno desarrollo de su L1 o de otras áreas curriculares.

Un aspecto, no obstante, a tener en cuenta en la educación bilingüe es que el pleno desarrollo de la competencia lingüística en una L2 supone la adquisición de dos tipos de conocimiento, tal y como señala Cummins (1979). Por una parte, deben desarrollarse las destrezas de comunicación interpersonal básicas (BICS, del inglés *basic interpersonal communication skills*) y, por otra, la competencia lingüística a nivel cognitivo y académico (CALP, del inglés *cognitive academic language proficiency*). Dicha distinción tiene en su origen el trabajo de investigadores como Skutnabb-Kangas y Toukoma (1976), quienes llamaron la atención sobre el hecho de que los niños finlandeses inmigrados a Suecia parecían fluidos tanto en finlandés como en sueco a los ojos de sus profesores y, sin embargo, mostraban niveles de competencia académica insuficientes para su edad y nivel educativo. Cummins (1981) constató la utilidad de la distinción entre BICS y CALP a partir del reanálisis de datos del *Toronto Board of Education*. Los datos mostraban que los niños inmigrantes en situación de inmersión educativa adquirirían fluidez conversacional en inglés bastante rápidamente, pero en cambio necesitaban un período mucho superior (5-7 años de media) para aproximarse a la norma en los aspectos académicos de la lengua inglesa. La distinción entre lenguaje académico y conversacional ha servido asimismo para categorizar las tareas lingüísticas en función del nivel de exigencia cognitiva que suponen y del mayor o menor apoyo contextual que ofrecen. Dicha categorización permite al profesorado escalonar sus tareas, aumentando paulatinamente su dificultad cognitiva y reduciendo las pistas contextuales (p. ej. ilustraciones, gestos, lenguaje oral) hasta que los estudiantes puedan realizar tareas cognitivamente exigentes y con escasa contextualización, necesarias para tener éxito en el contexto académico. La distinción entre BICS y CALP no ha estado exenta de críticas (p. ej. Edelsky, 1990; Edelsky et al., 1983; Martin-Jones y Romaine, 1986). No obstante, esta visión ha ejercido un considerable impacto sobre variadas políticas y prácticas educativas especialmente en Norteamérica y el Reino Unido.

Contexto y contacto

Como se ha mencionado, los tres contextos de adquisición que abordaremos a continuación son los siguientes: la clase de lengua extranjera convencional, que puede generalmente describirse como un contexto de instrucción formal; el contexto de semi-inmersión, que supone la aplicación de fórmulas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE); y la inmersión en un contexto natural de adquisición por medio de una estancia en el país de la lengua meta.¹⁷ Cada contexto de adquisición posibilita un mayor o menor grado de contacto con el idioma. El contexto tiene no sólo influencia en la cantidad de exposición a la lengua, sino también en la calidad y en el tipo de contacto que se produce. Conviene asimismo señalar que la disposición y habilidad del aprendiz para sacar el máximo partido de las oportunidades de contacto que se le presenten resultan también decisivas en el proceso de adquisición, tal y como sugieren Segalowitz y Freed (2004) en referencia al contexto de estancia en el extranjero.

El aula convencional de lengua extranjera

Al hablar de lengua extranjera, como se ha señalado, se hace referencia a contextos de aprendizaje en los que la lengua meta no cuenta con una presencia destacada en el entorno del aprendiz, que encuentra escasas ocasiones de utilizarla o estar expuesto a ella fuera del ámbito escolar. Su enseñanza como una asignatura más del currículo, mientras que el resto de asignaturas se imparten utilizando la L1 como lengua vehicular, se encuentra entre las denominadas forma 'débiles' de educación bilingüe (Baker, 2006). En este contexto de instrucción formal normalmente se hace hincapié en el aprendizaje de la lengua, más que en la adquisición de otros contenidos académicos. Tal y como señala Lotherington (2006, p. 711), la exposición a la L2 es limitada en este modelo y suele estar centrada en los aspectos formales de la lengua (*form-focused*) más que en el significado¹⁸. El enfoque de enseñanza tiende a ser en consecuencia sólo parcialmente comunicativo y en general más centrado en las destrezas escritas que en las orales. Podría decirse que en este contexto se trabajan en cierta medida las destrezas lingüísticas sociales (BICS), con un lenguaje muy contextualizado que no requiere gran esfuerzo cognitivo, pero no habitualmente las académicas (CALP). Las clases no siempre se imparten enteramente en la lengua meta. Según un informe del Ministerio de Educación y Ciencia (2004), elaborado por el Instituto Nacional de Educación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) y referido a la educación secundaria obligatoria en España a partir de datos de 2001, sólo el 31% del profesorado de lengua inglesa afirma utilizar únicamente el inglés para impartir sus clases, mientras que el resto del profesorado recurre a la lengua materna del alumnado en mayor o menor medida. En algunos casos el uso del inglés se limita a la

¹⁷ Dos proyectos I+D financiados por el Ministerio de Educación y Ciencia, los proyectos VALAL (2001-2004) y SALA (2004-2007), liderados por las Dras. M^a Teresa Turell y Carmen Pérez Vidal respectivamente y en los cuales han participado investigadores de la Universitat de les Illes Balears (UIB), han estudiado los contextos de instrucción formal y de estancia en el país de la lengua meta con alumnado de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Un tercer proyecto de investigación conjunto UPF-UIB, el proyecto COLE (2007-2010; ref. HUM2007-66053-C02-02), liderado por las Dras. Pérez Vidal y M. Juan Garau y coordinado por la primera de ellas, tiene como objetivo ampliar los estudios anteriores con la adición del contexto AICLE, que se investiga en la educación secundaria y universitaria.

¹⁸ Ellis (2001) define la instrucción centrada en la forma (*form-focused instruction*) como un tipo de instrucción formal en el cual se intenta llamar la atención de los aprendices sobre la forma lingüística. Se suele trazar una distinción entre lo que en inglés se denomina *focus-on-forms* y *focus-on-form* (Long, 1991). El primer término hace referencia al aislamiento de formas lingüísticas para enseñarlas una a una en el marco de un programa estructural. El segundo, en cambio, persigue llamar la atención de los aprendices sobre una determinada estructura lingüística en el contexto de una actividad comunicativa y significativa.

presentación y corrección de las actividades a realizar. Por otra parte, las condiciones en el aula no siempre hacen posible que los estudiantes la usen comunicativamente con frecuencia, si bien de acuerdo con el citado informe el 81% del profesorado afirma que anima al alumnado a comunicarse en inglés. En definitiva, en el aula tradicional el contacto con la lengua extranjera es limitado y la exposición poco intensa o a 'goteo' (*drip-feed approach*), ya que está bastante espaciada en el tiempo.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, al no cumplirse en la medida deseable los requisitos de exposición y producción mencionados, el enriquecimiento por parte del alumnado también suele ser limitado (García Mayo y García Lecumberri, 2004; Muñoz, 2006). A modo de ejemplo, los resultados de un estudio realizado por el *Consell Superior d'Avaluació de Catalunya*, organismo dependiente del *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya*, publicados en 2005 así lo confirman. El estudio se llevó a cabo a partir de una muestra de 100 centros con un total de 1935 alumnos de 2º de bachillerato. Las pruebas de competencia lingüística en las diferentes destrezas orales y escritas así como en gramática indican que la mayoría del alumnado no alcanza el nivel B1 del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (*European Council*, 2001) al acabar el bachillerato.¹⁹ Dichos resultados se recogen en otro informe de la misma institución sobre el conocimiento de lenguas en Cataluña publicado en el 2006, donde se afirma además que el nivel de conocimiento de la lengua inglesa en Cataluña en los diferentes niveles educativos es muy similar al del resto de España.

En cuanto a los efectos de la instrucción formal se refiere, la observación empírica de que los aprendices de una L2 tanto en contextos naturales como formales producen errores similares y siguen una secuencia de desarrollo parecida llevó a cuestionar sus efectos sobre el aprendizaje, ya que los aprendices podrían estar siguiendo una secuencia de adquisición pre-establecida en sus mentes (*built-in syllabus*) sobre la cual la instrucción formal tendría escasos o nulos efectos (Long, 1983). No obstante, hoy en día parece claro que la instrucción tiene efectos sobre el aprendizaje de los numerosos hablantes de una L2 cuya habilidad deriva únicamente de la instrucción recibida en clase, suplementada en el mejor de los casos por algo de práctica fuera de ella (Littlewood, 2004). De hecho, los estudios que han comparado a los aprendices de lenguas segundas o extranjeras con exposición exclusivamente natural a la lengua con aquéllos que combinan el beneficio de la exposición natural y la instrucción formal otorgan la ventaja a estos últimos, lo cual indica que la instrucción tiene efectos positivos sobre el aprendizaje.

Si bien los beneficios de la instrucción formal parecen reales, la pregunta sigue siendo exactamente cómo la instrucción afecta el proceso de aprendizaje. Se trata de saber si afecta más bien al curso que toma el aprendizaje o a la rapidez del progreso, siguiendo éste un curso pre-determinado. También interesa discernir hasta qué punto es útil centrar la atención del alumnado de manera explícita en la forma lingüística. Asimismo es conveniente averiguar en qué medida la práctica de la lengua en situaciones controladas de aula habilita a los estudiantes no sólo para responder adecuadamente al estímulo del profesor sino para aplicar el conocimiento de una estructura determinada en una situación de uso espontáneo de la lengua pasado un tiempo de la instrucción formal. En definitiva, se trata de ver si la instrucción en el aula tiene efectos duraderos y aplicables fuera de ella.

¹⁹ La nota media del alumnado es del 56,2% de aciertos, mientras que la nota de corte para superar la prueba utilizada se situaría en el 65%.

Estudios realizados en el campo de la adquisición de lenguas segundas o extranjeras han dado respuesta a varias de las preguntas planteadas. Algunos investigadores han demostrado que la instrucción acelera el aprendizaje de una L2. Así, por ejemplo, Doughty y Varela (1998) proporcionaron a un grupo de aprendices instrucción sobre la formación de oraciones de relativo en un estadio en el que se les consideraba capacitados para adquirirlas. El resultado fue que dichos aprendices asimilaban las reglas de uso de los relativos más rápidamente que otros aprendices expuestos únicamente a *input* con múltiples ejemplos de este tipo de estructuras, pero sin instrucción formal al respecto. Por otra parte, estudios como el de Pienemann (1989), con aprendices de habla inglesa del alemán L2 a los que se enseñaba el orden canónico de las palabras en la oración en este idioma, demuestran que la instrucción puede acelerar el aprendizaje de la misma pero no hacer que los aprendices se salten los estadios naturales de desarrollo. La instrucción no modificaría, por tanto, el curso de la adquisición, al menos en determinadas áreas de la lengua. Otras áreas pueden ser más flexibles y enseñables en cualquier momento.

El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)

A partir sobre todo de la década de los noventa, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) ha ido afianzándose en Europa como la mejor alternativa para intentar alcanzar el objetivo mencionado en la introducción de promocionar el multilingüismo entre la ciudadanía en la UE.²⁰ En este enfoque, materias curriculares como las ciencias naturales o sociales, por ejemplo, se enseñan utilizando la lengua extranjera como lengua vehicular de instrucción en el aula. Ello garantiza una mayor exposición a la lengua meta sin un aumento de las horas de escolarización. Según explica Pérez Vidal (2001), en la articulación de los principios educativos que inspiran los diversos programas AICLE en Europa se han contemplado no solamente la dimensión lingüística de los mismos (LANTIX), sino también las dimensiones de la cultura (CULTIX), el entorno (ENTIX), el contenido (CONTIX), y el aprendizaje (LEARNTIX), que a la vez se interrelacionan entre sí. El enfoque AICLE así visto puede contribuir a mejorar no sólo la competencia y sensibilidad lingüística del alumnado sino además a promover la comunicación intercultural y la integración europea, amén de diversificar las perspectivas con que se estudian los contenidos y desarrollar las estrategias de aprendizaje del alumnado, entre otros. Así pues las instituciones europeas han auspiciado la promoción de las lenguas como un componente esencial de la construcción de Europa. Destacan en este sentido los documentos elaborados por la Comisión de las Comunidades Europeas, el *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning. Towards the Learning Society* (1995) y más recientemente (2003) su Plan de Acción 2004-06: *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity*. Todo ello ha inspirado la aparición de múltiples experiencias AICLE a lo largo y ancho de Europa (Pérez Vidal y Campanale Grilloni, 2005, recogen algunos ejemplos), que a menudo han tomado por modelo la práctica y la investigación en educación bilingüe llevadas a cabo en Canadá y los Estados Unidos. Asimismo ha surgido una pléyade de proyectos financiados desde los años noventa hasta nuestros días (p. ej. ALPME, *Advanced Level Programme Multilingual Education*; DIESeLL, *Distance Inset for Enhanced Second Language Learning*; TIE-CLIL *Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning*; TNP, *Thematic Network Project*; The CLIL Compendium; BILD), que han

²⁰ Conviene señalar que existe una considerable variedad de modelos AICLE en Europa (ver, p. ej. Baetens Beadsmore, 1993; Grenfell, 2002) adaptados a las necesidades específicas de cada entorno educativo, pero que comparten unos rasgos definitorios comunes.

supuesto la creación de un modelo europeo sólido de adquisición y didáctica de las lenguas a partir de las experiencias y conocimientos acumulados.

El contexto AICLE permite un mayor contacto con la lengua meta que el aula de lengua extranjera tradicional. Los programas AICLE hacen posible aumentar el número de horas de exposición al idioma así como la intensidad de dicha exposición. Es decir, se incrementan las horas de enseñanza en la lengua extranjera ofreciendo una exposición más concentrada al idioma sin añadir tiempo extra al período previsto de aprendizaje de la lengua meta. Otras fórmulas contemplan el aumento de horas de exposición, pero las reparten a lo largo de un período de tiempo superior, disminuyendo la cantidad de contacto semanal con la lengua extranjera. Ello suele ocurrir, por ejemplo, en los programas de introducción temprana de la lengua extranjera. En términos generales, los resultados de investigación indican que los modelos que promueven el incremento y a la vez la concentración de horas de contacto con la lengua meta proporcionan un mejor rendimiento (Collins et al., 1999). En el estado español en concreto, dos informes del Ministerio de Educación y Ciencia (2000; 2004) indican que los estudiantes que pasan más horas a la semana practicando la lengua inglesa, debido al incremento de las horas de instrucción y/o a la práctica fuera de horario escolar, muestran un mayor conocimiento del idioma que aquéllos cuyo contacto con la lengua es más limitado.

Por otra parte, el contexto AICLE posibilita el desarrollo de las destrezas de comunicación interpersonal (BICS) ya que se utiliza una metodología fundamentalmente comunicativa, donde la atención se centra en el significado más que en la forma y donde la interacción acostumbra a tener un papel destacado. Se suele dar importancia en consecuencia al lenguaje no sólo escrito sino oral. Los estudiantes formulan preguntas auténticas y se generan oportunidades de uso de la lengua en situaciones diversas. Asimismo se fomentan las destrezas académicas en la lengua meta (CALP). El desarrollo de estas últimas destrezas supone un reto para los estudiantes, que deben acostumbrarse gradualmente a un lenguaje relativamente descontextualizado y asumir tareas de creciente complejidad cognitiva, pero les permite familiarizarse con la terminología temática específica en la lengua meta, cosa que les prepara para sus estudios superiores y para la práctica profesional.

La evidencia existente demuestra que la combinación de exposición masiva a la lengua a través de la enseñanza de contenidos curriculares en una L2 en combinación con la instrucción centrada en la forma lingüística produce mayores beneficios que la exposición masiva a la L2 aisladamente. Buena parte de esta evidencia deriva de los estudios sobre los programas de inmersión en francés llevados a cabo en Canadá. Los estudiantes en estos programas reciben clases de contenidos curriculares utilizando el francés como lengua vehicular. Se trata de un contexto que promueve la adquisición implícita de la L2 a través de la instrucción basada en contenidos y de la interacción significativa, mientras que la instrucción formal explícita (es decir, la corrección de errores o la atención a los aspectos formales de la lengua meta) se deja prácticamente de lado. En este contexto, se vio que los estudiantes alcanzaban un elevado grado de fluidez en francés. Sin embargo, una mirada más atenta a ciertas cuestiones formales reveló que, a pesar de haberse convertido en comunicadores fluidos, los participantes no dominaban determinados aspectos de la gramática (p. ej. las oraciones condicionales o las formas y usos de los diferentes tiempos de pasado) (Harley y Swain, 1984). A partir de dichos resultados, se realizaron diversos estudios experimentales en los que se comparaba a grupos de aprendices a los que se les había enseñado explícitamente aspectos gramaticales concretos de la L2 con grupos

de aprendices sin instrucción formal. La evidencia así obtenida demuestra claramente que la atención explícita a determinados aspectos formales de la lengua es beneficiosa y que las mejoras que genera son duraderas (Doughty y Williams, 1998; Spada, 1997). En un reciente estudio basado en la grabación de sesiones AICLE en tres centros catalanes, Pérez Vidal (2008) constata no obstante que los episodios de atención a los aspectos formales de la lengua meta son inexistentes en las muestras analizadas y sugiere su incorporación como complemento a las prácticas AICLE actuales, una recomendación que también hacen otros autores (p. ej. Lyster 2007).

Falta todavía mucho camino por recorrer en cuanto a la evaluación de los resultados del modelo AICLE se refiere. La investigación hasta la fecha es todavía relativamente escasa y se ha centrado en los efectos de este modelo en el dominio de la lengua meta y de la propia así como de los contenidos por parte de los aprendices. Se sabe muchos menos en cambio sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los usos lingüísticos que confluyen en el contexto AICLE, según apuntan Dalton-Puffer y Nikula (2006). De todos modos, la evidencia existente avala la efectividad del enfoque AICLE. Así, por ejemplo, Genesee (2004) comenta que la investigación en entornos diversos ha mostrado de manera consistente que los estudiantes en programas bilingües que hablan una lengua socialmente mayoritaria adquieren una competencia funcional significativamente más avanzada en la L2 que los estudiantes que reciben instrucción formal convencional. Coyle (2006, p. 11-12) igualmente hace balance positivo de la investigación sobre el contexto AICLE. En palabras de esta autora, dicho contexto reporta, entre otras, las siguientes ventajas: aumenta la competencia lingüística, la confianza y la independencia de los aprendices; incrementa su vocabulario y su consciencia gramatical; desarrolla las estrategias de aprendizaje y de solución de problemas, y genera actitudes positivas, motivación y consciencia cultural.

La estancia en el país de la lengua meta

La estancia en el país de la lengua meta proporciona un contexto de adquisición natural que favorece la interacción en la lengua extranjera, a menudo con hablantes nativos, en situaciones de uso real así como en su entorno cultural. Se trata, por tanto, de un contexto de inmersión que facilita no sólo un elevado grado de contacto con la lengua meta sino además *input* de calidad y con la intensidad necesaria para que la adquisición implícita e incidental de lengua tenga lugar.²¹ La adquisición de lenguas extranjeras en contextos naturales de este tipo permite a los aprendices verificar las hipótesis que formulan acerca del funcionamiento de la lengua meta, practicar ampliamente sus destrezas, cosa que facilita la automatización del conocimiento (Anderson, 1993; DeKeyser, 2007), y contextualizar los aprendizajes de manera que resulten significativos para el aprendiz. En contraposición, el contexto de instrucción formal en el aula tradicional, como se ha comentado, proporciona *input* en pequeñas cantidades, escasa producción oral auténtica, y suele centrarse más en la forma gramatical, y por tanto en el aprendizaje explícito e intencional, que en el significado (DeKeyser, 1991). AICLE, por otra parte, supone un contexto de semi-inmersión, pero

²¹ El aprendizaje 'implícito' de lenguas se opone al aprendizaje 'explícito'. En palabras de Hulstijn (2005, p. 131): "Explicit learning is input processing with the conscious intention to find out whether the input information contains regularities and, if so, to work out the concepts and rules with which these regularities can be captured. Implicit learning is input processing without such an intention, taking place unconsciously". De modo similar, se establece un contraste entre el aprendizaje incidental e intencional. El primero se refiere al hecho de que el aprendiz capte información acerca del funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua meta sin pretenderlo, de manera no intencional, mientras que en el segundo caso el aprendiz sabe que con posterioridad a la realización de una tarea de aprendizaje se le pedirá que retenga un tipo de información concreta (Hulstijn, 2005, p. 132).

generalmente la exposición se limita al entorno escolar y, aunque se incrementan horas de contacto semanal con el idioma en relación con las del aula tradicional de lengua extranjera, el número de horas de exposición no es muy elevado ni el tipo de contacto muy variado.²² En definitiva, la estancia aporta una exposición masiva a la lengua extranjera, en comparación con la clase convencional y la semi-inmersión, además de las condiciones para poder gestionar conversaciones auténticas con una variedad de hablantes, asumiendo roles sociales diferentes y en entornos sociales distintos (Kasper y Rose, 2002).

Durante la estancia en el extranjero tienden a mejorar las destrezas de comunicación interpersonal (BICS). La mejora de CALP, por otro lado, dependerá en gran medida de si el estudiante realiza o no actividades académicas en la lengua meta durante la misma. Conviene señalar que los beneficios de la estancia van más allá de la mejora de la competencia lingüística. Estudiar en el país de la lengua meta supone adicionalmente una experiencia vivencial que promueve el entendimiento intercultural.

La estancia constituye un contexto especialmente rico y complejo para el investigador de segundas lenguas. Por una parte, la concentración de tiempo que los aprendices disfrutan en la comunidad de habla de la lengua meta potencialmente puede conducir a ganancias lingüísticas significativas y genera en consecuencia altas expectativas. Por otra, las diferencias individuales previas a la estancia interactúan de maneras complejas y se ven a su vez afectadas por el nuevo contexto, como apuntan Churchill y Dufon (2006). Entre las diferencias individuales que condicionan los beneficios potenciales de la estancia destaca el nivel de competencia en la L2 del aprendiz. Según DeKeyser (2007), los estudiantes que tienen ya un conocimiento funcional de la gramática de la L2, cosa esperable a partir de un nivel intermedio, serían los principales candidatos beneficiarse de la práctica en el país de la lengua meta que les permitiría, como se ha comentado, automatizar los conocimientos previamente adquiridos. Otro factor a tener en cuenta es la habilidad y la disposición del aprendiz para sacar el máximo provecho de las oportunidades de contacto y de interacción en la lengua meta que toda estancia propicia (Juan Garau y Pérez Vidal, 2007a). Las diferencias individuales en cuanto a actitudes y motivación de los aprendices son también cruciales y su influencia se deja sentir en los resultados de aprendizaje de la estancia (Juan Garau y Pérez Vidal, 2007b; Juan, Prieto y Salazar, 2008).

La adquisición de una lengua extranjera en el contexto estancia ha sido comparada a su aprendizaje por medio de la instrucción formal en el propio país (p. ej. Collentine y Freed, 2004). Los resultados de investigación no son hasta la fecha concluyentes ni generalizables a todos los estudiantes, niveles de lengua, y destrezas lingüísticas (DeKeyser, 2007). Con todo, la competencia oral es claramente el área que socialmente genera una mayor expectativa de mejora y que a la vez recoge mayores ganancias según los estudios realizados (ver, p. ej., Mora 2008, Juan Garau y Pérez Vidal, 2007a, 2007b). Destacan sobre todos los beneficios en cuanto a la fluidez, si bien otras áreas como la corrección, la complejidad, o la pronunciación también registran mejoras en algunas de las investigaciones llevadas a cabo. Otras dimensiones lingüísticas como la escritura, la lectura, la gramática, y el vocabulario han sido menos estudiadas (ver, p. ej., Juan, Prieto y Salazar, 2008; Pérez Vidal y Juan Garau, 2007).

²² Los mismos actos de habla académicos tienden a repetirse, al igual que ocurre con los roles sociales de los participantes. El entorno en el que tiene lugar la comunicación tampoco varía.

Conclusiones

Partiendo de una perspectiva europea de promoción del multilingüismo, a lo largo del presente artículo se han examinado algunas de las variables que posibilitan el proceso de adquisición de una lengua segunda o extranjera o que inciden en dicho proceso. Se ha prestado especial atención al contexto en el que se produce el aprendizaje, ya que determina en buena medida el grado de contacto con la lengua meta y por ende las posibilidades de éxito del aprendiz. Tres tipos de contexto han centrado nuestro interés: el aula convencional de lengua extranjera, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, y la estancia en el país de la lengua meta. Podemos establecer una gradación de menos a más en cuanto al grado de contacto con el idioma que dichos contextos aportan. La calidad e intensidad del *input* y las posibilidades de interacción en la lengua meta son también factores a tener muy en cuenta que, de nuevo, el contexto AICLE y particularmente la estancia potencian en mayor medida que el contexto de instrucción formal en el aula convencional. Conviene señalar, no obstante, que la exposición masiva a la lengua meta y la interacción en la misma aún siendo fundamentales no garantizan el dominio del idioma. En este sentido, la atención a la forma, típica de la instrucción formal en el aula de lengua extranjera, ha demostrado su eficacia y constituye un excelente complemento a la formación que se obtiene en los contextos AICLE y estancia.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baetens Beadsmore, H. (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4.^a ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Churchill, E., y DuFon, M. A. (2006). Evolving threads in study abroad research. En M. A. DuFon y E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts*. Multilingual Matters: Clevedon, UK.
- Collentine, J., y Freed, B. (2004) Learning context and its effect on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.
- Collins, L., Halter, R. H., Lightbown, P. M., y Spada, N. (1999). Time and the distribution of time in L2 instruction. *TESOL Quarterly*, 33, 655-680.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva estrategia marco para el multilingüismo. COM(2005) 596. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Commission of the European Communities (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004 – 2006*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Commission of the European Communities. (1995). *White paper on education and training, teaching and learning. Towards the learning society*. COM (95) 590 final. Brussels: Commission of the European Communities.
- Commission of the European Communities. (2007). *Final report. High Level Group on Multilingualism*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of practice. *CLIL in Catalonia, from theory to practice*. APAC Monographs, 6.
- Cruttenden, A. (1994). Phonetic and prosodic aspects of baby talk. En C. Gallaway y B. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (págs. 135-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.

- Dalton-Puffer, C., y Nikula, T. (2006). Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics* 27(2), 241-267.
- DeKeyser, R. (2007). Study abroad as foreign language practice. En R. DeKeyser (Ed.) *Practice in second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (págs. 208-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (1991). Foreign language development during a semester abroad. In B. F. Freed (Ed.), *Foreign language acquisition: Research and the classroom* (págs. 104-119). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2005). *Quaderns d'avaluació 2. La Llengua anglesa al Batxillerat 2004. Avançament de resultats*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya. (2006). *Quaderns d'avaluació 6. El coneixement de llengües a Catalunya*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- Doughty, C., y Varela, E. (1998). Communicative focus on form. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition* (págs. 114-134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., y Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edelsky, C. (1990). With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education. London: The Falmer Press.
- Edelsky, C., Hudelson, S., Altwerger, B., Flores, B., Barkin, F., y Jilbert, K. (1983). Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 4(1), 1-22.
- Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, R. (Ed.). (2001). *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell.
- European Council. 2001. *European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Eurydice. (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- García Mayo, M. P., y García Lecumberri, M. (Eds.). (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gass, S. M. (2005). Input and interaction. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Gass, S. M., y Varonis, E. (1989). Incorporated repairs in NNS discourse. En M. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage* (págs. 71-86). New York: Plenum Press.
- Gass, S. M., y Varonis, E. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition Research*, 16, 238-302.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? En T. K. Bathia y W. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism*. London: Blackwell.
- Gordon, R. G. (Ed.). (2005). *Ethnologue: Languages of the world* (15.^a ed.). Dallas, Tejas: SIL International. Versión online : <http://www.ethnologue.com/>.
- Grenfell, M. (2002). *Modern languages across the curriculum*. London: Routledge.
- Harley, B., y Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. En A. Davies, C. Criper y A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (págs. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 129-140.
- Johnson, K. (1996). *Language learning and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Johnstone, R. (2002). *Immersion in a second or additional language at school: A review of the international research*. Stirling, Scotland: Scottish Centre for Information on Language Teaching.
- Juan Garau, M. y C. Pérez Vidal. (2007a). The effect of context and contact on oral performance in students who go on a stay abroad. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 4, 117-134.
- Juan Garau, M., y C. Pérez Vidal. (2007b). Context and learner attitude in oral L3 development: Insights on native and non-native performance after a stay abroad. Comunicación presentada en el 40.^a Congreso Internacional BAAL. University of Edinburgh, Edinburgh, UK.
- Juan, M., Prieto, J. I., y Salazar, J. (2008). The interaction of learning context and learner attitude and its effects on L3 lexico-grammatical competence. Comunicación presentada al XXVI Congreso Internacional AESLA. Universidad de Almería, Almería, España.
- Kasper, G., y K. R. Rose. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Leeman, J. (2003). Recasts and second language development: Beyond negative evidence. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(1), 37-63.
- Littlewood, W. (2004). Second language learning. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (págs. 501-524). Oxford: Blackwell.
- Long, M. H. (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. Doctoral dissertation. University of California, Los Angeles.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. En S. M. Gass y C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg, y C. Kramsh (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (págs. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (págs. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Lotherington, H. (2006). Bilingual education. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (págs. 695-718). Oxford: Blackwell.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557-581.
- Martin-Jones, M., y Romaine, S. (1986). Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7(1), 26-38.
- Ministerio de Educación y Ciencia, INECSE. (2004). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Secundaria Obligatoria 2001. Informe final*. Madrid: Secretaría General de Educación.
- Ministerio de Educación y Cultura, INCE. (2000). *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Educación Primaria 1999. Avance de resultados*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Mora, J. C. (2008). Learning context effects on the acquisition of a second language phonology. En C. Pérez Vidal, M. Juan Garau y A. Bel (Eds.), *A*

portrait of the young in the new multilingual Spain. Clevedon: Multilingual Matters.

- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pérez Vidal, C. (2001). Dimensiones del aprendizaje de contenidos curriculares y lenguas extranjeras. En D. Marsh, A. Maljers y A. Hartiala (Eds.), *The CLIL compendium. Profiling European CLIL classrooms* (págs. 215-253). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pérez Vidal, C. (2008). The need for focus on form in content and language integrated approaches: An exploratory study. En F. Lorenzo, S. Casal, V. de Alba y P. F. Moore (Eds.), *Content and language integrated learning: Methods and practice*. Volumen monográfico de RESLA.
- Pérez Vidal, C. (Ed.), y Campanale Grilloni, N. (2005). *Content and language integrated learning (CLIL) in Europe*. Barcelona: Printulibro Intergrup.
- Pérez Vidal, C., y Juan Garau, M. (2007). Learning context effects and attitudes on L3 English written competence after study abroad: Contrasting native and non-native performance. Comunicación presentada en el 17.º Congreso Internacional EUROSILA. Newcastle, UK.
- Pica, T., Young, R., y Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21, 737-758.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Segalowitz, N., y Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173-199.
- Serrano, R. (2007). *Time distribution and the acquisition of English as a foreign language*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Siegel, J. (2003). Social context. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (págs. 178-223). Oxford: Blackwell Publishing.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, T., y Toukoma, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.

- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics* (págs. 234-250). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M., y Johnson, R. K. (1997) Immersion education: A category within bilingual education. En R. K. Johnson y M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-16.
- Swain, M., y Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.
- TNS Opinion & Social. (2006). Special Eurobarometer 243/Wave 64.3: *Europeans and their languages*. Consulta realizada el 15 de febrero, 2008, en http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_en.htm.
- Wagner-Gough, J., y Hatch, E. (1975). The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25, 297-307.
- Wei, L., Dewaele, J. M., y Housen, A. (2002). *Opportunities and challenges of bilingualism*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.