

APRENDIZAJE TEMPRANO DE LENGUAS EXTRANJERAS Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

GLORIA LÓPEZ TÉLLEZ, RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ y MARÍA TERESA RODRÍGUEZ SUÁREZ*

El presente artículo recoge la fundamentación teórica, la metodología llevada a cabo en el aula y las conclusiones del proyecto de investigación sobre aprendizaje de Lenguas Extranjeras (inglés) y desarrollo del pensamiento en edades tempranas, llevado a cabo por un grupo de investigación subvencionado por la Universidad de Oviedo (DF-4) y puesto en práctica en aulas asturianas durante el curso 1994-95.

Foreign Language Acquisition at Early Stages and Thought Development. The following article includes the rationale, classroom methodology and the findings from the research Project on Early Foreign Language Learning and Thought Development in very young children, granted by the University of Oviedo (DF-94-207-4) and carried out by a team of teachers from this university during the school year 1994-95 in Asturian Schools.

1. Planteamiento de la Investigación

Este trabajo surge como resultado de la preocupación sentida por el equipo investigador en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas y a las repercusiones que a nivel cognitivo dicho aprendizaje provoca. La posible incorporación de una lengua extranjera en los currícula de Educación Infantil aparece, además, como un elemento

* GLORIA LÓPEZ TÉLLEZ y RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ son Profesoras de las Escuela de Magisterio de la Universidad de Oviedo y MARÍA TERESA RODRÍGUEZ SUÁREZ es Asesora del CEP de Oviedo.

adicional que justifica la necesidad de ahondar en investigaciones relacionadas con este tema.

Como primer paso en la fundamentación del trabajo, los componentes del equipo nos propusimos definir el concepto de lengua del cual partimos por considerarlo uno de los elementos más importantes para la sustentación del proyecto. Entendemos dicho concepto como cauce de representación del pensamiento, así como instrumento para la comunicación e interacción social. De estos planteamientos se desprende que conocer una lengua supone no sólo acceder a un código lingüístico, sino también conocer las experiencias, creencias, tradiciones, valores, etc., que configuran la cultura de ese pueblo. De ahí que al enseñar la lengua han de tratarse, no únicamente contenidos de índole gramatical, sino también de tipo discursivo, estratégico, socio-lingüístico y socio-cultural, a fin de que el aprendiz pueda llegar a ser capaz de interactuar en la realidad cultural de la lengua objeto de estudio.

La segunda premisa de trabajo versó sobre el aspecto psicolingüístico, dado que la forma de adquisición de una lengua extranjera a edades tempranas ha de condicionar su enseñanza. El diseño de instrucción tuvo siempre presente los planteamientos teóricos acordados, proponiendo formulaciones que iban permitiendo la gradual apropiación de la lengua.

Compartimos la idea, manifestada por Genesee (1994), según la cual la lengua se aprende en contextos socialmente interactivos, de ahí que los niños construyen sus sistemas lingüísticos a partir del habla que oyen a los adultos. Un aspecto importante es el hecho que los niños no sólo descubren reglas, sino que las recrean y aprenden a utilizarlas en situaciones determinadas.

Todas las consideraciones hasta aquí expuestas nos llevaron a prestar una atención especial a la importancia del input que rodea al niño, el cual ha de hacérselo comprensible y lo más variado y rico posible para activar y desarrollar sus propios mecanismos de comunicación. De ahí la importancia del papel del maestro como facilitador del desarrollo de la lengua y de las estrategias de aprendizaje, llevando al niño de la mano hacia la zona de desarrollo potencial.

Un aspecto destacado en la adquisición de una segunda lengua hace referencia a la importancia que juega la comprensión como primer paso para la adquisición de la lengua, (Winitz, 1981, Krashen, 1983, Asher, 1988), por consiguiente, en los primeros niveles, nos planteamos como objetivo principal "..el afianzamiento de la comprensión y del uso oral de las estructuras más básicas.." (Titone, 1975, pág. 36) en situaciones familiares que faciliten al niño la comprensión, dado que esta destreza

constituye un requisito indispensable en el proceso de adquisición de una lengua.

Las reflexiones anteriores sobre el concepto de lengua y su aprendizaje, así como la función curricular de la L. E. en edades tempranas, nos condujeron a proponer un enfoque de enseñanza basado en actividades y tareas que vehiculizan no únicamente contenidos lingüísticos, sino también otros propios de la etapa de Educación Infantil. En la realización de estas actividades cobra especial importancia el lugar acotado para llevarlas a cabo, o lo que nosotros denominaremos "territorio compartido"; también, los materiales y apoyo didáctico –en especial la mascota elegida– revisten un especial interés. Maestra y alumnos cobran un rol específico del cual hablaremos más adelante. En lo que a tareas se refiere, éstas han de cumplir las siguientes características:

a) que sean significativas para el niño a nivel comunicativo y afectivo,

b) que en su realización provoquen y conlleven interacción lingüística.

c) que su realización contribuya a otros aprendizajes formativos, vehiculizando contenidos de orden actitudinal, procedimental y conceptual que contempla el Decreto de Mínimos de la etapa educativa.

En suma, en el planteamiento de esta investigación está presente la necesidad de dar una respuesta, validada empíricamente, en una situación educativa real, a los muchos interrogantes que todavía se plantean sobre aprendizajes tempranos de lenguas extranjeras, sobre su funcionalidad y los posibles beneficios cognitivos que conllevan y sobre las actitudes que pueden fomentar. Por otra parte, supone la posibilidad de comprobar la bondad de un diseño de instrucción, evolutivamente adecuado, cuyas intenciones educativas son las de facilitar este tipo de aprendizajes y el desarrollo de capacidades cognitivas.

2. Objetivos de la Investigación

Partiendo del Currículo Oficial de Educación Infantil, y de la programación del centro y de las propias orientaciones de las maestras, el grupo de investigación propuso llevar a la práctica los siguientes objetivos:

1. Demostrar que los niños, a una edad temprana, son capaces de aprender con facilidad una lengua extranjera en una situación de instrucción formal

2. Comprobar, mediante observación sistemática, si las pautas de aprendizaje que les proporcionamos a través de un diseño de instrucción, sirven para fomentar el desarrollo de capacidades cognitivas.

3. Comprobar, al mismo tiempo, si el aprendizaje temprano de una lengua extranjera, constituye un instrumento psicológico válido para mejorar la inteligencia.

4. Fomentar actitudes favorables hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras y sus culturas respectivas.

5. Desarrollar valores de respeto, comprensión y tolerancia hacia otros pueblos y culturas en función de una sociedad multicultural.

6. Validar, empíricamente, un diseño de instrucción para el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras orientado a la formación inicial y permanente del profesorado.

3. Metodología, Hipótesis y Plan de Trabajo

3.1. Breve descripción general

Se trata de un diseño longitudinal descriptivo-explicativo de comparación de grupos (experimental y de control), de intervención psicoeducativa temprana, consistente en aplicar, en situaciones educativas reales, un diseño de instrucción-aprendizaje para la validación de las hipótesis de trabajo que, a continuación, expondremos.

3.2. Variables

Independiente o experimental: Diseño de instrucción de lengua extranjera.

Dependiente: Nivel de aprendizaje. Desarrollo de aptitudes verbales. Mejora de inteligencia. Desarrollo de capacidades cognitivas.

3.3. Hipótesis

3.3.1. El aprendizaje de lenguas extranjeras es posible a edades tempranas si partimos de un diseño de instrucción formal, evolutivamente adecuado; lo que significa que consideramos tanto las posibilidades reales como potenciales de los sujetos a quienes va dirigidos.

3.3.2. Partiendo de otras evidencias empíricas sobre aprendizajes tempranos, consideramos que la introducción de una lengua extranjera en el currículum de la educación infantil va a significar el poder contar con un nuevo instrumento psicopedagógico para promover el desarrollo intelectual de los niños/as.

3.3.3. A través de estos tipos de aprendizajes tempranos, es posible una intervención psicoeducativa para guiar y promover (a través de la ejecución de tareas diseñadas “ad hoc”) el desarrollo de habilidades cognitivas básicas para un procesamiento eficaz de la información.

3.3.4. El aprendizaje de lenguas extranjeras se nos presta como un instrumento excelente para desarrollar actividades y valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos y culturas.

3.4. Muestra

El presente proyecto se desarrolló en tres aulas de Educación Infantil distribuidas en un centro escolar asturiano. Las aulas pilotadas fueron las siguientes:

- Un aula de niños/as de 3 años, con 18 alumnos
- Un aula de niños/as 4 años, con 24 alumnos.
- Un aula de niños/as de 5 años, con 24 alumnos.

Todas estas aulas pertenecen al C.P. de Educación Infantil "Peñacareses" situado de Pola de Siero, villa semi-urbana, de unos 11.000 habitantes, distante unos 15 Kms de Oviedo, donde vive un número bastante elevado de familias jóvenes de nivel socio-económico medio y en su mayoría empleados. Sólo una parte de los padres se dedica a la agricultura y al pequeño comercio.

Los grupos de control pertenecen al mismo Colegio.

Las profesoras que llevaron a cabo la experiencia son especialistas en Educación Infantil y sus conocimientos del idioma inglés podrían calificarse de medio. En el momento que se realizó la investigación (curso 1994-95) no existía especialidad de lengua extranjera incorporadas al nivel de Educación Infantil; no obstante, su conocimiento del mundo infantil y su experiencia didáctica facilitaron el desarrollo de la experiencia y, junto con el asesoramiento lingüístico y los materiales de inglés, redujeron, en parte, el inconveniente de la carencia lingüística.

4. Plan de Trabajo

4.1. Sistema de Trabajo

El equipo de investigación constituyó un seminario permanente con las maestras que iban a llevar a cabo la experiencia. Nos reuníamos en sesiones quincenales de 2 horas de duración, durante las cuales se evaluaba la quincena anterior y se planificaba la acción de aula a desarrollar en las dos semanas siguientes, en función de la evaluación obtenida.

En estas sesiones, se discutía la viabilidad de los contenidos a impartir y de las actividades didácticas así como la adecuación del material. Se contrastaban opiniones tanto de las maestras entre sí como con las investigadoras, teniendo frecuentemente que reelaborar propuestas después de las aportaciones efectuadas por las maestras como resultado de su experiencia. Tras un consenso, el grupo de investigación reelaboraba la unidad y proporcionaba los materiales didácticos para su puesta en aula.

Periódicamente se grabaron en video sesiones de clase para su observación y posterior comentario con las maestras.

Cabe añadir que estas sesiones servían como apoyo al aprendizaje de la lengua inglesa a las maestras no especialistas.

4.2. Enfoque Didáctico

Partiendo del hecho de que el niño aprende una lengua extranjera en contextos similares a los de la lengua materna, se diseñaron unidades didácticas sobre temas próximos a su mundo experiencial teniendo presente el currículo formativo de cada curso y siguiendo una metodología centrada en la realización de tareas o Tasks (Atienza et al., 1994; Candlin, 1988; Estaire & Zanón, 1990; Nunan, 1990; Ribé & Vidal, 1993; Rodríguez Suárez, 1992).

Concebimos la Unidad Didáctica como:

a) *Representativa de procesos de comunicación de la vida real del niño.*

b) *Identificable como unidad de actividad de aula.*

c) *Dirigida, intencionalmente, hacia la adquisición de actitudes, procedimientos y conceptos relativos a los contenidos de Lengua Inglesa que se pretende impartir y aquellos otros que demanda el Currículo de Educación Infantil.*

d) *Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.*

e) *Compartida por profesoras y alumnos en lo que a labor conjunta se refiere y a criterios de aprendizaje se entiende.*

f) *Llevada a cabo en el aula mediante estrategias afectivas y comunicativas y en procesos de interacción y repetición contextualizada para provocar el aprendizaje de la lengua inglesa.*

Asumido el hecho de que cada lengua va pareja a su propio cultura, decidimos delimitar espacios culturales en el aula creando el espacio que denominamos *Teddy's corner*. En este rincón tendría lugar diariamente la actividad en L2. Es de señalar que el rincón no solamente estaba delimitado en una esquina del aula, sino también ambientado por los materiales que gradualmente iban entrando en acción a medida que se desarrollaba el proceso didáctico.

En consecuencia, hemos procurado desde un punto de vista teórico y práctico, desarrollar un espacio y un contexto de clase donde iban creándose situaciones reales de comunicación que se resolvían en lengua inglesa. De esta manera, la lengua, lejos de ser un objeto de estudio en sí misma, se convirtió en un instrumento de socialización al servicio del grupo.

El programa elaborado a lo largo del curso ha sido realizado siguiendo una dinámica procesual. Elaboramos 8 unidades didácticas cuyos contenidos iban girando en movimiento espiral y cuyo epicentro comenzó siendo la presentación del oso "*Teddy*" y de los componentes del grupo. En todo momento, tal y como se indicó anteriormente, se tuvieron en cuenta los ámbitos de Experiencia marcados en el currículo, de tal manera que los contenidos presentados en lengua inglesa eran una réplica o complemento de lo visto en lengua materna. A partir de aquí, se trabajaron los siguientes temas:

- Introducing Teddy Bear
- Showing Teddy's body
- Celebrating Christmas time
- Introducing Teddy's family and showing his house
- Dressing up Teddy
- Introducing Teddy's friends
- Celebrating Teddy's birthday party
- Listening to a Tale: "Goldilocks and the three bears".

El cuento "*Ricitos de oro*" constituyó la Tarea Final del curso, donde se incluyeron la mayor parte de los contenidos vistos a lo largo del año, y que en ella se hallan secuenciados siguiendo una trama en espiral.

Esta última unidad nos ha servido, al mismo tiempo, de instrumento de evaluación final.

5. Análisis y Discusión de Resultados

Dada la naturaleza de nuestra investigación, como ya hemos apuntado, para la recogida de datos hemos utilizado dos fuentes e instrumentos distintos: unos obtenidos a través de la observación de conductas de aprendizaje, otros mediante las puntuaciones de los tests standarizados utilizados.

La metodología, por tanto, fue doble: se utilizaron procedimientos basados en la observación y evaluación de conocimientos lingüísticos (comprensión y producción) y procedimientos experimentales para así poder ejercer un mayor control sobre las variables en estudio. Asimismo hemos utilizado otras técnicas de recogida de datos que nos aportan una evaluación inicial, tanto de los grupos experimentales como de control: el test de Raven, de inteligencia general y las Escalas McCarthy, de aptitudes para niños (TEA, 1988); las Escalas Verbal y de Memoria, por considerar que podrían ser las más orientativas respecto a las capacidades cognitivas que se pretenden desarrollar.

Comenzaremos por los resultados obtenidos en el aula; a continuación, los obtenidos a través de las pruebas de inteligencia y aptitudes.

5.1. Análisis de los resultados obtenidos en el aprendizaje de L2

Los instrumentos utilizados a tal efecto fueron los siguientes:

- a) Diario de sesiones de clase por parte de cada maestra, en el que se reflejaban la marcha de la actividad y las incidencias más notables.
- b) Grabaciones en video de una sesión de clase de cada una de las unidades trabajadas.
- c) Los conocimientos adquiridos por los alumnos también se evaluaron al final mediante la cumplimentación de una plantilla que recoge los niveles de comprensión y producción oral de los niños.

5.2 Evaluación de los conocimientos lingüísticos

El grado de comprensión y producción de la lengua fue muy satisfactorio. Se mantuvo desde un principio un mayor nivel de comprensión que de producción, proceso totalmente normal y que encajaba dentro de nuestras expectativas, dándose principalmente una producción repetitiva como resultado de las interacciones lúdicas: rimas, canciones, juegos, etc. Cabe destacar, no obstante, cómo una mayoría de niños, al final del curso, realizaban pequeñas producciones libres, totalmente pertinentes dentro del contexto en el que se encontraban. También fue posible el mantenimiento de interacciones cortas con los niños sobre los temas tratados.

El grado de entusiasmo y afectividad que originó la incorporación de "*Teddy*" en la clase fue determinante para la buena marcha del proyecto. Se despertó en los niños un enorme deseo por aprender el nuevo código de comunicación, principalmente en el grupo de 5 años, que constantemente preguntaba a la maestra por el nombre de múltiples cosas y animales en inglés. Aquí cabe destacar cómo los niños generalizan palabras en español, por ejemplo, ante el desconocimiento de cómo se dice "mapache" en inglés, los niños dicen "mapach" en un intento por buscar una palabra adecuada al nuevo código.

Se produjeron fases de "interlengua", normales en los primeros estadios de aprendizaje, y que, de haber podido seguir con la experiencia con los mismos niños, podría haberse determinado su evolución posterior.

Debido a esta experiencia, los niños se han sentido más capaces y esto ha aumentado su autoestima. Un dato a resaltar era el orgullo con que los niños indicaban a la maestra que ellos sabían algo que los mayores - hermanos o padres- ignoraban.

5.3. Análisis de resultados obtenidos mediante las pruebas de inteligencia y aptitud.

TEST DE RAVEN

A partir de las puntuaciones del test de Raven obtenidas por los Grupos Experimentales y de Control, se observó el crecimiento que experimentaron los Grupos Experimentales de 3 y 4 años frente a los de Control. Crecimientos expresados en %.

En el nivel de tres años (1° de Preescolar):

Grupo Experimental → 53,45%

Grupo de Control → 30,77%

En el nivel de cuatro años (2° de Preescolar):

Grupo Experimental → 71,48%

Grupo de Control → 37,34%

A la vista de los mismos, es significativo observar, que en 1° de Preescolar (3 años), en las Tablas adjuntas, la puntuación inicial es casi idéntica en ambos grupos, mientras que en el grupo de 4 años, las diferencias iniciales, al llevar ya un año escolarizados, son mayores; las del grupo de Control superan al Experimental. No obstante, el porcentaje de crecimiento es mayor en el Experimental. (Véase Anexo).

¿Hasta qué punto el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser instrumento de desarrollo intelectual?

Al tratarse de un solo curso de aplicación de la variable experimental (L2), es prematuro afirmar que el L2 es la responsable de ese incremento, por tratarse de una capacidad intelectual general. Lo que es obvio es que la favorece, inicialmente, y parece que más a partir de los cuatro años; lo que tendríamos que determinar es si este progreso es constante, lo que significa que la investigación debería extenderse a lo largo de los tres años de la educación infantil.

El hecho de que este incremento esté presente, tanto en el nivel de tres años como en el de cuatro, nos hace suponer que es un indicio bastante fiable, sobre su bondad respecto al incremento de la inteligencia general, aunque como ya apuntamos, sería conveniente volver a confirmar esta hipótesis.

TEST DE OPUESTOS

Consiste este test en contestar frases con el opuesto de un adjetivo. Ejemplo:

Un elefante es grande y un ratón es _____

Aunque algunos niños aún no son capaces de conocer el significado de opuesto, sí lo son de comprender la tarea cuando el examinador les presenta el ejemplo.

También, en este test, los resultados han sido más favorables a los grupos de control. Queda nuevamente reflejado que el aprendizaje de otra lengua enriquece significativamente el potencial cognitivo, como señalábamos en nuestras hipótesis, pues, al mejorar la memoria operativa de los niños y niñas, hace posible la adquisición del pensamiento deductivo y

divergente como consecuencia de la habilidad operatoria que los niños están consiguiendo al enfrentarse con un contenido específico de aprendizaje, de carácter lingüístico, dominio específico que incide en una capacidad lingüística más general. Los niños de los grupos de control tienen un avance más lento al no estar dentro de su currículum un dominio de conocimiento (L2) que tiene más beneficios cognitivos importantes, como es el aprendizaje de una segunda lengua.

TEST DE FLUENCIA VERBAL

Este test de Fluidez verbal consiste en enumerar, durante 20 segundos, los nombres posibles dentro de una categoría. Mide básicamente la aptitud verbal, siendo un excelente predictor del rendimiento escolar en tanto que incluye la utilización de palabras asociadas a categorías de objetos o actividades.

Este tipo de prueba puede demostrar que el aprendizaje de otras lenguas es siempre beneficioso para la capacidad lingüística general. Es por ello que los grupos experimentales han obtenido mejores puntuaciones:

En el nivel de tres años:

Grupo Experimental → 74,80%

Grupo de Control → 51,40%

En el nivel de cuatro años:

Grupo Experimental → 54,23%

Grupo de Control → 39,83%

A la vista de estos resultados (ver Tablas Anexo) podemos estimar que el aprendizaje de una lengua extranjera mejora el desarrollo de las restantes formas de comunicación verbal.

TEST DE MEMORIA

VERBAL

Esta prueba consta de dos subtests: El primero (I) se basa en la repetición de palabras y frases. El segundo (II) consiste en explicar el contenido de un cuento leído por la examinadora.

Sustest I: Palabras y frases

En el nivel de tres años:

Grupo Experimental → 96,17%

Grupo de Control → 58,05%

En el grupo de cuatro años:

Grupo Experimental → 72,02%

Grupo de Control → 34,80%

Estos resultados sirven de indicadores para comprobar que el aprendizaje de una lengua extranjera beneficia la capacidad cognitiva de estos niños; puesto que ambos grupos pertenecen al mismo Colegio, no existen tampoco diferencias visibles respecto al comportamiento de los maestros. Las diferencias se deducen que se deben a la variables experimental: Aprendizaje de una lengua extranjera. (Véase tablas Anexo)

Sustest II: Explicar el contenido de un cuento

Los resultados que podemos observar en las Tablas y Gráficos correspondientes, vuelven a indicar el mayor crecimiento de los Grupos Experimentales frente a los de Control.

En el nivel de tres años:

Grupo Experimental → 111,76%

Grupo de Control → 68,09%

En el nivel de cuatro años:

Grupo Experimental → 61,11%

Grupo de Control → 41,30%

El resultado es que han mejorado su capacidad para comprender el mensaje oral, recordarlo y analizarlo. En términos generales, podemos considerar que los resultados de estos subtests son indicadores importantes de que ha mejorado su amplitud de memoria, lo que puede deberse a procesos madurativos, pero, lo que es evidente, es que en el Grupo Experimental, estos se han acelerado. (Véase Anexo).

5. Conclusiones

En función de los resultados obtenidos en la evaluación formativa y sumativa arriba mencionada, se apuntan una serie de conclusiones que mencionamos más abajo. Se espera que dichas conclusiones avalen la viabilidad de seguir pilotando el proyecto en un futuro, a fin de extraer datos más concluyentes y generalizables.

Estos son las conclusiones que el equipo investigador ha podido extraer:

1° La experiencia ha demostrado que los niños de 3, 4, y 5 años son capaces de aprender la lengua inglesa si se les proporciona un marco pedagógico-afectivo adecuado en la escuela.

2° La observación de los grupos ha mostrado que los niños de tres años son más lentos en el aprendizaje al comienzo. Este dato se mantiene a lo largo del curso en relación con la expresión, pero no con la comprensión, destreza que se manifiesta con parecida intensidad que los restantes grupos de (4 y 5 años) en relación con temas como "la familia" o "acciones", al final del curso. Sin embargo, la diferencia sigue existiendo en lo relativo a la comprensión de los colores

3° Los grupos estudiados desarrollaron un alto grado de afectividad, interés, curiosidad y actitud positiva hacia la lengua extranjera, gracias a la mediación de Teddy. El hecho de no haber podido extender la experiencia con el mismo grupo durante más tiempo imposibilita evaluar el grado de desarrollo de comprensión multicultural del grupo.

4° El diseño de instrucción llevado a cabo demostró ser eficaz para el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, y el desarrollo del syllabus procesual mantuvo a las profesoras que llevaron a cabo la experiencia en una dinámica constante de formación permanente y de interés en la buena marcha del proyecto.

5° Las investigadoras han observado que experiencias de este tipo han de llevarse a cabo con profesorado que domine la lengua extranjera. De lo contrario, nos encontraremos que las necesidades de comunicación de los niños no pueden ser cubiertas en cada momento y esta circunstancia crea desasosiego e inseguridad en los profesores y desencanto en los niños.

6°. Por último, y a modo de resumen, lo que es evidente es que los niños/as no sólo son capaces de tener éxito en este tipo de dominio de conocimientos sino que se sienten muy interesados en adquirirlo, lo que nos hace pensar que se están desperdiciando posibilidades reales para aprender una lengua extranjera, cuestión que sigue siendo una variable más de la

falta de igualdad de oportunidades provocadas por el propio sistema educativo.

6. Referencias Bibliográficas

- Artigal, J.M. y otros.(1984). *Com fer descobrir una nova llengua*. Vic: EUMO.
- Artigal, J.M. (1990). Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8.
- Asher, J.J. (1988). *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
- Brumfit (Eds.) (1991). *Teaching English to Children*. Collins ELT.
- Canale & Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to second Language and Testing. *Applied Linguistics 1-1*, 1-47.
- Candlin, C. (1978). *Towards task-based language learning*, traducido en "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7 y 8.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada Editora, SL.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cummins, Jim and M. Swain.(1986). *Bilingualism in Education*. Longman.
- Fantini, A. E.(1982). *La Adquisición del Lenguaje en un niño bilingüe* . Barcelona: Herder
- Genesee, Fred.(1994). *Educating Second Language Children*. C.U.P.
- Kemmis, S.(1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata, S.A.
- Kemmis, S. y McTaggart R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona. Laertes. Ministerio de Educación y Ciencia. Diseño Curricular Base. Educación Infantil.
- McLaughlin, B. (1984). Second Language Acquisition, in *Childhood: Volume 1. Preschool Children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Numan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ribé, R y Vidal, N. (1993). *Project Work. Step by Step*. London: Heinemann.
- Rodríguez Suárez, M.T. (1992). Lenguas extranjeras y enseñanza comunicativa: de la reflexión teórica al diseño de unidades didácticas basadas en tareas. *Aula Abierta*, 59. ICE. Universidad de Oviedo.
- Scott, W.A. and L.H. Ytreberg.(1990). *Teaching English to Children*. Longman.
- Stern, H.H. (1984). *Fundamental Concepts of Language* O.U.P.
- Titone, R. (1975). *Bilingües a los tres años*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Vale, D. and A. Feunteun. (1995). *Teaching Children English*. C.U.P.

- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics 1*. O.U.P.
- Widdowson, H.G. (1983). *Teaching Language as Communication*. O.U.P.
- Widdowson, H.G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. O.U.P.
- Winitz, H. (Ed.) (1981). *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Newbury House Publishers, Inc Productions, Inc.