

EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS DESDE EDUCACIÓN INFANTIL: EFECTOS COGNITIVOS, LINGÜÍSTICOS Y AFECTIVOS

JASONE CENOZ

Universidad del País Vasco

fipceirj@vc.ehu.es

El contexto europeo

El inglés se ha convertido en la principal lengua de comunicación para los ciudadanos de la Unión Europea aunque todavía existen importantes diferencias en el conocimiento y la utilización del inglés entre los países del Norte y el Sur de Europa. Es interesante tener en cuenta que, desde una perspectiva europea continental, el inglés no puede ser considerado una lengua extranjera ni tampoco una lengua que es propiedad exclusiva de sus hablantes nativos sino una segunda lengua que es la lengua más importante de comunicación intraeuropea.

En el contexto europeo, que cuenta con un gran número de comunidades bilingües y plurilingües, el inglés es en muchos casos no una segunda sino una tercera lengua (Cenoz & Jessner, 2000a). Por ejemplo, los hablantes de lenguas minoritarias como el frisio, el bretón, el sardo o el euskera aprenden las lenguas mayoritarias y además estudian inglés. Muchos hablantes de las lenguas mayoritarias de comunidades bilingües también aprenden las lenguas minoritarias de su comunidad, además de aprender inglés. Por otra parte, es muy común que se aprenda más de una lengua de comunicación intraeuropea o internacional.

El aprendizaje temprano del inglés en el contexto escolar es cada vez más común (Rixon, 1992; Kubanek-German, 1998; Driscoll and Frost, 1999). Sin embargo, la enseñanza del inglés desde educación infantil no es muy frecuente en otros países europeos en los que la enseñanza de lenguas extranjeras suele comenzar en educación primaria. Tampoco existe evidencia científica suficiente que demuestre el efecto positivo de la introducción del inglés a edades tempranas en la adquisición de esta lengua cuando la adquisición se produce en contextos escolares.

En nuestro contexto, la enseñanza del inglés desde edades más tempranas vino marcada por la Reforma del sistema educativo y desde 1993 la enseñanza de lenguas extranjeras fue obligatoria a partir del tercer curso de primaria. En algunas comunidades, esta introducción temprana ya se había adelantado hasta educación infantil (a partir de los cuatro años) con anterioridad a la

generalización de la Reforma. Así por ejemplo, la introducción temprana del inglés desde educación infantil en varios centros de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra comenzó por iniciativa de la Federación de Ikastolas en el curso 1991-92. Esta iniciativa ha sido muy popular y hoy en día la enseñanza del inglés como tercera lengua tiene lugar desde los cuatro años en la mayoría de los centros escolares de la Comunidad Autónoma Vasca. Esta tendencia también está presente en otras comunidades.

Es importante considerar que la introducción temprana de lenguas extranjeras debe estudiarse en relación al contexto educativo en el que tiene lugar, y para todos los alumnos de la Comunidad Autónoma Vasca y para un número considerable de alumnos de Navarra, el inglés es la tercera lengua dentro de un sistema de educación bilingüe. En una situación semejante se encuentran los alumnos de comunidades bilingües no anglófonas que cuentan con dos lenguas en el sistema educativo: Cataluña, Valencia, Galicia, Frisia, 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.

La adquisición del inglés como tercera lengua tiene muchas características en común con la adquisición del inglés como segunda lengua pero también presenta diferencias. La adquisición de terceras lenguas, al igual que la de segundas lenguas, está relacionada con un gran número de factores individuales y sociales pero además el propio proceso de adquirir una segunda lengua y el resultado de ese proceso (la competencia en la segunda lengua) pueden influir en la adquisición de la tercera lengua. El estudio de terceras lenguas y trilingüismo es un área nueva dentro de la lingüística aplicada que está teniendo un importante desarrollo en los últimos años (Cenoz & Genesee, 1998a; Hufeisen & Lindemann, 1998; Cenoz & Jessner, 2000a; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2000b; 2001a, b; Herdina & Jessner, 2002).

Existe un número muy limitado de investigaciones sobre la adquisición temprana de terceras lenguas desde educación infantil y, sin embargo, se plantean algunas cuestiones muy importantes si tenemos en cuenta que es necesario: i) conocer si la enseñanza del inglés desde educación infantil dentro de programas bilingües tiene algún tipo de efecto en el desarrollo cognitivo y lingüístico; y ii) conocer si se están consiguiendo resultados esperados en lengua inglesa y actitudes en relación con los objetivos planteados y los recursos humanos y económicos utilizados.

En las siguientes secciones me voy a referir a algunas investigaciones sobre estos temas que se han llevado a cabo en la Comunidad Autónoma Vasca.

La enseñanza del inglés desde educación infantil y el desarrollo cognitivo y lingüístico

Una de las preocupaciones de la comunidad escolar cuando la lengua extranjera es la tercera lengua en un sistema educativo bilingüe es el conocer los efectos de la introducción temprana del inglés a nivel cognitivo puesto que se podría pensar que el contacto con tres lenguas desde una edad muy temprana puede resultar en una sobrecarga cognitiva. 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 sino que el bilingüismo puede incluso desarrollar la conciencia metalingüística y la creatividad (Baker, 2001; Cenoz & Genesee, 1998b; Jessner, 1999).

Los estudios sobre la influencia de la introducción temprana del inglés en el desarrollo cognitivo dentro de un programa bilingüe son muy limitados si bien tenemos algunos datos. En una evaluación realizada con 152 niños de centros de Gipuzkoa y Navarra en la que participaron dos grupos, un grupo experimental que aprendía inglés desde los cuatro años y un grupo control que no participaba en el proyecto de introducción temprana del inglés, se observó que no existían diferencias significativas en un test de aptitud entre los dos grupos después de tres años de instrucción en inglés (Cenoz, 1997). Estos resultados indican que la enseñanza del inglés como tercera lengua desde el segundo curso de educación infantil no supone problemas de tipo cognitivo incluso cuando los alumnos están en contacto con otras dos lenguas. Es decir, un número de horas de instrucción en inglés limitado (dos horas a la semana) no parece influir en el desarrollo cognitivo. Sin embargo, es importante realizar más investigaciones sobre este tema puesto que estos resultados no garantizan que no existan problemas de tipo cognitivo si la exposición es mayor o si es simultánea en dos lenguas diferentes de la primera lengua. Las investigaciones sobre trilingüismo temprano en contextos naturales parecen indicar que no existen problemas cognitivos derivados de la adquisición simultánea de tres lenguas pero todavía son muy escasas las investigaciones en esta área (Quay, 2001).

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 de una tercera lengua (Cenoz & Genesee, 1998b; Muñoz, 2000). Estas ventajas de los alumnos bilingües pueden deberse a varias causas como por ejemplo a la interdependencia lingüística, al mayor desarrollo de la conciencia metalingüística y de las estrategias de aprendizaje de lenguas. Sin embargo, en contextos bilingües es importante considerar la relación inversa, la influencia de la adquisición de la tercera lengua en las otras dos lenguas.

En el estudio al que nos hemos referido anteriormente también se analizó la influencia de la adquisición del inglés en el desarrollo del euskara y del castellano (Cenoz, 1997). Se recogieron datos correspondientes a la comprensión y producción oral en euskara en el momento en que comenzó la introducción del inglés y tres años más tarde y se compararon los resultados del grupo experimental con un grupo de control que no recibía instrucción en inglés. En esta última medición también se consideró el rendimiento en comprensión oral y producción oral en castellano. Los resultados de esta investigación indican que no existían diferencias entre los grupos en ninguna de las dos lenguas. Por lo tanto, podemos afirmar que en este contexto y cuando el número de horas de instrucción en inglés es de dos horas o dos horas y media a la semana, la introducción temprana del inglés no supone un obstáculo para el desarrollo del euskara y del castellano. Por el contrario, el plurilingüismo podría ser una experiencia enriquecedora para el desarrollo lingüístico y cognitivo.

Otro aspecto del desarrollo lingüístico es el de la transferencia entre lenguas. Podríamos pensar que existe una mayor confusión entre las lenguas cuando el inglés se introduce como tercera lengua desde edades tempranas. Sin embargo en los estudios que hemos realizado hemos observado que el número medio de términos transferidos en una situación de producción oral en la que existe presión por comunicar es muy baja en general pero sobre todo en la producción de los niños que han comenzado a aprender inglés como tercera lengua a los cuatro años (Cenoz, 2001). Estos datos indican que al menos en la producción escrita en inglés, la confusión entre las lenguas es mínima incluso en el caso en el que los alumnos reciben instrucción en la tercera lengua desde educación infantil. Estos resultados confirman los de otras investigaciones sobre transferencia y adquisición de tercera lengua a otras edades en los que se ha observado que los errores de transferencia son muy poco frecuentes en comparación con otro tipo de errores (Bouvy, 2000).

La enseñanza del inglés desde educación infantil y la competencia en inglés

Existe una creencia generalizada entre la población de que los niños pequeños adquieren segundas o terceras lenguas con mayor facilidad que los mayores. Estas creencias se han comprobado en estudios realizados en distintos contextos (Horwitz, 1987, 1988; Torras, Tragant & García, 1997). Por ejemplo, podemos destacar un estudio realizado con padres de alumnos que habían comenzado a estudiar inglés antes de los ocho años y en el que el 92% de los padres creía en las ventajas de los niños respecto a los mayores (Torras, Tragant & García 1997). En el contexto de la adquisición del inglés como tercera lengua desde educación infantil en el País Vasco también hemos observado que los padres, profesores y tutores consideran que el aprendizaje del inglés va a tener efectos positivos en el desarrollo del euskara y castellano, en el desarrollo cognitivo y en otras asignaturas (Cenoz, 1997).

La influencia del factor edad en la adquisición de segundas lenguas es un área que ha recibido una gran atención en los estudios de adquisición de lenguas (Singleton 1989, Singleton & Lengyel, 1995; Birdsong, 1999, García Mayo & García Lecumberri, en prensa). 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, 1978).

Sin embargo, y a pesar de las creencias populares, en la mayor parte de los estudios realizados en contextos formales en los que la segunda lengua se aprende por medio de la instrucción se ha observado que no existen diferencias entre niños que han comenzado a adquirir la segunda lengua a distintas edades. En estudios realizados hace bastantes años en los que no se consideró la introducción de lenguas extranjeras desde educación infantil sino desde la educación primaria, se ha observado 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, estos estudios presentan algunos problemas metodológicos porque en ellos se medía 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. Sin embargo, en estudios posteriores en los que se han controlado estos factores se ha observado que los niños más pequeños presentan un nivel de competencia en inglés menor habiendo recibido las mismas horas de instrucción que los niños más mayores (Muñoz, 2000; Cenoz, en prensa).

El grupo de investigación '*Research in English Applied Linguistics (REAL)*' de la Universidad del País Vasco (www.vc.ehu.es/depfi) hemos venido realizando una investigación en la que analizamos el desarrollo lingüístico y psicosocial de la adquisición del inglés a distintas edades. En la investigación participan tres grupos de alumnos de un centro escolar en el que el euskara es la lengua vehicular desde educación infantil. En este proyecto los alumnos han sido divididos en tres grupos: los alumnos del primer grupo comenzaron a aprender inglés a los cuatro años, los alumnos del segundo grupo comenzaron a aprender inglés a los ocho años cuando se implantó la Reforma y los del tercer grupo comenzaron a aprender inglés a los once años. Las características del centro en el que se lleva a cabo la investigación nos permiten realizar comparaciones entre los distintos grupos de edad controlando otro tipo de variables pedagógicas y contextuales. Las pruebas que han realizado los alumnos son las siguientes: comprensión oral, producción oral, redacción y uso del inglés, pruebas de actitudes, pruebas de euskara y pruebas

de castellano. Los resultados de los análisis realizados indican que controlando el número de horas de instrucción, los alumnos que comenzaron a aprender inglés a los cuatro años presentan un nivel de inglés inferior al de los demás alumnos tanto en las distintas habilidades de comprensión y producción oral y escritas (Cenoz, en prensa; Lasagabaster & Doiz, en prensa) como en los aspectos fonéticos (García Lecumberri & Gallardo, en prensa) como sintácticos (García Mayo, en prensa).

Los resultados del estudio realizado en la Universidad del País Vasco no indican necesariamente que la introducción temprana del inglés no sea una fórmula efectiva. Los alumnos más pequeños han podido experimentar más dificultades de tipo cognitivo para realizar las pruebas debido a su edad y falta de experiencia para realizar pruebas. Se han utilizado las mismas pruebas con alumnos de diferentes edades y los alumnos mayores han podido desarrollar estrategias más efectivas debido a su experiencia. Además, teniendo en cuenta los resultados de otras investigaciones es posible que si en algún momento presentan ventajas sea después de varios años de exposición y no en las primeras etapas. Por ejemplo, Snow & Hoefnagel-Hohle (1978) observaron que los niños pequeños necesitaban aproximadamente un año de exposición a la lengua en contextos naturales para alcanzar el nivel de niños más mayores y a partir de este momento tenían ventajas en la adquisición. Singleton (1995) estima que 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. Otra posible explicación de los resultados obtenidos se relaciona con el plurilingüismo y la relación entre las tres lenguas. Es posible que los niños pequeños no se beneficien de las ventajas del plurilingüismo en la adquisición de la tercera lengua porque su nivel de competencia en euskara y castellano es inferior al de los niños más mayores y se podría esperar que cuando la competencia en estas lenguas se desarrolle más el bilingüismo tenga una influencia más positiva en la competencia en inglés.

La enseñanza del inglés desde educación infantil y las actitudes

Existen muy pocas evaluaciones de las actitudes de niños pequeños hacia la adquisición de segundas y terceras lenguas. En general, se considera que los niños pequeños presentan actitudes más positivas hacia el aprendizaje de las lenguas que los niños más mayores. En uno de los estudios sobre la introducción temprana del inglés como tercera lengua mencionados anteriormente se observó que tanto los padres como los profesores y tutores consideran que los niños que comienzan a los cuatro años desarrollan actitudes muy positivas hacia el aprendizaje del inglés (Cenoz, 1997).

Al comparar las actitudes hacia el inglés, castellano y euskara de los tres grupos de edad a los que nos hemos referido en la sección anterior, hemos comprobado que los alumnos de menor edad presentan actitudes más positivas hacia las tres lenguas y que los alumnos del grupo de mayor edad presentan las actitudes más negativas (Cenoz, 2002). Sin embargo, es importante seguir recogiendo datos de tipo longitudinal para saber el modo en que evolucionan las actitudes del grupo de menor edad, es decir, necesitamos saber si mantendrán sus actitudes positivas cuando lleguen a enseñanza secundaria.

Conclusiones

Al considerar los efectos de la introducción temprana del inglés como tercera lengua nos hemos planteado una serie de cuestiones que voy a resumir muy brevemente. En primer lugar podemos afirmar que las situaciones de plurilingüismo escolar temprano que hemos investigado no tienen un efecto negativo en el desarrollo cognitivo y lingüístico ni suponen confusión entre lenguas. Por el contrario, debido al mayor desarrollo de la conciencia metalingüística, las estrategias de aprendizaje y la creatividad podemos esperar que las situaciones de purilingüismo escolar temprano sean beneficiosas para el desarrollo cognitivo y lingüístico. Además podemos afirmar que los niños más mayores progresan de forma más rápida que los más pequeños en las primeras etapas de aprendizaje de la tercera lengua en contextos escolares aunque los niños más pequeños presentan actitudes más favorables hacia el aprendizaje de las tres lenguas. Todavía no sabemos si los niños que participan en proyectos de aprendizaje temprano de una tercera lengua superarán en años posteriores el nivel actual de competencia alcanzado por alumnos que han comenzado a aprender la tercera lengua más tarde y tampoco sabemos si mantendrán sus actitudes y motivación positivas hacia el aprendizaje del inglés.

La introducción temprana de la tercera lengua 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. Es muy importante considerar que la introducción temprana del inglés no es un proyecto de dos o cuatro años de duración en el que hay que desarrollar una metodología y unos materiales para enseñar inglés como tercera lengua a niños de cuatro a ocho años. La introducción temprana de la tercera lengua 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 tercero de primaria, por ejemplo, se utilizan los libros de texto que hay en el mercado y que están diseñados para principiantes.

En cualquier caso será importante tener en cuenta una serie de condiciones que garanticen la calidad de la enseñanza de la lengua extranjera. Entre estas condiciones podemos considerar las siguientes:

- i. Comprender que se trata un proyecto a largo plazo puesto que la introducción temprana implica la necesidad de adaptar el curriculum y los materiales de la educación primaria y secundaria.
- ii. Establecer objetivos lingüísticos bien definidos para cada ciclo teniendo en cuenta el entorno sociolingüístico, las características del centro y las horas de instrucción dedicadas a la tercera lengua y a la lengua o lenguas de la comunidad.
- iii. Aplicar una metodología que motive a los alumnos, que sea adecuada para su edad y que sirva para que alcancen un alto nivel de inglés.
- iv. Garantizar la formación del profesorado tanto a nivel lingüístico como metodológico.
- v. Coordinar las programaciones de las áreas lingüísticas con el fin de favorecer la interdependencia entre las lenguas y obtener beneficios a nivel cognitivo y metalingüístico.
- vi. Conseguir la implicación y el apoyo de la comunidad escolar para llevar a cabo el proyecto.

La popularidad de la introducción temprana del inglés hace que se esté extendiendo cada vez más sin que se haya probado que ésta es la fórmula más efectiva para aumentar la competencia en inglés y a pesar de que está demostrado que los alumnos más mayores progresan con mayor rapidez en las primeras etapas de aprendizaje.

La introducción temprana de la tercera lengua no es la única alternativa para fomentar el desarrollo de la competencia en esta lengua ni necesariamente la más efectiva. Es necesario considerar otras fórmulas distintas a la introducción temprana del inglés pero que pueden ser complementarias a ésta como una exposición mucho más intensiva al inglés y su utilización como lengua vehicular. Estas fórmulas exigen un gran esfuerzo tanto en la organización de la docencia en los centros escolares como en la formación del profesorado y la elaboración de materiales pero teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones sobre la intensidad de la exposición pueden ser muy efectivas.

Agradecimiento

El proyecto de investigación sobre la influencia del factor edad se ha realizado gracias a la subvención concedida a los proyectos BFF 2000-0101 del Ministerio de Ciencia y Tecnología y PI 98/961999 del Gobierno Vasco.

Referencias

- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (2nd edition) Clevedon: Multilingual Matters (3rd edition).
- Birdsong, D. (ed) (1999) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bouvy, C. (2000) Towards the construction of a theory of crosslinguistic transfer. In J. Cenoz & U. Jessner (eds) *English in Europe: the Acquisition of a Third Language* (pp. 143-56). Clevedon: Multilingual Matters.
- Burstall, C.; Jamieson, M.; Cohen, S. & Hargreaves, M. (1974) *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Cenoz, J. (1997) L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au Pays Basque. *AILE* 10: 159-180.
- Cenoz, J. (2001) The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistics influence in third language acquisition. In J. Cenoz; B. Hufeisen & U. Jessner (eds) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition* (pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2002) Three languages in contact: language attitudes in the Basque Country. In D. Lasagabaster & J. Sierra (eds) *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*. Bilbao: University of the Basque Country.
- Cenoz, J. (en prensa) The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code mixing. In M.P. García Mayo & M.L. García Lecumberri (eds) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Field Work*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (eds) (1998a) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998b) Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz & F. Genesee (eds) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cenoz, J. & U. Jessner (eds) (2000a) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & U. Jessner (2000b) Expanding the scope: sociolinguistic, psycholinguistic and educational aspects of learning English as a third language in Europe. In J. Cenoz & U. Jessner (eds) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 248-260). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & U. Jessner (eds) (2001a) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & U. Jessner (eds) (2001b) *Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
- Driscoll, P. & Frost, D. (eds) (1999) *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Routledge.
- 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* (Vol 3, pp 179-198) Stuttgart: Hochschulverlag.
- García Mayo, M.P. & García Lecumberri, M.L. (eds) (en prensa) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Field Work*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García Lecumberri, M.L. & Gallardo, F. (en prensa) English FL pronunciation in school students of different ages. In P. García Mayo & M.L. García Lecumberri (eds) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Field Work*. Clevedon: Multilingual Matters.
- García Mayo, M.P. (en prensa) Age, length of exposure and grammaticality judgments in the acquisition of English as a foreign language. In M. P. García Mayo & M.L. García Lecumberri (eds) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism*. 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.
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. (1998) *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.

- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness* 8: 201-209.
- Kubanek-German, A. (1998) Primary foreign language teaching in Europe -trends and issues. *Language Teaching* 31: 193-205.
- Lasagabaster, D. & Doiz, A. (en prensa) Maturational constraints on foreign language written production. In M.P. García Mayo & M.L. García Lecumberri (eds) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2000) Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz & U. Jessner (eds) *English in Europe: the Acquisition of a Third Language* (pp.157-178) Clevedon: Multilingual Matters.
- Oller, J. & Nagato, N. (1974) The long-term effect of FLES: An experiment. *Modern Language Journal* 58: 15-19.
- Quay, S. (2001). Managing linguistic boundaries in early trilingual development. In J. Cenoz & F. Genesee (eds.) *Trends in Bilingual Acquisition* (pp. 149-199). Amsterdam: John Benjamins.
- Rixon, S. (1992) English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly changing world. *Language Teaching* 25: 73-93.
- 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.
- Torras, M.R.; Tragant, E. & García, M.L. (1997) Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. *AILE* 10: 127-158.