### La adquisición del español en población inmigrada marroquí

Beatriz Soto Aranda CES Felipe II (UCM)

bsoto@cesfelipesegundo.com

Desde la década de los noventa el desarrollo de la lingüística cognitiva y la teoría crítica han hecho posible un cambio de visión sobre el papel que desempeña el aprendiz de una L2 como lengua de acogida (LA). Así, éste ya no es considerado como un sujeto aislado, responsable último de su grado final de desarrollo de su interlengua. Por el contrario, se considera: a) el aprendizaje es una práctica social; b) las características del contexto social, cultural e histórico en el que se produce dicho aprendizaje y c) las relaciones que se establecen entre el aprendiz y el nativo de una L2.

Es desde esta concepción de la que partimos en el presente artículo para tratar algunas de las cuestiones que se han investigado en la última década con relación a la adquisición del español como lengua de acogida en población de origen inmigrante marroquí.

#### THE ACQUISITION OF SPANISH AS TARGET LANGUAGE BY LEARNERS MOROCCAN

From the nineties the developments made in Cognitive Linguistics and the Critic Theory have made possible a change in the consideration of the role played by the L2 Learner as target language. He/she is not regarded as a isolated learner, responsible for the final development stage of his L2 interlingua. By the contrary, we assume that: a) learning process is a social practice, b) the influence of the social, cultural and historic context in which this learning process occurs and c) the relations of power in the communicative exchanges between the learner and the L2 native speaker.

In this paper we adopt this point of view in order to analyze some of the questions that have been studied in the last decade concerning the acquisition of Spanish as Target Language by learners Moroccan



# 1. Teoría y práctica en los análisis de adquisición del español por inmigrantes

Transcurridos casi veinte años del inicio de la corriente migratoria procedente Marruecos hacia España, a principios de los noventa del siglo XX, y merced a los cambios producidos en la misma por la reagrupación familiar y la feminización del fenómeno, la adquisición del español por población inmigrada marroquí cubre desde el punto de vista de la investigación lingüística tres ámbitos de estudio bien diferenciados en función de la variable edad de los sujetos aprendices:

- La adquisición del español como lengua de acogida por población inmigrada adulta;
- b) La adquisición del español como lengua de acogida para fines académicos por población no adulta escolarizada.

 La adquisición del español L2 en un contexto de bilingüismo familiar, esto es, en aprendices hijos de familias inmigradas nacidos aquí o reagrupados antes de los seis años.

Se observa, pues, que las situaciones de partida en el proceso de adquisición son diversas y en ellas toman preeminencia un conjunto de variables de muy diversa índole, tales como la edad, la motivación y la actitud, el bagaje lingüístico o las características del contexto de adquisición. Estas variables han sido analizadas desde tres ópticas complementarias: a) la socio-psicológica; b) la cognitivo lingüística y c) la pedagógica, desde las cuales se han realizado importantes aportaciones para el desarrollo del concepto de lengua de acogida.

La primera pone de relieve el papel de las actitudes y la motivación en el aprendizaje de un nuevo idioma y la integración escolar aunque el propio Gardner (1999) admite que los resultados de las investigaciones realizadas desde este paradigma, si bien ponen en relación actitudes, motivación y adquisición de una L2 no explican el mecanismo interno de dicha interacción. Sin olvidar que otros autores defienden que es precisamente el éxito en el proceso de adquisición de una L2 lo que incentiva el aprendizaje y que investigadores como Gumperz (1982) defienden la idea de que las identidades étnicas con las que se identificarían los aprendices inmigrantes, como otras categorías sociales, pueden ser manipuladas por los interlocutores para alcanzar así sus objetivos en la interacción.

La segunda da preeminencia al desarrollo del concepto de proficiencia lingüística y ha permitido delimitar las particularidades de la adquisición de una L2 en contextos escolares en función del desarrollo de la competencia comunicativa y las destrezas académicas, incidiendo con ello en el papel del contexto de adquisición lingüística y de los conocimientos previos del alumnado.

La tercera perspectiva ofrece un marco de análisis específico para un contexto mixto de aprendizaje, incidiendo tanto en las características de la instrucción así como la adecuación de la misma a los objetivos de los programas. En ella se observa una evolución desde una visión más técnica, basada en el estudio de la metodología y la didáctica aplicada en el aula, a una más centrada en la observación de las características de la interacción profesor-alumno.

# 2. La adquisición del español como lengua de acogida en población inmigrada adulta

La adquisición del español se produce por lo general en un contexto natural pero sin apoyo de instrucción. Esto es así porque la inmigración marroquí se caracteriza por un marcado carácter económico, lo que explica que los aprendices sigan cursos de español sólo en períodos en los que no encuentran trabajo o por intereses muy



específicos. Para los trabajos que desempeñan habitualmente (construcción, agricultura, trabajo doméstico) no sienten la necesidad de formarse lingüísticamente.

A ello hay que añadir las características socioeducativas de la mayoría de la población inmigrada marroquí (estudios primarios / analfabetismo). Es por ello que en el caso de tener una formación académica que les permita tener acceso al código escrito recurran a sus conocimientos de francés para acceder al discurso escrito en español, lo que en un principio favorece el desarrollo de la competencia lecto-escritora pero que a la larga conlleva la fosilización de estructuras gramaticales así como la de una errónea pronunciación de los fonemas del español.

Asumiendo que la adquisición de una L2 es ante todo un proceso individual y multicausal, el tipo de contexto en el que se produce el aprendizaje tiene una serie de consecuencias tanto en el desarrollo de las diferentes etapas de la interlengua como en el grado último de desarrollo de la misma, además de en el grado de influencia de determinadas variables elicitadas en los estudios de adquisición de L2. Y este es un hecho muy importante que marca la imagen que los españoles tienen de su grado final de proficiencia lingüística y, en consecuencia, el grado de integración en la sociedad española.

- a) La mayoría de los sujetos informantes tienen acceso casi exclusivamente al registro oral del español.
- b) El proceso de adquisición del código oral depende de una serie de variables tales como el número y la calidad de intercambios comunicativos con hablantes nativos o su bagaje lingüístico. En este sentido las características de la sociedad de acogida en tanto que contexto de adquisición interactúan con las propias de los sujetos informantes (su bagaje lingüístico y su actitud y motivación hacia la lengua y la sociedad de acogida).
- c) El acceso al código escrito será accesible en la medida en la que estén alfabetizados en lenguas tales como el árabe o el francés.

Esta situación tiene una serie de implicaciones tales como el estancamiento del proceso de adquisición en las etapas iniciales del desarrollo de la interlingua, una vez los aprendices han logrado un nivel mínimo para comunicarse. Así, Las transferencias interlingüísticas propias de las etapas iniciales de una interlingua se constituyen en fosilizaciones tempranas. En el caso que nos ocupa se constata la variación de vocales y consonantes, así como la incorrecta separación de sílabas, la acentuación conforme a paradigmas de su L1. El uso inadecuado de los tiempos verbales así como de los marcadores discursivos.

Los aprendices, por su parte, no dan tanta importancia a la correcta pronunciación, a la reducción de marcas prescindibles para una comunicación funcional o al uso más o menos complejo del discurso sino a la eficiencia comunicativa, que es inducida por el uso de muletillas, el recurso a frases hechas y en general a una

mayor aproximación al uso del lenguaje coloquial. Su repertorio léxico tiende a crecer con el tiempo, así como la velocidad con la que se habla. Autores como Cenoz y Perales (2000) sostienen que una vez transcurridos cinco años de estancia en el país es la edad de llegada la variable que mejor predice el nivel de proficiencia.

No obstante, Todo esto produce malentendidos entre aprendices y hablantes nativos que tienen que realizar un sobre esfuerzo de comprensión lo que conlleva un reforzamiento su posición en el proceso de construcción del discurso.

## 3. La adquisición del español como lengua de acogida por población escolarizada

Este es el marco de trabajo en el que se han realizado un mayor número de estudios por las implicaciones que tienen en el desarrollo del sistema educativo español. Nos encontramos aparentemente en un contexto ideal de aprendizaje en el que la instrucción se complemente con la exposición natural a una L2 lo que debería posibilitar la consecución de un nivel de proficiencia lingüística final superior. Así, el grado de desarrollo de la interlingua se lograría merced a:

- Las características de la instrucción;
- La interacción del aprendiz con hablantes (nativos y no nativos de la L2)
  y
- La observación por parte del aprendiz de la interacción entre hablantes de una L2 en distintas situaciones sociales.

No obstante, en la práctica este contexto de aprendizaje conlleva ciertas complicaciones. Esto se produce por:

- Las características y las exigencias del contexto de adquisición;
- La influencia de la variable edad y su relación con el denominado período crítico, ya sea de base biológica o cognitiva y
- El contexto social y educativo en el que se ve inserto el aprendiz.

Los alumnos incorporados al sistema educativo español en el segundo ciclo de primaria y en ciclos educativos posteriores tienden a adquirir el español de forma oral con bastante rapidez. Esto se observa en el aprendizaje del componente fonológico y las reglas conversacionales. En ello influirán su grado de motivación y actitud hacia el idioma y la percepción que desarrollen de cómo son recibidos en el centro escolar.

No obstante hay que diferenciar entre tener un dominio mínimo para comunicarse, incluso facilitador en ocasiones de una labor de mediación interlingüística entre sus familiares adultos o allegados y la administración y tener competencia comunicativa efectiva en una lengua. Como señala Schachter (1990: 40):

"There is much more to linguistic competence than knowledge of phonology, morphology, syntax, and semantics and that this knowledge in fact. Plays a major role in determining what forms are used and in what ways they are use in production".

Sin entrar a discutir sobre los subcomponentes que constituirían la competencia comunicativa y su dependencia interna, es obvio que, junto con el desarrollo de la competencia comunicativa, el análisis del proceso de adquisición de una LA en aprendices escolarizados va a venir determinado no sólo por la consecución de la misma sino que, en la medida en que dicha LA constituye un vehículo imprescindible para la adquisición de unos conocimientos y objetivos establecidos en los plantes educativos, dicho análisis deberá tener en cuenta el desarrollo lingüístico necesario para la consecución de los mismos.

Ya desde finales de los setenta en diversos estudios (Skutnabb-Kangas y Toukomaa, 1976; Cummins, 1981, 1983) se ha observado que existe una diferencia entre el tiempo medio que necesitan los estudiantes para mantener una conversación fluida con sus compañeros (dos años) y el tiempo necesario para aproximarse a las normas académicas (de cinco a siete años). Otros trabajos como el de Ladberg (1994) (citado en Enkvist, 2000) corroboran esta perspectiva con relación al aprendizaje del sueco por estudiantes iraníes con cuatro o cinco años de residencia en el país. Para la autora

"si tienen un vocabulario cotidiano muy sencillo sin vocabulario pasivo de lectura, esto tiene consecuencias dramáticas para los estudios (Enkvist 2000: 200).

Esta diferencia temporal ha hecho que muchos profesores achaque el bajo rendimiento escolar a un desarrollo general del niño y no al retraso específico en la adquisición de la lengua en el contexto académico. No obstante, esta cuestión resulta relevante pues el retraso en la adquisición del español conlleva inevitablemente un retraso académico y, en consecuencia, altas posibilidades de fracaso escolar.

Si la adquisición del código oral dependerá de cómo interactúen actitud y motivación en el aprendiz con el nuevo contexto de adquisición, la adquisición del código escrito dependerá de la adecuación de las características de la instrucción a las necesidades del aprendiz, el grado de desarrollo del proceso lecto-escritor, así como de la competencia gramatical y discursiva. Es lo que Cummins ha denominado competencia conceptual:

- Conocimiento conceptual del vocabulario: la comprensión de los conceptos o significados incluidos en las palabras;
- Habilidades metalingüísticas: la toma de conciencia de que a) la escritura es significativa, imprescindible para motivar al aprendiz hacia la lectura y b) el lenguaje escrito es diferente del lenguaje hablado.
- La habilidad para descontextualizar el lenguaje, que dependerá en gran medida de experiencias previas.

En este contexto y si bien es verdad que la edad de inicio del aprendizaje puede ser considerada una ventaja, no es menos cierto que en algunos estudios se valora más positivamente el tiempo de escolarización previo así como las características de la misma. Para Cummins (1981) cuando un aprendiz llega con alguna experiencia previa con textos en su L1 o lenguas académicas esto constituye una ventaja, sobre todo cuando tienen que hacer frente a la adquisición de una L2 en contextos académicos.

Aunque no debemos olvidar que según Berhardt y Kamil (1995) para que una L1 influya positivamente en el desarrollo de una L2, es necesario que el aprendiz haya alcanzado una base mínima de conocimiento gramatical en la L2. Bossers (1991) y Hulstijn (1991) señalan, por ejemplo, que la consecución de la lectura en una L1 sólo puede comenzar a correlatarse con la lectura en una L2 después de que el conocimiento de una L2 haya alcanzado una base mínima.

Para Carrell (1991) cuando se trata de analizar cuál es factor de predicción más importante en la consecución de la lectura en una L2, el conocimiento lingüístico de la L2 parece ser más relevante que la proficiencia lectora en la L1.

Por otra parte, en estudios como los de Cummins y Nakajima (1987) y Hulstijn (1991) con niños japoneses en centros educativos de Toronto, se observa una ventaja muy superior en la lectura en inglés en el alumnado incorporado a la escuela a una edad más avanzada, aunque no el manejo de léxico o en el estilo comunicativo.

González (1986-1989) comparó a dos grupos de origen mexicanos en EEUU. El primero se había escolarizado dos años en México y el segundo llegó a EEUU antes de iniciar su escolarización. En su estudio observó una relación más alta entre el desarrollo de las destrezas lectoras en español y en inglés que entre las destrezas orales del inglés y el desarrollo de las destrezas comunicativas orales en inglés.

Los trabajos mencionados coinciden con los realizados por (Verhoeven 1991) con aprendices turcos en Holanda y Cummins et alt. (1984) con japoneses y vietnamitas en Canadá al concluir que en el desarrollo de la competencia comunicativa también adquiere importancia la personalidad del alumnado, particularmente por lo que se refiere al establecimiento de la interacción con los interlocutores.



La ventaja de los alumnos más mayores se observa en situaciones descontextualizadas y en actividades que exigen mayor desarrollo cognitivo, tal y como lo demuestra Ekstrand (1976) a partir de un estudio con 2000 niños inmigrantes en Suecia durante 20.5 meses. En su investigación, encontró una correlación positiva entra la edad y las habilidades en una variedad de ejercicios de sueco L2 (pronunciación, dictado, comprensión auditiva, comprensión lectora y producción escrita y libre). Pero en un test de producción oral libre, en el que los estudiantes tenían que describir el contenido de dibujos, no se encontró relación con la edad sino con el tiempo de residencia.

Junto a las exigencias cognitivas y académicas del contexto educativo hay que tener en cuenta que el proceso de adquisición se produce en una etapa de maduración cognitiva que coincide con lo que en el ámbito de la psicolingüística se denomina hipótesis del período crítico ya sea de base biológica o cognitiva. Lo que parece claro es que a partir de una cierta edad una L2 se adquiere por una ruta distinta de la L1.

La habilidad para elaborar hipótesis abstractas inhibiría la posibilidad de aprender la lengua de forma natural. De ahí que los alumnos necesiten refuerzo para el desarrollo de la competencia gramatical así como para el desarrollo de la lecto-escritura, lo que les permitirá evitar las posibles fosilizaciones ocasionadas por las interferencias lingüísticas, entre otras razones. En este sentido, el apoyo familiar es decisivo, por lo que cuando las familias están trabajando o no tienen el nivel de formación necesario para poder aportar dicha ayuda es en el centro educativo en el que recae el peso de la formación.

Así, algunos de los trabajos que analizan las influencias del tipo de instrucción, así como las prácticas educativas en el desarrollo de la proficiencia lingüística están íntimamente relacionados con el enfoque cognitivo-lingüístico. Este es un elemento importante pues incorpora el papel de la Escuela (de los objetivos de los planes educativos y de la actividad en el aula) en tanto que potenciador del desarrollo de la LA, más allá de las características de partida del alumno (L1, situación socioeconómica, características culturales, etc.).

Para Ellis (1990) el estudio del aprendizaje de una L2 en el aula debe traer como consecuencia el descubrimiento de los factores sociales que determinan la actuación del profesor en aras de controlas el ambiente en el aula así como el desarrollo de la proficiencia lingüística en su alumnado. Para este autor, es imprescindible averiguar si la actuación del profesorado promueve realmente el aprendizaje.

Otros autores como Galloway (1992) son de la opinión de que para conocer otra cultura es preciso adquirir estrategias para tratarse con otras culturas, mientras que Kramch (1993) considera que para comprender una cultura hay que ponerla en relación con uno mismo, en tanto en cuanto éste constituye una construcción social. Y es en este sentido en el que manifiesta Cabello (1998) al escribir

"El aprendizaje de la cultura es un proceso interactivo e interpersonal en cada individuo tiene la responsabilidad de ejercitar sus propios conocimientos con el fin de comprender el significado de la nueva realidad social" (Caballero, 1988: 3)

Miramontes (1993) va más allá, al señalar que la visión sobre la L1 del alumnado, su cultura de partida y las características de sus hogares ha desempeñado un papel principal en la forma que los centros educativos se aproximan a este alumnado lingüísticamente diverso.

Otros autores como Mosquera (2000: 496) sin embargo, ponen el énfasis en la consecución de un acercamiento cultural para que la transmisión lingüística sea total ya, que, de otro modo ésta quedaría incompleta. De ahí la necesidad de comprender las diferencias y referencias entre la cultura meta y la de origen. Así, por ejemplo, Toohey (2000) estudió a niños inmigrados al Canadá procedentes de Polonia en su paso a la enseñanza obligatoria. Esta autora aporta datos que indican que el alumnado aprende en los centros educativos en la medida en que está aprendiendo como los otros alumnos a manejar el lenguaje, a que no son excluidos de las actividades y a que su profesora se preocupa porque actúen activamente en el aula y a que su identidad sea respetada.

Parecidos resultados se han obtenido en diversos estudios realizados en Australia. Clarke (1988), por ejemplo, estudió a cuatro niños vietnamitas en una guardería bilingüe señalando la importancia de la interacción y del papel del contexto.

# 4. La adquisición del español L2 en un contexto de bilingüismo familiar y monolingüismo social

Esta situación se da en hijos de familias inmigradas nacidos aquí o reagrupados antes de los seis años, constituyendo una de las cuestiones más interesantes en los últimos años. Junto a la relación entre las diferentes lenguas oficiales, el mantenimiento o pérdida de las lenguas minoritarias y la afectación de estas en el proceso de escolarización del alumnado de origen inmigrante.

La adquisición del español en estos aprendices se produce en el ciclo de educación infantil y en él tiene una importancia decisiva tanto la actitud de las familias como el papel del profesorado en la valoración de las lenguas y en el reforzamiento de determinadas actitudes hacia la L1 de los alumnos. Su estudio se enmarca dentro del ámbito de estudios del bilingüismo y se caracteriza por:

 situaciones con diverso grado de bilingüismo. (L1 (beréber/árabe dialectal – español/lenguas cooficiales);



• situaciones de summersión lingüística (la L2 (español/ lenguas cooficiales sustituye a la L1 de forma progresiva y definitiva).

Este último tipo de situaciones es habitual en población infantil escolarizada en España puesto que la L1 de partida, cuando es el beréber o el árabe, sólo se utiliza como código oral no habiendo desarrollado hasta muy recientemente un código escrito. En ocasiones la L1 es reforzada con el aprendizaje de la lecto-escritura en árabe clásico pero resulta del todo punto complicado un desarrollo lingüístico del mismo con el número de horas que se dedica a su aprendizaje así como el tipo de instrucción que suele emplearse.

¿Qué influencia tiene el mantenimiento de la L1 de los alumnos? En primer lugar y desde un punto de vista estrictamente lingüístico hay que tener en cuenta diversos estudios realizados entre otros autores por Cummins.

A partir de sus trabajos en Canadá ha desarrollado la Hipótesis Umbral. Así, cuando una persona aprende dos lenguas distintas, y a pesar del hecho de que aparentemente se observe distintos niveles competencia en cada una de ellas, el desarrollo de cada una de las lenguas nutre y se nutre de la competencia subyacente común. (Cummins 1983). Por su parte, con la Hipótesis de la Interdependencia lingüística (Cummins 1983, 1991) defiende la idea de que el desarrollo sostenido de dos lenguas aporta beneficios cognitivos y lingüísticos, mientras que en aquellos alumnos en los que el desarrollo de la proficiencia lingüística en la L1 sea más débil tenderá a fracasar a menos que dicha instrucción le posibilite la comprensión del input. De la aplicación de ambas teorías se concluye que:

- Cuanto más se apoye la L1 más se favorecerá la adquisición de la L2
- La lectoescritura en ambas lenguas es fundamental para el desarrollo cognitivo y lingüístico.
- El contexto sociolingüístico de adquisición es muy importante, particularmente en el caso de situaciones de summersión lingüística

En segundo lugar hay que tener en cuenta variables de otra índole como las sociopolíticas para analizar la relación entre la L1 y la lengua de acogida (LA). Entre éstas estarían el estatus social de la comunidad minoritaria, las políticas lingüísticas, así como las actitudes tanto de la comunidad minoritaria como de la comunidad mayoritaria.

El grado de aceptación social de una lengua se ha relacionado con las relaciones simbólicas que la comunidad mayoritaria establece entre la lengua en cuestión y las características con las que, en el imaginario colectivo del grupo mayoritario, se define a una comunidad de hablantes de dicha lengua. El bilingüismo, en este sentido, continúa percibiéndose como un problema social porque la lengua está íntimamente ligada a la identidad colectiva.

Este enfoque engloba aquellas formulaciones teóricas y los trabajos empíricos sobre la adquisición de una L2 que subrayan directa o indirectamente el papel de las actitudes y la motivación como variables fundamentales en el desarrollo de la proficiencia lingüística bilingüe (Gardner, 1985; Clyne, 1992).

"These models are social, since learning a language involves both contact with the linguistic features of the target language and some contact with the cultural products of that language, including interpersonal relations with speakers of the target language group" (Bourhis, 1990: 13).

Puesto que la lengua es utilizada en intercambios sociales, los sentimientos, actitudes y motivaciones de los aprendices con relación a la lengua meta, a los hablantes de dicha lengua y a la cultura afectarán a la forma en que los aprendices responden al input al que están expuestos (Seliger, 1988: 30).

Como ya se ha señalado en otros trabajos, el grado de autoestima en población inmigrada marroquí es menor comparado con otros grupos de población inmigrada de origen árabe, lo que unido a una mayor presión social y mediática supone un menor uso de la L1, incluso en ámbitos familiares, frente a lo que a simple vista pudiera parecer. Luego el desarrollo de la L2 en situaciones de summersión como la que se presente dependerá de factores como la instrucción, la motivación y el interés, el apoyo familiar pero no del grado de conocimiento de la L1.

### **Bibliografía**

- Bernhardt, E.B. y Kamil, M.L. (1995): "Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidation the linguistic threshold and linguistic interdependence hypotheses", *Applied Linguistics*, 16, 81, 15-34.
- Bossers, B. (1991): "On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading L2 reading and L2 knowledge", en Hulstijn, J.H. y Matter, J.F. (eds.): Reading in Two Languages, 45-60. Amsterdam: AILA.
- Bourhis, R. (1990): "Social and individual factors in language acquisition: some models of bilingual proficiency", en HARLEY, B.; Allen, P.; Cummins, J. y Swain, M. (eds.): *The Development of Second Language Proficiency.* CUP. 55-79
- Caballero, J. (1998): "La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura", Frecuencia L, 3-11.
- Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Carrell, P. (1991): "Second Language Reading: Reading ability on Language Proficiency", Applied Linguistics 12, 159-179.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000): "Los factores contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas", en Muñoz, C. (ed.): Segundas lenguas: adquisición en el aula. Barcelona: Ariel. 109-125.
- Clarke, P. (1988): "Examining the "silent period", Comunicación presentada en el *Annueal Congress of the APplied Linguistics Association of Australia*.
- Clyne, M. (1992): "Linguistic and sociolinguisc aspects of langue contact, maintenance and loss. Towards a Multifacet Theory", en Fase, W.; Jaspaert, K. y Kroon, S. (eds.): *Maintenance and loss of Minority Languages. Studies in Bilingualism 1*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing CO. 17-36
- Cummins, J. (1981): The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. The California State Department of Education Schooling and language minority students. A Theoretic framework. Los Ángeles: National Assessment and Dissemination Center.
- Cummins, J. (1983): "Language proficiency and academic achievement", en Oller, J.W. (ed.): *Current Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Cummins, J. y Nakajima, K. (1987): "Age of arrival, length of residence and interdependence of literacy skills among Japanese immigrant students", en Harley, B.; Allen, P.; Cummins, J. y Swain, M. (eds.) (1987): *The development of bilingual proficiency: final report. Vol. III: Social Context and age.* Toronto: Modern Language Centre.
- Ekstrand, L.H. (1976): "Age and length of residence as variable related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning", en Nichel, G. (ed.): *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics, Vol, 2,* Stuttgart: Hochschulverlag.
- Galloway, V.B. (1992): "Toward a Cultural reading of Authentic Texts", en Byrnes, H. (ed.): Languages for a Multicultural World in Transition. Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. Lincolnwood. IL: National Textbook Companiy. 87-121.
- Gardner, R. (1985): Social Psychology and Second Language Learning. The role of Attitude and Motivation. Londres, Edward Arnold.
- Gardner, R. (1999): "Attitudes and Motivation in Second Language Learning", en Reynolds, A.G. (ed.): *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert.* 43-63.



- González, L.A. (1986): The effects of first language education on the second language and academic achievement of Mexican immigrant elementary school children in the United States. Doctoral Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- González, L.A. (1989): "Native language education: The key to English literacy skills", en Bixler-Márquez, D.G.; Green, G.K.y Ornstein-Galicia, J.L. (eds.): *Mexican-American Spanish in its Societal and Cultural Contexts*. Brownsville: Pan American University, 209-224.
- Gumperz, J. (1982): Discourse strategies. Cambridge: CUP.
- Hulstijn, J. (1991): "How is reading in a second language related to reading in a first language?", en Hulstijn, J.H. y Matter, J.F. (eds.): *Reading in two languages*. Amsterdam: AILA, 5-14.
- Kramch, C. (1993): Context and Culture in Language Teaching. Oxford: OUP
- Ladberg, G. (1994): Tala många språk. Stokom: Carlson.
- Miramontes, O. (1993): "Language and Learning: Exploring schooling issues that impact linguistically diverse students", *Examining Central Issues. Literacy Reasearch Theory and Practice, 42*, Yearbook of The National Rading Conference, 25-39.
- Schachter, J. (1990): "Foreign Language Acquisition Research and the Classroom", en Freed, B. (ed.): *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, D.C. Health and Company, 132-151.
- Seliger, H. (1988): "Psycholinguisc issues in second language acquisition", en Beebe, L. (ed.): Issues in Second Language Acquisition, Multiple perspectives. Rowley, M.A..: Newburly House, 15-39
- Skutnabb-Kangas, T. Toukomaa, P. (1976): Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Verhoeven, L. (1994): "Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited", *Language Learning*, 44, 381-415.

