

Plurilingüismo temprano

(Multilingual at an early age)

Cenoz, Jasone

Univ. del País Vasco

Fac. de Filología, y Geografía e Historia

Dpto. de Filología Inglesa y Alemana

Pº de las Universidades, 5

01006 Vitoria-Gasteiz

BIBLID [1137-4446 (2000), 11; 185-192]

El artículo parte de una revisión de los estudios del factor edad en la adquisición de segundas lenguas en contextos naturales y escolares para pasar a analizar desde un punto de vista psicolingüístico y pedagógico la introducción temprana de la tercera lengua en el contexto escolar. Se presentan los resultados lingüísticos y actitudinales de las investigaciones sobre introducción temprana de la tercera lengua en programas bilingües y se especifican las condiciones que debería cumplir un modelo de plurilingüismo temprano.

Palabras Clave: Plurilingüismo. Adquisición de lenguas. Tercera lengua.

Berezko eta eskolako testuinguruetan bigarren hizkuntzaz jabetzerakoan adina faktoreak duen garrantzia berraztertetik abiatzen da artikulua. Gero, hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarra eskolako testuinguruan aztertzer pasatzen da, ikuspegi psikolinguistiko eta pedagogiko batetik. Programa elebidunetan hirugarren hizkuntzaren sarrera goiztiarrari buruzko ikerketek eman dituzten ondorioak aurkezten dira, bai hizkuntza eta bai jarrera mailakoak, eta eleaniztasun goiztiarraren eredu batek bete beharko litzukeen baldintzak zehazten dira.

Giltz-Hitzak: Eleaniztasuna. Hizkuntzez jabetzea. Hirugarren hizkuntza.

L'article part d'une révision des études du facteur âge dans l'acquisition de secondes langues dans des contextes naturels et scolaires pour ensuite passer à l'analyse psycholinguistique et pédagogique de l'introduction précoce de la troisième langue dans le contexte scolaire. On présente les résultats linguistiques et comportementaux des investigations sur l'introduction précoce de la troisième langue dans des programmes bilingues et on spécifie les conditions que devrait remplir un modèle de plurilinguisme précoce.

Mots Clés: Plurilinguisme. Acquisition de langues. Troisième langue.

INTRODUCCIÓN

El plurilingüismo temprano se refiere a la adquisición de más de dos lenguas en contextos naturales o escolares. Debido a causas históricas, políticas, sociales y económicas el plurilingüismo es un fenómeno cada vez más frecuente en Europa y en el mundo. En estas Jornadas voy a centrarme en el plurilingüismo temprano en el contexto escolar, con especial referencia a la introducción temprana del inglés que convierte el sistema educativo bilingüe, en euskara y castellano, en plurilingüe.

LA INTRODUCCIÓN TEMPRANA DEL INGLÉS COMO TERCERA LENGUA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

El desarrollo del inglés como lengua de comunicación intraeuropea e internacional crea la necesidad de aprender esta lengua que se convierte en tercera lengua en las comunidades bilingües no anglófonas que cuentan con dos lenguas en el sistema educativo: País Vasco, Cataluña, Frisia, Bolzano, Bretaña, etc. El inglés también es la tercera lengua en el caso de comunidades de emigrantes que utilizan la lengua de su país de origen y la del país receptor y aprenden inglés en la escuela. Entre otros muchos, este sería el caso de la comunidad turca en Alemania y en Holanda o de la comunidad marroquí en Francia.

Tradicionalmente, el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes de nuestra comunidad en lengua inglesa ha sido bajo. Este nivel está probablemente relacionado con la poca tradición de enseñanza de inglés en los centros escolares, la distancia tipológica entre las lenguas de nuestra comunidad y el inglés en comparación con la distancia tipológica entre el inglés y otras lenguas de origen germánico (holandés, frisio, alemán, sueco, danés, noruego) o por factores extraescolares como la práctica del doblaje en televisión.

Teniendo en cuenta la creciente presión para aprender inglés en nuestra comunidad se han perfilado dos tipos de soluciones: el complementar la enseñanza del inglés con clases extraescolares y el intensificar la exposición a la lengua inglesa y mejorar su calidad dentro de los centros escolares. La primera de estas soluciones es enormemente popular, mucho más extendida que en otros países europeos, pero crea por lo menos tres problemas. En primer lugar, supone una sobrecarga en la jornada lectiva de los alumnos. Además, el coste económico adicional es importante y por lo tanto, no es una solución accesible a todas las familias y por último, crea dificultades a los profesores de los centros escolares al encontrarse con clases poco homogéneas en cuanto al nivel de competencia en inglés. Por todo ello, es preferible que dentro del horario escolar y en el propio centro se creen las condiciones necesarias para alcanzar un mayor nivel de competencia en inglés.

En los últimos años se ha invertido un gran esfuerzo humano y económico en la mejora de la calidad del aprendizaje del inglés en los centros escolares de nuestra comunidad. En esta labor se incluyen los cursos de reciclaje lingüístico y metodológico para el profesorado, la enseñanza del inglés como lengua vehicular en varios centros de nuestra comunidad, las innovaciones en la programación específica de las tres lenguas y la introducción temprana del inglés (Bilbao, 1994; Arano & Berazadi, 1994; Valero & Villamor, 1997; Martínez, 1997; Cenoz, 1997, 1998a).

La introducción temprana del inglés fue una iniciativa de la Federación de Ikastolas de Gipuzkoa, que comenzó en el curso 1991-92 y que quería dar una respuesta a la demanda de la sociedad de mejorar la calidad de la enseñanza del inglés. Esta iniciativa ha sido posteriormente adoptada en varios centros que participan en el proyecto de 'Plurilingüismo'

desarrollado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y también por muchos otros centros de nuestra comunidad. En comparación, la introducción del inglés como tercera lengua en preescolar en Europa es muy poco común ya que incluso en los casos en los que el inglés es segunda lengua la introducción suele ser más tardía.

En los estudios sobre creencias respecto a la influencia de la edad en la adquisición de lenguas se ha observado que la mayor parte de la población participante cree que los niños tienen mayor facilidad para aprender lenguas (Horwitz, 1987, 1988; Torras, Tragant & García, 1997). Por ejemplo, en un estudio realizado con padres de alumnos que habían comenzado a estudiar inglés antes de los ocho años, el 92% de los padres creía en las ventajas de los niños respecto a los mayores (Torras, Tragant & García 1997).

Sin embargo, no existe un total acuerdo sobre las ventajas de la introducción temprana de la tercera lengua. Ruiz Bikandi (1998) considera que la introducción temprana del inglés viene dada principalmente por necesidades de 'marketing' y que puede perjudicar al desarrollo del euskara en el caso de los niños castellanoparlantes que tienen su primer contacto con el inglés sin haber desarrollado suficientemente el euskara. Según Ruiz Bikandi, la introducción temprana del inglés supone una sobrecarga cognitiva al obligar a los niños a reflexionar en tres lenguas y además, basándose en los resultados obtenidos por el modelo A en euskara, Ruiz Bikandi considerará que el escaso número de horas lectivas dará lugar a niveles de competencia muy bajos en inglés.

Teniendo en cuenta las diferentes perspectivas sobre el plurilingüismo temprano escolar es necesario considerar brevemente los resultados de las investigaciones que pueden ser relevantes a la hora de analizar sus ventajas e inconvenientes.

LA INVESTIGACIÓN RELACIONADA CON EL PLURILINGÜISMO TEMPRANO

Teniendo en cuenta que el plurilingüismo escolar temprano es un fenómeno reciente y no muy extendido, la investigación específica en este área es también muy reciente y sus resultados todavía tienen que ser confirmados por un mayor número de investigaciones realizadas en diferentes contextos. Sin embargo, existen áreas de investigación que cuentan con una mayor tradición y que están relacionadas con el plurilingüismo temprano. Estas áreas incluyen estudios sobre el factor edad, estudios sobre inmersión y estudios sobre plurilingüismo.

Los estudios sobre el factor edad

La influencia del factor edad en la adquisición de segundas lenguas es un área controvertida que ha recibido una gran atención en los últimos años (Singleton 1989, Long, 1990, Singleton & Lengyel, 1995; Harley, 1986; White & Genesee, 1996). Los estudios realizados en contextos naturales de adquisición indican que aunque los niños más mayores obtienen mejores resultados en las primeras etapas de adquisición de la segunda lengua, los niños más pequeños acaban alcanzando e incluso superando a los mayores (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1977).

En la mayor parte de los estudios realizados en contextos formales en los que la segunda lengua se aprende por instrucción se ha observado que no existen diferencias entre niños que han comenzado a adquirir la segunda lengua a distintas edades, es decir que los niños que han tenido menos años de instrucción alcanzan muy pronto el nivel de los niños que comenzaron su instrucción en la segunda lengua más temprano y han tenido más años

de instrucción (Burstall et al, 1974; Ekstrand, 1976; Oller & Nagato, 1974). Sin embargo, en los estudios realizados se media el rendimiento en la segunda lengua después de que los niños que habían comenzado a diferentes edades compartieran sus clases con niños que habían comenzado más tarde. También es cierto, que teniendo en cuenta que la exposición a la segunda lengua en el contexto escolar es muy limitada en relación a los contextos naturales se puede pensar que en estas investigaciones todavía no ha llegado el momento en el que los niños más pequeños alcanzan o superan a los mayores. Snow & Hoefnagel-Hohle (1978) observaron que los niños pequeños necesitaban aproximadamente un año de exposición a la lengua en contextos naturales para alcanzar a mayores y a partir de este momento tenían ventajas en la adquisición. Singleton (1995) estima el número de horas en un año de exposición en el contexto natural es superior al número de horas habitualmente dedicadas a la lengua extranjera en toda la escolarización y que por ello se explica que en los estudios realizados en contextos formales los niños no presenten ventajas. Sin embargo, en ninguno de los estudios sobre la influencia del factor edad se considera la introducción temprana de la segunda o tercera lengua desde preescolar.

Los estudios de inmersión

Dentro de los estudios de inmersión, los que son más relevantes para el plurilingüismo temprano son los estudios canadienses en los que se compara la inmersión temprana y la inmersión tardía (Genesee, 1987; Harley, 1986). En la inmersión temprana la segunda lengua es la única lengua vehicular hasta 2º, 3º ó 4º de primaria cuando se introduce la instrucción en la primera lengua que llega a ser la lengua del 60% del tiempo escolar en la mayoría de los casos. En la inmersión tardía la segunda lengua es una de las asignaturas en educación primaria pero se convierte en lengua vehicular del 80% de la instrucción durante el primer curso o los dos primeros cursos de secundaria. Los resultados de las investigaciones indican que, a pesar de contar con menor exposición, los resultados de la inmersión tardía en segunda lengua después de dos años de inmersión se aproximan en gran medida a los resultados de la inmersión temprana que ha contado con mayor exposición. Genesee (1987) interpreta que una exposición dilatada en el tiempo puede ser menos eficaz que una exposición más intensa, concentrada en pocos años. También considera que los estudiantes de secundaria tienen mayor facilidad para el aprendizaje que los estudiantes de menor edad.

Los estudios de plurilingüismo

Los estudios de plurilingüismo tanto en el medio natural como escolar indican que la adquisición de más de dos lenguas es posible y no presenta problemas en el desarrollo cognitivo y lingüístico (Cenoz & Genesee, 1998). La mayoría de los estudios sobre la influencia del bilingüismo en la adquisición de otras lenguas indican que el bilingüismo tiene una influencia positiva en la adquisición plurilingüe (Thomas, 1988; Bild & Swain, 1989; Cenoz, 1993; Lasagabaster, 1997).

En resumen, la investigación realizada en estas áreas implica que el plurilingüismo en el contexto escolar puede resultar positivo a nivel cognitivo. Sin embargo, la evidencia de los estudios de investigación es todavía insuficiente para afirmar que la introducción de la tercera lengua en preescolar vaya a suponer un mayor nivel de competencia en esta lengua. Por lo tanto, el aprendizaje del inglés desde preescolar en un sistema educativo bilingüe es posible y proporciona más horas de exposición pero no implica necesariamente que esta exposición de lugar a un rendimiento más alto.

EL PLURLINGÜISMO TEMPRANO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE NUESTRA COMUNIDAD

Como hemos señalado anteriormente, en el contexto de nuestra comunidad la adquisición del inglés como tercera lengua desde preescolar comenzó en algunos centros en el curso 1991-92. Sin entrar en los aspectos metodológicos de la enseñanza del inglés que tienen un gran interés a nivel pedagógico, expondré algunos datos sobre la evaluación del plurilingüismo temprano.

i. El efecto del plurilingüismo temprano en el desarrollo lingüístico y cognitivo. Una de las preocupaciones de la comunidad escolar en relación al plurilingüismo temprano es el conocer los efectos de la introducción temprana del inglés tanto a nivel lingüístico como cognitivo. Respecto a estos efectos, podemos mencionar la evaluación de la introducción temprana de la adquisición del inglés en la que participaron 166 alumnos de varias ikastolas y que fue realizada después de tres años de instrucción en inglés. Los resultados indican que no existen diferencias en el nivel de competencia en euskara y castellano y en una prueba de aptitud entre el grupo experimental que aprende inglés y un grupo control que no aprende inglés. Incluso en alguna de las pruebas de euskara existe una ventaja tendencial en el caso del euskara para aquellos niños que aprenden inglés desde los cuatro años (Cenoz & Lindsay, 1994; Cenoz, 1997).

ii. Actitudes hacia el plurilingüismo. Las evaluaciones de las actitudes de los distintos colectivos implicados en el proyecto de adquisición del inglés a partir de los cuatro años prueban que los padres, profesores, tutores y directores valoran positivamente el aprendizaje temprano del inglés (Cenoz & Lindsay, 1994; Cenoz, 1996). Además, estos colectivos perciben que los niños tienen actitudes muy positivas hacia el proyecto y consideran que el aprendizaje del inglés va a tener efectos positivos en el desarrollo del euskara y castellano y también, en el desarrollo cognitivo y en otras asignaturas.

iii. El desarrollo profesional. Además, en las evaluaciones realizadas (Cenoz & Lindsay, 1994; Cenoz, 1996) el profesorado ha valorado muy positivamente su participación en el proyecto desde el punto de vista de su desarrollo profesional. La participación en un proyecto exige tiempo y dedicación pero en la mayoría de los casos supone un reto a nivel profesional y puede resultar más fructífero que otras actividades de formación del profesorado.

iv. La confusión entre las lenguas. Esta es una de las mayores preocupaciones en relación al plurilingüismo temprano. Los datos de una investigación longitudinal que se está llevando a cabo en la ikastola Lurdesko Ama de Urretxu desde el Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la UPV-EHU nos indican que en la producción oral en inglés la utilización de elementos del euskara y castellano es similar en alumnos que han comenzado a aprender inglés a distintas edades. Es decir, los alumnos que comenzaron a aprender inglés a los cuatro años presentan el mismo porcentaje de utilización de términos en euskara y castellano que los alumnos que comenzaron a aprender inglés a los ocho y a los once años (Cenoz, 1998b). Estos datos indican que no existe mayor confusión entre las tres lenguas cuando la tercera lengua se introduce a los cuatro años.

v. El rendimiento en inglés. El rendimiento en inglés es sin duda alguna un aspecto fundamental de la introducción temprana del inglés puesto que aprender inglés es el objetivo principal del proyecto en el que se están invirtiendo considerables recursos humanos y económicos. Además, aunque las actitudes y la motivación son importantes y generalmente están relacionadas con el rendimiento, el rendimiento está relacionado con otros muchos factores como por ejemplo la intensidad de la exposición a la lengua, los factores cognitivos (aptitud, inteligencia, estilo cognitivo) o la metodología utilizada en la enseñanza. Aunque se

están realizando estudios sobre el rendimiento en inglés en relación al plurilingüismo escolar desde el Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad del País Vasco, desde la Federación de Ikastolas y el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, los resultados todavía son provisionales. Para saber si la introducción temprana del inglés está asociada a un mayor nivel de competencia en esta lengua tenemos que esperar unos años y comparar los resultados obtenidos por niños de la misma edad que han experimentado distintos grados de exposición al inglés. Sin embargo, la popularidad de esta experiencia hace que se esté extendiendo cada vez más y es probable que lleguemos a una generalización sin que se haya probado que esta es la fórmula más efectiva para aumentar la competencia en inglés.

CONDICIONES PARA LA INTRODUCCIÓN TEMPRANA DEL INGLÉS

Los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo en nuestra comunidad junto a los resultados de otras investigaciones sobre plurilingüismo y adquisición de lenguas nos indican que existen unas condiciones necesarias para que el plurilingüismo escolar sea lo más efectivo posible.

i. La metodología. Una primera condición es la aplicación de una metodología que motive a los alumnos, que sea adecuada para su edad y que sirva para que aprendan mucho inglés. No existe un método único que sea el más apropiado para la introducción temprana del inglés ni se ha demostrado que con un determinado método se obtengan mejores resultados. Además, a medida que se generaliza la introducción temprana del inglés es más probable que cada propuesta metodológica necesite un mayor grado de adaptación al entorno escolar en el que se aplique. La propia experiencia del profesorado, su labor diaria en el aula y la observación de los resultados obtenidos guiarán la adaptación de una propuesta metodológica a las necesidades reales de la situación de aprendizaje en la que se encuentra.

ii. El profesorado. La introducción temprana del inglés exige un gran esfuerzo al profesorado tanto a nivel lingüístico como metodológico. El nivel de competencia del profesorado en inglés es una variable clave para garantizar el éxito de la experiencia puesto que el profesorado es la fuente más importante de 'input' y el modelo al que tienen acceso los niños. Esto no implica que la competencia del profesorado deba ser la de un hablante nativo 'ideal' pero sí debe alcanzar un nivel de competencia que le permita desenvolverse con soltura en actividades comunicativas. Además, también es necesario que el profesorado tenga una preparación metodológica y sepa adaptarse a las condiciones del aula a distintas edades.

iii. Objetivos lingüísticos. En una situación de plurilingüismo temprano es fundamental que el centro de enseñanza establezca objetivos lingüísticos generales y específicos de cada ciclo para euskara, castellano e inglés. Además, dependiendo del entorno sociolingüístico, de las características del centro y del peso relativo de las horas de instrucción dedicadas a cada lengua, los objetivos serán diferentes para las lenguas. En el caso del inglés, es necesario ser realistas y no crear falsas expectativas teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos la exposición es muy limitada. Por ejemplo, la exposición al inglés en el contexto escolar durante 11 años, desde preescolar (4-5 años) hasta 4º de ESO (15-16 años) no supera las horas de exposición al euskara durante dos cursos escolares en el modelo D o tres cursos y medio en el modelo B. Como hemos mencionado anteriormente las horas de exposición no son un predictor exacto del rendimiento en una lengua pero se ha observado que la instrucción intensiva produce mayores niveles de rendimiento (Genesee, 1994; Spada & Lightbown, 1989).

iv. *La coordinación entre las áreas lingüísticas.* Un aspecto fundamental del plurilingüismo temprano que ha recibido mucha atención en algunos centros escolares es el de la coordinación entre las programaciones de las tres lenguas con el fin de favorecer la interdependencia entre las lenguas y obtener beneficios a nivel cognitivo y metalingüístico.

v. *La implicación de la comunidad escolar.* El plurilingüismo temprano exige una gran implicación del centro y de los padres al ser un proyecto de larga duración. Es muy importante considerar que la introducción temprana del inglés no es un proyecto de 4 años de duración en el que hay que desarrollar una metodología y unos materiales para enseñar inglés como tercera lengua a niños de 4 a 8 años. El plurilingüismo temprano exige una planificación a largo plazo que afecta a todos los niveles de enseñanza puesto que de muy poco serviría el esfuerzo realizado si en 3º de primaria se utilizan los libros de texto que hay en el mercado y que están diseñados para principiantes.

CONCLUSIÓN

El plurilingüismo temprano es una fórmula de adquisición de lenguas cada vez más extendida en nuestro sistema educativo que exige unas condiciones que garanticen su calidad y una evaluación de sus resultados.

El plurilingüismo temprano no es la única alternativa para fomentar el desarrollo de la competencia en la lengua extranjera ni necesariamente la más efectiva. El plurilingüismo temprano puede ser la fórmula que resulta menos difícil en el momento de su implantación si bien su seguimiento a largo plazo requiere un gran esfuerzo. Otras fórmulas que se están desarrollando en nuestra comunidad incluyen una exposición mucho más intensiva al inglés y su utilización como lengua vehicular. Estas fórmulas también exigen un gran esfuerzo pero teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones sobre la intensidad de la exposición pueden ser muy beneficiosas bien por sí mismas o en combinación con proyectos de plurilingüismo temprano.

REFERENCIAS

- ARANO, R. & BERAZADI, E. (1994) Enseñanza trilingüe y desarrollo discursivo. II Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe. Vitoria-Gasteiz, 1994.
- BILBAO, J. (1994) Experiencia trilingüe en Gaztelueta. II Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe. Vitoria-Gasteiz, 1994.
- BILD, E.R & SWAIN, M. (1989) Minority language students in a French Immersion programme: their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10, 255-274.
- BURSTALL, C.; JAMIESON, M.; COHEN, S. & HARGREAVES, M. (1974) *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER Publishing Company.
- CENOS, J. (1993) El aprendizaje de la tercera lengua. I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe. Las Arenas-Getxo: Fundación Gaztelueta.
- CENOS, J. (1996) Plurilingüismo infantil. Informe de evaluación sin publicar. Dpto. de Educación, Gobierno Vasco.
- CENOS, J. (1997) L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE* 10: 159-180.
- CENOS, J. (1998a) Multilingual education in the Basque Country. In: J. Cenoz & F. Genesee (eds) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 175-191.

- CENOZ, J. (1998b) Linguistic distance and cross-linguistic influence in bilinguals' oral production in English as a third language. Eurosla. Paris, Septiembre 1998.
- CENOZ, J. & GENESEE, F. (1998) Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. & LINDSAY, D. (1994) 'Plurilingüismo desde edades tempranas.' Informe de investigación sin publicar. Ikastolen Elkarte.
- EKSTRAND, L. (1976) Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning. In G. Nickel (ed.) *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics* (Vo.1 3 pp 179-198) Stuttgart: Hochschulverlag.
- GENESEE, F. (1994) Double immersion programs in Canada. II Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe. Vitoria-Gasteiz, 1994.
- GENESEE, F. (1987) *Learning through Two Languages*. Cambridge: Newbury.
- HARLEY, B. (1986) *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HORWITZ, E. (1987) Surveying students' beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HORWITZ, E. (1988) The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal* 72: 283-294.
- LASAGABASTER, D. (1997) Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3. Leioa: University of the Basque Country.
- LONG, M. (1990) Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 251-285.
- MARTÍNEZ, J. (1997) Factores organizativos y de interés para favorecer la educación trilingüe de los alumnos. *Ikastaria* 9: 131-151.
- OLLER, J. & NAGATO, N. (1974) The long-term effect of FLES: An experiment. *Modern Language Journal* 58: 15-19.
- RUIZ BIKANDI, U. (1998) Euskara eta Ingelesa batera lau urterekin? *Arbela* 21:30-33.
- SINGLETON, D. (1989) *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. (1995) Introduction: a critical look at the critical period hypothesis in second language acquisition research. In D. Singleton & Z. Lengyel (eds.) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters 1-29.
- SINGLETON, D. & LENGYEL, Z. (1995) *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SNOW, C. & HOEFNAGEL-HOHLE, M. (1978) The critical period for language acquisition: evidence from second language. *Child Development* 49: 1114-1128.
- SPADA, N. & LIGHTBOWN, P.M. (1989) Intensive ESL programs in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada* 7: 11-32.
- THOMAS, J. (1988) The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235-246.
- TORRAS, M.R.; TRAGANT, E. & GARCÍA, M.L. (1997) Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *AILE* 10: 127-158.
- VALERO, I. & VILLAMOR, J.L. (1997) Experiencia de inmersión trilingüe. *Ikastaria* 9: 57-64.
- WHITE, L. & GENESEE, D. (1996) How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research* 12: 233-265.