

ESTUDIOS de *LINGÜÍSTICA*

UNIVERSIDAD de
ALICANTE

ANEXO 1

TENDENCIAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Susana Pastor Cesteros y
Ventura Salazar García
(eds.)

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,
LINGÜÍSTICA GENERAL Y TEORÍA DE LA
LITERATURA**

Imprime: QUINTA IMPRESIÓN, S. L.
Hnos. Bernad, 10 bajo - 03080 Alicante

I.S.B.N.: 84-699-5301-X
Depósito Legal: A-923-2001

I.S.S.N.: 0212-7636 correspondiente a la colección
Estudios de Lingüística

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc.–, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

Estos créditos pertenecen a la edición impresa de la obra.

Edición electrónica:



Susana Pastor Cesteros
Ventura Salazar García
(eds.)

ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales
en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

Índice

Portada

Créditos

Carmen Muñoz

Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero	5
Resumen	5
Abstract	6
1. Introducción	6
2. Factores temporales	9
3. Otros factores	17
4. El estudio empírico	21
5. Resultados	25
6. Discusión y conclusiones	30
Referencias bibliográficas	37
Apéndice 1	46
Notas	50

Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero (nota 1)

CARMEN MUÑOZ
(Universitat de Barcelona)

Resumen

En este trabajo se presentarán datos procedentes de una investigación en curso sobre la adquisición del inglés como lengua extranjera. Los sujetos del estudio son alumnos de escuelas públicas de nuestro país de diferentes cursos y edades, pertenecientes a dos sistemas diferentes: aquellos que empezaron el aprendizaje del inglés a los 11 años (EGB), y aquellos que lo iniciaron a los 8 años (con la LOGSE). En el estudio, si bien se prestará especial atención a los efectos de la edad de inicio en los resultados de cada grupo en una serie de tests, se analizarán también otros factores individuales y su relación con la edad y el aprendizaje, tales como la actitud y la motivación, la influencia de la/s lengua/s materna/s, la clase socio-cultural, el sexo y la exposición extraescolar.

Abstract

This paper presents data from an on-going research project on the acquisition of English as a foreign language (EFL). The subjects in the study are drawn from different grade and age groups in state schools in Barcelona. They belong to two different systems: those who began English instruction at the age of 11, and those who began at the age of 8. Special attention will be paid to the effects of the starting age on the results of each group in a series of tests. Other individual factors and their relation to age and EFL will be analysed, such as the subjects' attitude and motivation, the influence of the first language/s, socio-cultural class, gender, and extracurricular exposure to English.

1. Introducción

Una característica esencial de la adquisición de segundas lenguas es la gran variabilidad individual existente, especialmente en cuanto a los resultados que se consiguen. Esta característica la diferencia de la adquisición de la lengua materna, en la que todos los individuos en circunstancias normales aprenden la lengua con igual nivel de éxito. Por el contrario, el fracaso relativo que acompaña el aprendizaje de una segunda lengua, especialmente por adultos, es un rasgo característico de los aprendices de segundas lenguas, si bien no el único (véase en Bley-Vroman, 1989, su propuesta de nueve “características fundamenta-

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

les”). En opinión de reconocidos estudiosos del campo de la adquisición de segundas lenguas, las diferencias individuales deben ser un componente esencial de una teoría de la adquisición de segundas lenguas (Selinker, 1972: 213; Larsen-Freeman y Long, 1991: 153). Incluso en modelos de secuencias de desarrollo universal se ha introducido la dimensión de la variabilidad individual para poder dar cuenta de los resultados obtenidos en las investigaciones empíricas (véase Meisel *et al.*; 1981; Pienemann *et al.*, 1988).

Existen diferentes perspectivas en el estudio de las diferencias individuales. Desde la posición más tradicional, que considera que las características de los sujetos, de tipo cognitivo o afectivo principalmente, son relativamente estables y poco sujetas a cambios, hasta una perspectiva más social, que considera estas características como modificables por ser el resultado de la interacción que se establece en cada momento con el contexto social en el que el aprendizaje tiene lugar.

Existen también diferentes clasificaciones de las características individuales no del todo coincidentes en cuanto a composición o agrupación. Todas suelen incluir los factores de tipo psicológico (como los cognitivos y de personalidad), los de tipo afectivo (como la actitud o motivación), y también los

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

factores de tipo social (como la pertenencia a una clase social o sociocultural, a un grupo étnico, y el género) (véanse Altman, 1980; Ellis, 1994; Larsen-Freeman y Long, 1991; Skehan, 1989; Mitchell y Myles, 1998; Spolsky, 1989). La edad suele aparecer como categoría por sí sola pero relacionada con los factores psicológicos y afectivos.

Además de las características puramente individuales existen diferencias entre los aprendices que son grupales, como las que proceden del contexto escolar en el que se aprende el idioma, es decir, factores que afectan a los aprendices como pertenecientes a grupos-curso que avanzan en el proceso temporal de escolarización. En este trabajo exploraremos algunas de estas variables principalmente por dos razones. Por un lado, porque son pocos los estudios de adquisición de lenguas que toman en cuenta las variables escolares, y por el otro, porque estudios previos nos han confirmado la importancia de los procesos escolares en la adquisición del idioma extranjero (véase Tragant y Muñoz, 2000, para un estudio de la evolución de la motivación y la actitud hacia el aprendizaje de la lengua extranjera de aprendices escolares). En este sentido entendemos que la interacción con el contexto ejerce una influencia importante en cómo estas características afectan al aprendizaje. En concreto, estudiare-

mos las influencias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de los siguientes factores temporales: los efectos de la edad en la cual los sujetos iniciaron su aprendizaje, las horas de instrucción en la lengua meta y el grado de exposición a ésta. Estudiaremos también dos variables individuales que suelen afectar al aprendizaje de la lengua extranjera y que tienen una cierta dimensión académica: el grado de dominio de la L1, y el nivel socio-cultural de la familia.

2. Factores temporales

Edad de inicio

Puede sorprender constatar que los efectos de la edad sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto escolar no sean suficientemente conocidos (Muñoz, 1999). Existe, sin embargo, una muy extendida creencia popular según la cual es mejor aprender una lengua extranjera cuando se es muy joven (Snow, 1983). Esta creencia se asienta parcialmente en una fuerte base vivencial de las personas adultas que han experimentado con frustración la dificultad de aprender una lengua extranjera (Torras, Tragant y García, 1997). Pero existen también importantes datos empíricos que muestran que las personas que se enfrentan a la tarea de aprender una lengua a edades tempranas consiguen un

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

mayor dominio de la lengua en cuestión (Krashen, Scarcella y Long, 1979). Esta ventaja de los individuos más jóvenes ha llevado a postular hipótesis sobre la existencia bien de un *periodo crítico* para el aprendizaje de segundas lenguas (Johnson y Newport, 1989), consecuencia de un periodo crítico para la adquisición de la lengua materna (Lenneberg, 1967), bien de *periodos sensibles* para distintas habilidades (Oyama, 1979; Scovel, 1988). Aunque la hipótesis, en alguna de sus variantes, goce de gran aceptación entre los expertos en la adquisición de segundas lenguas, no todos los investigadores están de acuerdo con esta posición. Posición que, por otro lado, no explica satisfactoriamente los resultados de ciertos estudios en los que aprendices adultos, habiendo iniciado su aprendizaje después de la pubertad, han conseguido niveles de competencia en la segunda lengua aparentemente idénticos o muy próximos a los de los hablantes nativos (Bongaerts *et al.*, 1997; Coppieters, 1987; Birdsong, 1992; Ioup *et al.*, 1994).

La complejidad de los datos obtenidos se refleja en la diversidad de las explicaciones existentes. Por ejemplo, desde la perspectiva del innatismo chomskyano también algunos investigadores postulan que es posible acceder a la gramática universal independientemente de la edad en la que se inicia

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

el aprendizaje de la segunda lengua (White y Genesee, 1996). Desde otras perspectivas, se ofrecen explicaciones de orden psicológico o social para explicar las diferencias observadas en los datos (Snow, 1983; Bialystok, 1997).

Es importante destacar que los estudios sobre los que se basan las discusiones acerca de los efectos de la edad en la adquisición de lenguas proceden mayoritariamente de situaciones de adquisición en un medio natural, donde la lengua meta es la lengua necesaria de comunicación social, escolar, y a la vez lengua de instrucción escolar (entre otros trabajos, Johnson y Newport, 1989; Oyama, 1978; Patkowski, 1980; Scovel, 1988). Por el contrario, son escasas las investigaciones que se han realizado en situaciones de adquisición en el contexto escolar. Entre ellas, la investigación a gran escala llevada a cabo en el Reino Unido para evaluar los efectos de la introducción en la escuela primaria del francés como lengua extranjera (Burstall, 1977), o el estudio, más reducido, de dos grupos de estudiantes de una escuela del Japón, uno habiendo iniciado la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la etapa primaria y el otro en la etapa secundaria (Oller y Nagato, 1974). En ambos estudios los sujetos con una iniciación más temprana no consiguieron mantener la ventaja después de algunos años,

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

pero también en ambos estudios estos sujetos habían sido mezclados en el aula con otros alumnos que habían empezado más tarde y tenían menos dominio de la lengua extranjera cuando se dio la integración de los dos grupos.

El contexto de adquisición de una segunda lengua no parece tener una influencia determinante en cuanto a la ruta y los estadios de desarrollo de la interlengua (véase Ellis, 1986 y 1994). Sin embargo, se dan importantes diferencias en el ritmo con el que este aprendizaje se realiza, así como en los niveles máximos que se suelen alcanzar en el proceso de aprendizaje.

En el caso de los aprendices en un contexto natural es frecuente alcanzar niveles nativos o casi nativos de competencia en la lengua meta, en particular cuando la edad de los aprendices en el momento en que se inició su socialización en la comunidad hablante de la lengua meta era muy temprana (para una visión de los trabajos en esta área, véase Long, 1990). Estos estudios también han mostrado, sin embargo, que el ritmo de aprendizaje de los niños mayores y adolescentes es más rápido que el de los niños más jóvenes, especialmente en el área morfosintáctica (Krashen, Scarcella y Long, 1979, reimpresión de 1982:161). Pero esta rapidez parece ser propia sólo de los primeros estadios.

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

En una serie de estudios sobre la adquisición del idioma neerlandés en medio natural por sujetos angloparlantes de diversas edades, Snow y Hoefnögel-Höhle (1977 y 1978) encontraron que la ventaja inicial de los aprendices adolescentes (de 12 a 15 años) desaparecía después de unos 12 meses, en favor de los grupos más jóvenes (de 6 a 7 años y de 8 a 10 años), aunque el periodo de tiempo limitado de la investigación no fuera suficiente para que el grupo más joven (de 3 a 5 años) consiguiera demostrar su potencial ventaja final. Snow (1983) apunta que, en general, los estudios que muestran una clara superioridad de los niños sobre los adultos en el aprendizaje de una segunda lengua han sido realizados como mínimo 5 años después de la primera exposición de los sujetos a la lengua, mientras que los estudios que muestran una superioridad de los adultos se han realizado durante los dos primeros años del aprendizaje. Un estudio cuyos resultados apuntan en esta dirección es el de Asher y García (1969), en el que se observó que cuando el periodo de residencia en la comunidad de la lengua meta era inferior a 5 años, el tiempo se convertía en una variable significativa, mientras que cuando el periodo era superior a 5 años, la variable que explicaba los resultados era la variable edad de inicio del aprendizaje (nota 2). Con un periodo de tiempo inferior, 3 años, Slavoff y Johnson (1995) no pudieron encon-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

trar diferencias en el ritmo de aprendizaje entre un grupo de niños que habían llegado a los Estados Unidos entre los 7 y los 9 años, y un grupo que había llegado entre los 10 y los 12 años. En ambos grupos de sujetos la variable que predecía los resultados era la variable tiempo de residencia. Más recientemente, se está proponiendo un mínimo de 10 años de residencia para garantizar metodológicamente que lo que se está midiendo es el nivel de competencia final y no la rapidez del aprendizaje (véase DeKeyser, 2000).

Por consiguiente, la importancia de los factores temporales se ha revelado doblemente. En primer lugar, el ritmo de aprendizaje es distinto según la edad en la que se inicia el aprendizaje de la segunda lengua, siendo más rápido a mayor edad en los momentos iniciales. En segundo lugar, se requiere un periodo mínimo de contacto con la lengua para que el efecto positivo de un inicio temprano del aprendizaje sea observable en los resultados. Ambos factores temporales explican la distinción entre una ventaja inicial a favor de los niños mayores y adolescentes, y una ventaja final a favor de los niños más jóvenes.

En nuestro estudio empírico, como veremos, intentaremos explorar la contribución de la edad de inicio, y también, indirectamente, la de la edad que tengan los aprendices en el

momento de realizar las pruebas, la cual vendrá dada por el curso en que se encuentran y será controlada mediante la eliminación de los alumnos repetidores. A la edad en el momento de la medición corresponderán diferentes estados de maduración cognitiva que podrían explicar buena parte de los resultados. Además, el contexto de aprendizaje será un contexto formal, con una cantidad de input muy limitada, por lo cual la extensión de las generalizaciones derivadas de una situación de aprendizaje natural, en cuanto a la edad de inicio y el ritmo del aprendizaje, podría verse afectada.

Horas de instrucción y grado de exposición a la lengua meta

Dos dimensiones temporales del aprendizaje son relevantes en nuestro estudio, además de la cuestión de la edad y los beneficios a corto o largo plazo de un inicio temprano. Estas dimensiones son el número de horas de enseñanza escolar de la lengua extranjera y el grado de exposición extracurricular a la lengua meta.

La correlación entre el tiempo de exposición a la lengua y los resultados de su aprendizaje parece estar fuera de toda duda, y en ella se basa la progresión de los cursos escolares. Los cálculos de las horas necesarias para alcanzar un buen

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

dominio de una segunda lengua arrojan cifras gigantescas. Por ejemplo, según Stern (1983) son necesarias 5.000 horas de clase para un buen dominio, y 1.200 para un conocimiento elemental. Aunque ello no sorprende si se considera que, hasta los cuatro o cinco años de edad, los niños están en contacto con la lengua materna por un periodo de unas 10.000 horas (Lightbown, 1989). Sin embargo, algunos investigadores han cuestionado que la relación sea absolutamente lineal, basándose fundamentalmente en las experiencias de enseñanza intensiva (Stern, 1985; Lightbown y Spada, 1987), que han demostrado ser más eficaces que la enseñanza ‘a cuentagotas’ (Hawkins, 1978) típica de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto escolar, de resultados tan universalmente insatisfactorios. Por ello, según Lightbown (1986), el número de horas de instrucción no predice de manera precisa los resultados del aprendizaje de una lengua cuando la exposición total a ésta es muy grande, como en los programas de inmersión canadienses. Efectivamente, una gran intensidad de instrucción y exposición puede producir resultados mejores que periodos más largos, de inicio más temprano e intensidad más baja, como han demostrado los estudios de esta autora y sus colegas en Quebec (Lightbown y Spada, 1987).

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

En nuestro estudio realizaremos dos comparaciones en dos momentos diferentes, la primera después de 200 horas de enseñanza y la segunda después de 416 horas de clase. En ambas comparaciones tendremos un grupo que ha comenzado el aprendizaje de la lengua inglesa a los 8 años y un grupo que lo ha iniciado a los 11. Como veremos, la intensidad de la enseñanza es también diferente, puesto que el primer grupo ha precisado cinco cursos para alcanzar 416 horas, mientras que el grupo que inició su aprendizaje a los 11 años ha necesitado cuatro años para recibir el mismo número de horas de exposición.

Consideraremos también los efectos que puedan tener diferentes grados de incremento de la exposición básica de estos grupos. Distinguiremos cinco grados de exposición, desde el grado mínimo o de las clases regladas exclusivamente hasta grados de exposición más extensa mediante contactos o cursos extracurriculares (véase apéndice 1).

3. Otros factores

Dominio académico de la/s primera/s lengua/s

El desarrollo de la lengua materna tiene lugar de manera importante durante toda la etapa escolar. Ciertamente, investi-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

gadores que han estudiado las habilidades lingüísticas de los niños mayores, como Gili Gaya (1972) con niños de Puerto Rico de 4 a 11 años, han concluido que la adquisición del lenguaje se extiende durante toda la vida. Con niños de lengua materna inglesa, C. Chomsky (1969) descubrió, en su estudio sobre la comprensión de la sintaxis inglesa, que éstos no habían adquirido totalmente las estructuras sintácticas de su lengua ni a los 10 años de edad. La adquisición de estructuras sintácticas complejas y de habilidades lingüísticas sofisticadas se produce, pues, durante el periodo de escolarización no tan solo de la educación primaria sino también de la secundaria.

En estas edades el grado de dominio de la lengua materna puede tener una influencia importante en la consecución de las tareas académicas (Cummins, 1979), y puede ser también un buen reflejo de madurez cognitiva general, por lo que en este estudio tomaremos el grado de dominio de la/s primera/s lengua/s también como un indicador indirecto de ésta. No podemos olvidar, sin embargo, que la operacionalización de la variable 'dominio de la primera lengua' se hace en este trabajo a través de las puntuaciones obtenidas en tests académicos, y que consecuentemente en estos resultados inciden tanto la habilidad de cada estudiante en particular

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

para realizar tests, como sus habilidades académicas –en contraste con las comunicativas.

En un trabajo anterior (Muñoz, 2000) se mostró una muy alta correlación entre las puntuaciones conseguidas en las pruebas en las primeras lenguas y en lengua extranjera por estos mismos sujetos. En concreto se analizaron los resultados de tres pruebas de dictado y tres pruebas de rellenar espacios en blanco en castellano, catalán e inglés. Los coeficientes de correlación entre las pruebas en las dos primeras lenguas era ciertamente algo más alta, al ser los sujetos bilingües –bien de tipo familiar o por inmersión escolar– pero también eran altos los coeficientes entre los resultados entre estas lenguas y la tercera lengua (nota 3) .

Clase socio-cultural

Las relaciones entre clase social y los resultados en el aprendizaje de lenguas han sido estudiadas por lo que respecta tanto a la lengua nativa como a lenguas no nativas. En general, los resultados de estos estudios sugieren que los estudiantes de clase social media y nivel cultural alto consiguen resultados mejores en una segunda lengua que aquellos estudiantes procedentes de clases sociales más bajas. Son ejemplo de ello el estudio de Burstall mencionado (1975

y 1977), la investigación de Skehan (1990) sobre la aptitud y los resultados en francés y alemán de un grupo de estudiantes de enseñanza secundaria en el Reino Unido, y, en nuestro país, las investigaciones con estudiantes de inglés como lengua extranjera en el País Vasco (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1997).

La explicación de esta diferencia podría hallarse, como defiende Ellis (1994), en la mayor capacidad para usar lenguaje descontextualizado de los niños de clase social media, dado que se ha apreciado especialmente en aquellos contextos en los que se favorece el aprendizaje formal (Olshtain, Shohamy, Kemp y Chatow, 1990), mientras que no se ha encontrado diferencia en contextos en los que se favorece el desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales (Holobrow, Genesee y Lambert, 1991).

En nuestro estudio hemos optado por estudiar la variable clase socio-cultural, por considerar que el nivel cultural de la familia será un determinante más poderoso que el nivel de renta en las prácticas de uso lingüístico descontextualizado de la familia. En base a las respuestas de los alumnos a las preguntas de un cuestionario (véase más adelante), se distinguieron cuatro niveles socio-culturales: alto, medio-alto, medio-bajo y bajo.

4. El estudio empírico

Diseño y sujetos

En este estudio se recogieron datos de grupos de alumnos de escuelas públicas de diferentes cursos y edades, y con diferentes edades de inicio, como ya se ha mencionado. Los grupos procedían de clases intactas de quince centros escolares de barrios céntricos de la ciudad de Barcelona con composición social y socio-cultural homogénea. Los alumnos de estos grupos fueron después clasificados en diferentes categorías o, en su caso, eliminados del análisis (nota 4).

Un primer grupo estaba formado por 284 alumnos de 5º curso de educación primaria (EP), procedentes de cinco escuelas. Los niños de este grupo tenían una edad media de 10,9 años en el momento de la administración de los tests. Habían iniciado las clases de inglés en la escuela en 3º de educación primaria, a los 8 años, siguiendo la actual ley de educación (LOGSE). En el momento en que realizaron los tests habían cursado 200 horas de clase aproximadamente, el mismo número que el segundo grupo, formado por 286 alumnos de 7º curso de educación general básica (EGB), procedentes de cinco escuelas. Los alumnos de este segundo grupo tenían una edad media de 12,9 años en el momento de administración de los tests, y habían iniciado el es-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

tudio de la lengua inglesa a los 11 años, en 6º de EGB, siguiendo el currículo anterior.

El tercer grupo constaba de 278 alumnos de 1º curso de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), procedentes de cuatro centros diferentes. Los alumnos de este grupo tenían una edad media de 12,9 años en el momento de la administración de los tests. Habían iniciado las clases de inglés en la escuela en 3º de educación primaria, a los 8 años, siguiendo la actual ley de educación (LOGSE). En el momento en que realizaron los tests habían cursado 416 horas de clase aproximadamente.

El cuarto grupo, comparable con el anterior en cuanto a número de horas de instrucción, constaba de 240 alumnos de 1º curso del bachillerato unificado polivalente (BUP), procedentes de seis centros de enseñanza secundaria. Los alumnos de este grupo tenían una media de edad de 14,9 años cuando se les administraron las pruebas y, como los del segundo grupo, habían iniciado las clases de inglés en 6º curso de EGB.

Procedimientos

En horas de clase se administró a los alumnos una serie de pruebas en inglés, escritas y orales, de las cuales analizare-

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

mos en este trabajo cuatro: la prueba de comprensión auditiva, que consistía en una prueba de reconocimiento de palabras y frases; la prueba de gramática, que consistía en un test de elección de respuesta múltiple; la prueba de dictado y la prueba de rellenar espacios en blanco de un texto. Estas dos últimas se consideran pruebas pragmáticas o integradoras, pues requieren que el aprendiz procese secuencias naturales de elementos lingüísticos y las relacione con el contexto extralingüístico, y son también pruebas que permiten medir de manera económica la habilidad global en una lengua. Estos dos tests fueron también administrados en castellano y en catalán, y utilizados para obtener una medida global del dominio de estas lenguas. Del dictado y del ejercicio de rellenar espacios en blanco en castellano o en catalán se calculó la nota de la L1, castellano o catalán respectivamente. Para los alumnos que declaraban utilizar ambas lenguas con igual frecuencia se realizó la media de los cuatro tests, los dos de castellano y los dos de catalán.

También se pidió a los alumnos que contestaran por escrito a las preguntas de un cuestionario. Las respuestas que nos interesan en este estudio se refieren a la información acerca de: i) la ocupación del padre y la madre (clase socio-cultural), ii) los usos lingüísticos de las diferentes lenguas (puntuación

en la lengua dominante), y iii) de los cursos extracurriculares o viajes a países de lengua inglesa realizados (exposición a la lengua extranjera).

Preguntas de la investigación

La primera pregunta que intentamos contestar en este estudio es la de la influencia de las distintas variables sobre los resultados en las pruebas de lengua inglesa de nuestros sujetos. Por ejemplo, ¿tiene una influencia mayor sobre el aprendizaje del inglés la variable dominio de la primera lengua o la variable grado de exposición a la lengua extranjera? Relacionada con la primera pregunta se encuentra la cuestión del impacto diferente que sobre las diferentes habilidades medidas por las cuatro pruebas de inglés que se utilizan puedan tener estas variables. Por ejemplo, ¿tiene la variable grado de exposición a la lengua extranjera un efecto mayor sobre los resultados de la prueba de comprensión auditiva que sobre los resultados de la prueba de gramática? Y ¿son constantes unos y otros resultados en los dos tiempos de medición, después de 200 y 416 horas respectivamente?

Otra pregunta que no podemos dejar de formular en un estudio con sujetos de edades diferentes es la de la influencia de la edad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

¿Muestran ventaja los alumnos que iniciaron su aprendizaje a edad más temprana?, ¿la muestran ya desde el primer momento de medición, o desde el segundo?, o ¿muestran mayor rapidez en el aprendizaje los alumnos de mayor edad? En definitiva, ¿podemos extender las generalizaciones derivadas de un contexto de aprendizaje natural, en cuanto a la edad de inicio y el ritmo del aprendizaje, a un contexto de aprendizaje escolar de una lengua extranjera?

5. Resultados

Comparación previa de los resultados de las pruebas lingüísticas

Se realizaron dos comparaciones en momentos diferentes, después de 200 horas de clase y después de 416 horas, respectivamente. En estas comparaciones los grupos tenían diferente edad de inicio pero el mismo número de horas de clases regladas, para lo cual previamente se habían eliminado de los grupos los alumnos con algún tipo de exposición adicional extraescolar o extracurricular, para que la mayor exposición no afectara a los resultados finales (nota 5). Los resultados de la primera comparación mostraron que los sujetos que habían iniciado su aprendizaje a los 11 años (y tenían en aquel momento 12,9) obtenían resultados significati-

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

vamente superiores a los que lo habían iniciado a los 8 años (y tenían entonces 10,9) en tres de los cuatro tests aquí explorados (prueba de dictado, prueba de rellenar espacios en blanco, y prueba de gramática), pero no en la prueba de comprensión auditiva. Los resultados de la segunda comparación, después de 416 horas, arrojaron una ventaja significativa de los sujetos con edad de inicio más tardía en los cuatro tests mencionados (nota 6) (véase Muñoz, 1999).

Contribución relativa de las variables en estudio

En primer lugar se comprobó, mediante análisis de correlación, que las variables estudiadas mostraban una correlación significativa con los resultados de las cuatro pruebas en inglés (nota 7). A continuación, y a fin de explorar los efectos relativos de las distintas variables sobre los resultados en las cuatro pruebas seleccionadas y en los dos tiempos distintos, se realizaron una serie de análisis estadísticos de regresión en pasos sucesivos, cuatro correspondientes al primer tiempo de medición, es decir, después de 200 horas de instrucción, y cuatro correspondientes al segundo tiempo de medición, es decir, después de 416 horas de instrucción. Los cuatro factores introducidos como variables independientes fueron: 1) el curso de los sujetos, con el cual identificábamos también la edad de inicio de aprendizaje de la lengua ex-

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

trajera: 8 años para los alumnos de 5º de EP o de 1º de ESO y 11 años para los alumnos de 7º de EGB o 1º de BUP; 2) la exposición a la lengua inglesa; 3) la puntuación obtenida en los dos tests correspondientes a la lengua dominante, o bien a los cuatro tests, dos en catalán y dos en castellano, si los sujetos parecían ser bilingües equilibrados; 4) la clase socio-cultural. En el apéndice 1 se presenta información descriptiva sobre los valores de estas variables.

Los análisis de regresión correspondientes al primer tiempo de medición para los cuatro tests fueron significativos (véase apéndice 2.1). Como vemos en la tabla 1, las variables independientes consideradas muestran tener un peso distinto en las puntuaciones de las pruebas estudiadas. Es decir, pueden explicar porcentajes distintos de las puntuaciones de los tests en cada uno de ellos, variando de un relativamente elevado 35,1% en el caso de la prueba de dictado en inglés a un bajo 15,7% del test de gramática y un 16,4% de la prueba de comprensión auditiva.

Además, como se puede observar en la tabla 1, las distintas variables tienen efectos distintos sobre los diferentes tests. En primer lugar es interesante anotar que el grado de dominio académico de la L1 parece tener un peso superior al curso en todas las pruebas excepto en la de gramática. Además

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

Tabla 1. Contribución de las distintas variables en los resultados de las cuatro pruebas en el primer tiempo de medición

	Curso	Exposición	Dominio L1	Clase socio-cultural	Total %
Dictado	1,7	8,9	22,5	2	35,1
Rellenar espacios en blanco	--	2,9	19,2	1	23,1
Gramática	9,3	1,6	2	2,9	15,7
Comprensión auditiva	--	12,7	2,3	1,3	16,4

tiene una contribución mayor en las dos pruebas que se consideran integradoras o pragmáticas, es decir, las pruebas que supuestamente proporcionan una mejor visión de la competencia global del sujeto. Por su parte, el factor curso no parece tener una influencia general importante en este momento, con la excepción, poco importante, de la prueba de gramática. El grado de exposición es más relevante en el caso de la prueba de comprensión auditiva y de dictado que en las otras pruebas, lo cual parece apuntar a que un aumento de exposición a la lengua inglesa favorece especialmente las habilidades de percepción y comprensión auditiva, al menos al principio del proceso de aprendizaje. La clase socio-cultural muestra una influencia pequeña en las cuatro pruebas.

También en el segundo tiempo de medición los análisis de regresión fueron estadísticamente significativos (véase

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

Tabla 2. Contribución de las distintas variables en los resultados de las cuatro pruebas en el segundo tiempo de medición

	Curso	Exposición	Dominio L1	Clase socio-cultural	Total %
Dictado	38,9	3,4	11,8	--	54,1
Rellenar espacios en blanco	36	3	7,8	0,7	47,5
Gramática	34,4	2,8	4,3	--	41,6
Comprensión auditiva	--	1,6	4,5	--	6,1

apéndice 2.2). En la tabla 2 se muestran los resultados correspondientes al segundo tiempo de medición. Como veremos son muchos los cambios acaecidos.

Primeramente se observa que la contribución de los factores que son aceptados por el modelo de regresión es muy superior a la observada en el primer tiempo de medición en tres de las cuatro pruebas. La prueba de comprensión auditiva, en cambio, muestra una menor influencia de los factores estudiados. Es también interesante apreciar los cambios en las distintas variables. El dominio académico de la L1 y el grado de exposición a la lengua inglesa contribuían de mayor manera en el primer tiempo de medición, mientras que en el segundo tiempo estas dos variables han cedido importancia a la variable curso. El dominio académico de la L1 ya sólo contribuye con alguna fuerza en las pruebas integradoras o pragmáticas, que miden habilidades más globales. El

aumento en el grado de exposición a la lengua meta tiene una contribución muy modesta en los resultados, y todavía es menor la de la variable que recoge el nivel socio-cultural.

6. Discusión y conclusiones

En este apartado nos referiremos a las cuatro variables en orden inverso al de sus respectivas contribuciones a los resultados. Su influencia sobre los diferentes tests, como hemos visto, es distinta y también es distinta en los dos tiempos de medición. La prueba de dictado, de rellenar espacios en blanco, y de gramática (esta última en la segunda medición) muestran, en este orden, una influencia mayor de las variables analizadas; la prueba de comprensión auditiva, por el contrario, no parece afectada de manera suficientemente importante por estas variables.

Respecto al nivel socio-cultural, hemos constatado su influencia con correlaciones significativas (en 7 de los 8 casos), pero también hemos visto que su influencia relativa a la de las otras variables es muy escasa, aunque mayor en el primer que en el segundo tiempo de medición. Parece como si la escuela consiguiera contrarrestar la contribución de la situación familiar durante el período de escolarización de los jóvenes, como hemos observado al menos con el paso de

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

los dos cursos que median entre la primera y la segunda medición de nuestros sujetos.

En segundo lugar, y respecto a la contribución en los resultados de los diferentes grados de exposición a la lengua inglesa, principalmente mediante cursos extracurriculares, es interesante anotar su papel en los resultados obtenidos en la prueba de comprensión auditiva en el primer tiempo, así como en el dictado. En ambas pruebas un aumento de exposición a la lengua meta parece mejorar las habilidades de percepción y de comprensión auditiva. Sin embargo, esta contribución disminuye mucho en el segundo tiempo de medición, quizá porque los otros alumnos han conseguido suficiente exposición para traspasar un cierto umbral de comprensión que los alumnos con exposición extracurricular habían traspasado con anterioridad. De todas maneras el conjunto de variables que estudiamos no parece tener una contribución importante, como hemos visto, en los resultados que se obtienen en el test de comprensión auditiva.

Respecto al dominio académico de la/s lengua/s materna/s, cabe destacar su alta contribución relativa en el primer tiempo, especialmente en aquellas pruebas que miden habilidades de comprensión global o textual. Este dominio académico de la L1 sería reflejo, ciertamente, de madurez cognitiva

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

(y también probablemente de una habilidad específica para realizar tests lingüísticos), y estaría relacionada con la edad de los sujetos al realizar las pruebas y, evidentemente, con el curso en el que se hallan los estudiantes. Sin embargo, el hecho de que la contribución de esta variable disminuya a favor de la variable curso del primer al segundo tiempo de medición, con el paso de dos años escolares, lleva a considerar que la enseñanza escolar consigue una cierta homogeneización del alumnado. Es decir, la pertenencia al curso de 1º de BUP o 1º de ESO, que es una característica grupal, tiene una influencia mayor en los resultados en inglés durante este segundo tiempo de medición que las habilidades lingüísticas en la/s lengua/s materna/s de cada sujeto.

Al considerar la variable curso debemos recordar que la influencia observada en nuestros resultados refleja siempre puntuaciones más altas de los alumnos de los cursos de 7º de EGB o de 1º de BUP; es decir, de aquellos que iniciaron su aprendizaje del inglés a los 11 años. En este sentido, nuestros resultados son similares a los de los estudios escolares mencionados anteriormente (Burstall 1977; Oller y Nagato 1974) respecto a la mayor eficiencia de los estudiantes de más edad, aunque en nuestro caso los sujetos que iniciaron su aprendizaje en la escuela primaria no han sufrido

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

do los efectos de una integración en la misma aula con otros sujetos que iniciaran su aprendizaje en la escuela secundaria. La explicación de los resultados obtenidos ha de ser, por consiguiente, diferente.

Ciertamente, los resultados apuntados permiten llegar a unas constataciones importantes respecto a la influencia de la edad en el aprendizaje escolar estudiado. En primer lugar, se ha observado que en los tramos que se han tomado como medida de tiempo, a corto y medio plazo (200 y 416 horas, respectivamente), los sujetos que iniciaron su aprendizaje a edad más temprana no pueden alcanzar y, eventualmente, superar a los sujetos que lo iniciaron a edad más avanzada. Una estimación del número de horas que necesitaron los sujetos más jóvenes en el estudio de Snow y Hoefnagel-Höhle (1977 y 1978) lleva a unas 2.600 horas, el equivalente de los 12 meses transcurridos en una situación de inmersión, muy por encima de las horas de instrucción de nuestros sujetos, transcurridas y por transcurrir en toda la enseñanza secundaria (Muñoz, 1999) (nota 8). Recordemos, además, que el grupo que inició su aprendizaje a los 11 años, con el sistema anterior, tiene una intensidad de aprendizaje ligeramente superior.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

En segundo lugar, hemos podido observar la importancia que el dominio académico de la L1 tiene en los resultados en las pruebas de inglés estudiadas, especialmente en los grupos comparados en el primer tiempo –de edades medias de 10,9 y 12,9– en 5º de EP y 7º de EGB, respectivamente. Ello señalaría la importancia de los cambios cognitivos que se dan en esta franja de edad, mientras que en el segundo tiempo –con edades medias de 12,9 y 14,9– las diferencias cognitivas entre estos dos grupos de edad ya no afectarían a los resultados del aprendizaje de una lengua extranjera de igual modo, y el factor curso tendría un peso mayor en los resultados. Es éste un factor escolar en el que inciden tanto diferencias curriculares (en cuanto pertenecen el uno –1º de ESO– a un período de enseñanza secundaria obligatoria, y el otro –1º de BUP– a un período de enseñanza secundaria post-obligatoria) como diferentes objetivos y metodologías. Respecto a estas últimas cabe una breve reflexión, pues las diferentes metodologías que se utilizan, al menos en principio, con los niños que inician el aprendizaje del idioma más jóvenes y los que lo iniciaban a los 11 años, se corresponden con enfoques más implícitos y más explícitos, respectivamente. Ciertamente, una metodología que propicie mecanismos de adquisición implícitos favorecerá a los niños más jóvenes; son éstos los mecanismos que actúan de manera

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

óptima en la adquisición de la lengua materna, y que disminuyen en algún momento entre los 6/7 años y los 16/17 años (entre otros, DeKeyser, 2000; Bialystok y Hakuta, 1994; Oyama, 1978; Johnson y Newport, 1989). Por el contrario, una metodología que propicie mecanismos de aprendizaje explícitos beneficiará en mayor medida a los alumnos de más edad, que no podrán utilizar los mecanismos de adquisición implícitos como los más jóvenes, pero que dispondrán de una madurez cognitiva general mayor. Sin embargo, como advierte DeKeyser (2000), para que los mecanismos de adquisición implícitos puedan actuar se precisa tal cantidad de input que en una situación de aprendizaje escolar sólo los programas de inmersión total la pueden aportar. Fuera de estos programas, la escuela no podrá proporcionar esta ingente cantidad de input. Como consecuencia, la utilización de una metodología implícita con los niños más jóvenes no tendrá efectos positivos debido a la falta de input, mientras que la utilización de una metodología explícita no les favorecerá tanto como a los alumnos con mayor madurez cognitiva.

Vemos, pues, que el acople entre metodología (explícita), input (escaso) y edad (con mayor madurez cognitiva), favorece a los alumnos mayores, lo cual explicaría sus resultados superiores.

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

En resumen, en este estudio se ha analizado la contribución relativa en el aprendizaje escolar del inglés como lengua extranjera de variables escolares e individuales con una dimensión académica. Además, se han estudiado estas contribuciones con respecto a diferentes pruebas lingüísticas, y se ha comprobado la complejidad cambiante de los factores que inciden en ellas, en función de la naturaleza misma de la prueba y de las habilidades requeridas. Igualmente, se ha reflexionado sobre la interrelación existente entre la edad de los aprendices de una lengua extranjera (edad de inicio y edad de realización de las pruebas) y el sistema de enseñanza de la lengua en la escuela, en concreto la metodología y la cantidad de input que se proporciona. Esta interrelación produciría en el contexto escolar resultados diferentes a los que pudiera esperarse teniendo en cuenta solamente aspectos de tipo madurativo o biológico, que en los estudios de adquisición en un medio natural muestran una ventaja, si bien a largo plazo, de los sujetos de edad de inicio más temprana. Este resultado nos hace rechazar la extensión automática de la ventaja de un inicio a edad temprana –que se da en un contexto natural– a un contexto de aprendizaje formal de una lengua extranjera con input muy reducido. Finalmente, los resultados confirman el interés de estudios enfocados en los procesos de adquisición que tienen lugar

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

en el contexto escolar y su relevancia para la toma de decisiones curriculares, que deben tener en cuenta los mínimos requeridos en cuanto a número de horas de clase y de intensidad para conseguir beneficios reales en los resultados en lengua extranjera de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- ALTMAN, H. (1980). "Foreign language teaching: focus on the learner", en ALTMAN, H. y C.VAUGHAN JAMES (eds.), *Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs*. Oxford: Pergamon.
- ASHER, J. y R. GARCÍA (1969). "The optimal age to learn a foreign language", en *Modern Language Journal*, 53, 334-341.
- BIALYSTOK, E. (1997). "The structure of age: in search of barriers to second language acquisition", en *Second Language Research*, 13, 2, 116-137.
- BIALYSTOK, E. y K. HAKUTA (1994). *In other words. The science and psychology of language acquisition*. Nueva York: Basic Books.
- BIRDSONG, D. (1992). "Ultimate attainment in second language acquisition", en *Language*, 68, 706-755.

BLEY-VROMAN, R. (1989). "What is the logical problem of foreign language learning?", en GASS, S. M. y J. SCHACHTER (eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

BONGAERTS, T., C. VAAN SUMMEREN, B. PLANKEN y E. SCHILS (1997). "Age and Ultimate Attainment in the Pronunciation of a Foreign Language", en *Studies in Second Language Acquisition*, 19/4, 447-465.

BURSTALL, C. (1975). "Factors affecting foreign-language learning: a consideration of some relevant research findings", en *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 8, 105-125.

BURSTALL, C. (1977). "Primary French in the balance", en *Foreign Language Annals*, 10/3, 245-252.

CENOZ, J. (1992). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

CHOMSKY, C. (1969). *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge: The MIT Press.

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

COPPIETERS, R. (1987). "Competence differences between native and fluent non-native speakers", en *Language*, 63, 544-573.

CUMMINS, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", en *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

DeKEYSER, R. M. (2000) "The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition", en *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 4, 499-533.

ELLIS, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FULLANA, N. y C. MUÑOZ (en prensa). "The development of auditory discrimination skills in EFL learners of different ages", en *Actas del XXIII Congreso de AEDEAN*. Universidad de León, Diciembre de 1999.

GILI GAYA, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Biblograf.

HAWKINS, E. (1978). "Intensive teaching of foreign languages", en HAWKINS, E. y G. E. PERREN (eds.), *Intensive*

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

language teaching in schools. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.

HOLOBROW, N., F. GENESEE y W. LAMBERT (1991). "The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social class backgrounds: Report 2", en *Applied Psycholinguistics*, 12, 179-198.

IOUP, G., E. BOUSTAGUI, M. E. TIGI y M. MOSELLE (1994). "Reexamining the critical period hypothesis: a case study of successful adult SLA in a naturalistic environment", en *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 73-98.

JOHNSON, J. S. y E. L. NEWPORT (1989). "Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language", en *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

KRASHEN, S., M. H. LONG y R. SCARCELLA (1979). "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition", en *TESOL Quarterly*, 9, 573-82. Reimpreso en KRASHEN, S., R. SCARCELLA y M. H. LONG (eds.) (1982). *Child-adult differences in Second Language Acquisition*. Rowley : Newbury House.

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

- LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman.
- LASAGABASTER, D. (1997). *Creatividad y conciencia meta-lingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- LENNEBERG, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley.
- LIGHTBOWN, P. (1986). "ESL: Time to Teach", en *SPEAQ-OUT*, 14/4, 1-11.
- LIGHTBOWN, P. (1989). "L'apprentissage des langues secondes en salle de classe", en *AQEFLS*, 10/2, 34-45.
- LIGHTBOWN, P. M. y N. SPADA (1987). *Learning English in intensive programs in Québec schools: Report on the First Year of Research*. Montreal: Université Concordia.
- LONG, M. H. (1990). "Maturational constraints on language development", en *Studies in Second Language Acquisition*, 12/3, 251-285.
- MEISEL, J., H. CLASHEN y M. PIENEMANN (1981). "On determining developmental stages in natural second lan-

guage acquisition”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109-35.

MITCHELL, R. y F. MYLES (1998). *Second Language Learning Theories*. Londres: Arnold.

MUÑOZ, C. (1997). “Age, Exposure, and Foreign Language Learning”, en *Second Language Acquisition: Early Childhood Perspectives. APAC Monographs*, 2, 16-24.

MUÑOZ, C. (1999). “The effects of age on instructed foreign language acquisition”, en GONZÁLEZ, S., R. VALDEÓN, D. GARCÍA, A. OJANGUREN, M. URDIALES y A. ANTÓN (eds.), *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1-21.

MUÑOZ, C. (2000). “Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia”, en CENOZ, J. y U. JESSNEN (eds.), *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 157-178.

OLLER, J. y N. NAGATO (1974). “The long-term effect of FLES: An experiment”, en *Modern Language Journal*, 58, 15-19.

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

OLSHTAIN, E., E. SHOHAMY, J. KEMP y R. CHATOW (1990).
“Factors predicting success in EFL among culturally different learners”, en *Language Learning*, 40, 23-44.

OYAMA, S. (1978). “The sensitive period and comprehension of speech”, en *Working Papers on Bilingualism*, 16, 1-17.

OYAMA, S. (1979). “The concept of the sensitive period in development studies”, en *Merrill-Palmer Quarterly*, 25, 83-102.

PATKOWSKI, M. (1980). “The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language”, en *Language Learning*, 30, 449-72.

PÉREZ, C., M.L. CELAYA y M. R. TORRAS (2000). “Written performance in EFL by young Catalan/Spanish bilinguals”, en *Spanish Applied Linguistics*, 4, 2, 267-290.

PIENEMANN, M., M. JOHNSTON y G. BRINDLEY (1988).
“Constructing an acquisition-based procedure for assessing second language acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 217-43.

SCOVEL, T. (1988). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Cambridge (Mass.): Newbury House.

- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-31.
- SELIGER, H. W., S. D. KRASHEN, y P. LADEFOGED (1975). "Maturational constraints in the acquisition of second language accent", en *Language Sciences*, 36, 20-22.
- SKEHAN, P. (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
- SKEHAN, P. (1990). "The relationship between native and foreign language learning ability: educational and linguistic factors", en DECHERT, D. (ed.), *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SLAVOFF, G. R. y J. S. JOHNSON (1995). "The Effects of Age on the Rate of Learning a Second Language", en *Studies in Second Language Acquisition*, 17/1, 1-16.
- SNOW, C. E. (1983). "Age differences in second language acquisition: Research findings and folk psychology", en BAILEY, K. M., M. H. LONG y S. PECK (eds.), *Second Language Acquisition Studies*. Rowley (Mass.): Newbury House, 141-150.

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

SNOW, C. E. y M. HOEFNAGEL-HÖHLE (1977). "Age differences and the pronunciation of foreign sounds", en *Language and Speech*, 20, 357-365.

SNOW, C. E. y M. HOEFNAGEL-HÖHLE (1978). "The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning", en *Child Development*, 49, 1114-1128.

SPOLSKY, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

STERN, H. H. (1985). "The time factor and compact course development", en *TESL Canada Journal*, 3/1, 13-27.

TORRAS, M^a R., E. TRAGANT y M^a L. GARCÍA (1997). "Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère", en MUÑOZ, C., L. NUSSBAUM y M. PUJOL (eds.), *Appropriation de langues dans une situation de contact*. AILE, 10 , 127-158.

TRAGANT, E. y C. MUÑOZ (2000). "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", en MUÑOZ, C. (ed.),

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
 de segundas lenguas**

Segundas lenguas. Adquisición en el aula. Barcelona: Ariel, 81-105.

WHITE, L. y F. GENESEE (1996). "How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition", en *Second Language Research*, 12/3, 233-265.

Apéndice 1

1) Tabla de frecuencias. Grupos del primer tiempo de medición

Variable	Valor	N	%
Curso	5º EP	284	49,8
	7º EGB	286	50,2
Exposición a la lengua inglesa	Curricular exclusivamente	246	45,2
	Estancia: 1 a 3 semanas y/o Cursos extraescolares < 1 año	86	15,8
	Estancia: 1 mes y/o Cursos extraescolares: 1-2 años	43	7,9
	Estancia > 1 mes o >= 2 meses y/o Cursos extraescolares > 2 años	39	7,2
	Estancia > 2 meses o estancia + curso: 2 meses y/o Cursos extraescolares >= 4 años	58	10,7
	Otros: repetidores, L1 diferente,...	72	13,2
Lengua dominante	Catalán	163	31,7
	Castellano	175	34
	Ambas	177	34,4
Nivel socio-cultural de la familia	Bajo y medio bajo	85	14,9
	Medio	83	14,6
	Medio alto	147	25,8
	Alto	149	26,1
	No contesta o en paro	106	18,6

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

2) Tabla de frecuencias. Grupos del segundo tiempo de medición

Variable	Valor	N	%
Curso	1º ESO	278	53,7
Exposición a la lengua inglesa	1º BUP	240	46,3
	Curricular exclusivamente	239	46,5
	Estancia: 1 a 3 semanas y/o	78	15,2
	Cursos extraescolares < 1 año		
	Estancia: 1 mes y/o	39	7,6
	Cursos extraescolares: 1-2 años		
	Estancia > 1 mes e >= 2 meses y/o Cursos extraescolares > 2 años	23	4,5
Lengua dominante	Estancia > 2 meses o estancia + curso : 2 meses y/o Cursos extraescolares >= 4 años	43	8,4
	Otros: repetidores, L1 diferente,...	92	18
	Catalán	141	28,6
	Castellano	121	24,5
	Ambas	223	45,2
Nivel socio-cultural de la familia	Bajo y medio bajo	74	14,1
	Medio	66	12,6
	Medio alto	103	19,7
	Alto	198	37,8
	No contesta o en paro	83	15,8

Apéndice 2

1) Resúmenes de los análisis de regresión correspondientes al primer tiempo de medición

Dictado	Modelo	R cuadrado	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. cambio en F
Variables Intro.					
Dominio L1	1	0,225	0,225	101,706	0,000
Exposición	2	0,314	0,089	45,010	0,000
Nivel socio-cultural	3	0,333	0,020	10,340	0,001
Curso	4	0,351	0,017	9,300	0,002

Estudios de Lingüística

Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas

Rellenar espacios Variables Intro.	Modelo	R cuadrado	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. cambio en F
Dominio L1	1	0,192	0,192	82,088	0,000
Exposición	2	0,221	0,029	12,974	0,000
Nivel socio-cultural	3	0,231	0,010	4,376	0,037

Gramática Variables Intro.	Modelo	R cuadrado	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. cambio en F
Curso	1	0,093	0,093	35,861	0,000
Nivel socio-cultural	2	0,122	0,029	11,358	0,001
Dominio L1	3	0,141	0,020	7,913	0,005
Exposición	4	0,157	0,016	6,562	0,011

Comprensión auditiva Variables Intro.	Modelo	R cuadrado	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. cambio en F
Exposición	1	0,127	0,127	51,400	0,000
Dominio L1	2	0,151	0,023	9,714	0,002
Nivel socio-cultural	3	0,164	0,013	5,608	0,018

2) Resúmenes de los análisis de regresión correspondientes al segundo tiempo de medición

Dictado Variables Intro.	Modelo	R cuadrado	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. cambio en F
Curso	1	0,389	0,389	216,744	0,000
Dominio L1	2	0,507	0,118	81,040	0,000
Exposición	3	0,541	0,034	25,043	0,000

Carmen Muñoz
**Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal
de un idioma extranjero**

Rellenar espacios Variables Intro.	Modelo	R cuadrado	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. cambio en F
Curso	1	0,360	0,360	191,618	0,000
Dominio L1	2	0,438	0,078	47,061	0,000
Exposición	3	0,468	0,030	19,043	0,000
Nivel socio-cultural	4	0,475	0,007	4,303	0,039

Gramática Variables Intro.	Modelo	R cuadrado	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. cambio en F
Curso	1	0,344	0,344	180,119	0,000
Dominio L1	3	0,388	0,043	24,131	0,000
Exposición	4	0,416	0,028	16,431	0,000

Comprensión auditiva Variables Intro.	Modelo	R cuadrado	Cambio en R cuadrado	Cambio en F	Sig. cambio en F
Dominio L1	1	0,045	0,045	16,120	0,000
Exposición	2	0,061	0,016	5,689	0,018

Estudios de Lingüística
**Tendencias y líneas de investigación en adquisición
de segundas lenguas**

1 Este trabajo se ha realizado con la ayuda del Proyecto PB97-0901 de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica del Ministerio de Educación y Cultura.

2 También un periodo de 5 años es el que se necesita para que, en una situación de adquisición natural, un sujeto suficientemente joven adquiera un acento nativo, según el estudio de Seliger, Krashen y Ladefoged (1975).

3 Los coeficientes de correlación entre los dictados y las pruebas de rellenar espacios en blanco en castellano y catalán fueron 0,75 y 0,87, respectivamente. Los coeficientes entre estas pruebas en castellano e inglés fueron 0,69 y 0,84, para los dos tests respectivamente, y entre las pruebas en catalán e inglés, 0,65 y 0,80, respectivamente.

4 Se eliminaron los alumnos repetidores, así como aquellos cuyas lenguas maternas no eran el catalán o el castellano.

5 El número de alumnos 'válidos' a este efecto era de 152 en 5º de EP, 102 en 7º de EGB, 141 en 1º de ESO y 102 en 1º de BUP.

6 Esta misma superioridad se ha mostrado en otros tests también analizados: la composición escrita (Pérez, Celaya y Torras, 2000) y la discriminación fonética (Fullana y Muñoz, en prensa).

7 Con la única excepción del coeficiente obtenido de la correlación entre la variable nivel socio-cultural y la prueba de comprensión auditiva en el segundo tiempo de medición, que no llega a ser significativo. En todos los demás casos $p > 0,01$, excepto en el de los coefi-

Notas

cientes obtenidos de la correlación entre esta misma prueba y la variable curso en ambos tiempos, y el coeficiente entre la prueba de gramática y la variable nivel socio-cultural, en que $p > 0,05$. Se comprobó también que las variables independientes no estaban correlacionadas entre sí de manera importante, a fin de evitar el problema de la colinealidad al realizar una prueba estadística de regresión.

8 Los resultados que se obtengan de una tercera comparación en esta investigación en curso, después de 716 horas, podrían proporcionar una idea más aproximada de las horas de clase necesarias para que los alumnos con edad de inicio más temprana empiecen a superar a los de edad de inicio más tardía, si es que esto llega a suceder en este plazo de tiempo.