

**El papel del input en el proceso de aprendizaje
de una lengua extranjera: fundamentos teóricos**

Elena de Prada Creo
Universidad de Vigo

Input and interaction are considered as two of the main elements that play an important role in learning a foreign language. It is assumed that the more input the learner receives (and the more interactions s/he is involved in) the better options s/he has to acquire and learn the language.

However, the positive effect of input and interaction need to be carefully analyzed as they both require the presence of certain characteristics to guarantee that learning takes place. These characteristics are naturally present in situations where the L2 is used in everyday communication but this is not quite so in foreign contexts where most contacts with the L2 occur in the classroom. Accordingly, the aim of this paper is to study the theoretical foundations of the relationship between input, interaction and learning and to try to suggest a first approach to the situation in academic contexts.

Dentro del conjunto de elementos que inciden en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el contacto con la lengua objeto de estudio (LO/L2) es sin duda un elemento fundamental que determina la evolución y desarrollo de la interlengua.

No obstante, si bien en los contextos naturales de adquisición de la lengua el acceso al *input* ocurre generalmente de forma espontánea, en los contextos académicos, en los que la L2 es una lengua extranjera, la situación es bien distinta ya que las posibilidades de obtener *input* en la L2 son limitadas y variables.

El principal objetivo de estas páginas es analizar las características e implicaciones del *input* en el proceso de aprendizaje y plantear su importancia dentro del contexto académico.

1. Dimensiones del input en el proceso de aprendizaje

La mayor parte de los estudios realizados con el fin de observar la verdadera dimensión del *input* coinciden en corroborar la importancia de este elemento en el proceso de aprendizaje de una L2. Ejemplo de ello son los trabajos de Kasper (1986b), Hyldenstam y Pienemann (1985), Perdue (1984), Tollefson (1981), Scarcella y Higa (1981) y sobre todo, Krashen (1985). En todos estos estudios el común denominador es que, independientemente del punto de vista que se adopte y de las variables que entren en juego, la presencia del *input* es siempre inevitable.

Kasper (1981), por ejemplo, señala que numerosos estudios, marcados por la fisología de Piaget, coinciden en atribuir al contexto, al *input* y a la negociación una importancia equivalente a los factores internos del individuo. Por otra parte, Tollefson (1981) en su estudio de las variables que inciden en la adquisición de una L2, decide adoptar un modelo que incluya el *input*, el individuo, el aprendizaje y lo aprendido. Pero es sin duda Krashen el que lleva este elemento hasta sus últimas consecuencias con su «*input hypothesis*», como veremos más adelante.

En cualquiera de los casos, pese al acuerdo existente sobre la importancia de este factor, sus características e implicaciones son en la actualidad el caballo de batalla de gran cantidad de estudios que tratan de matizar este concepto respecto al proceso de adquisición de una L2. Si bien todos y cada uno de los aspectos que se han venido relacionando con el *input* y el aprendizaje ofrecen una gran complejidad para poder sintetizarlos en unas cuantas páginas, intentaremos ofrecer un resumen que permita perfilarlo lo más adecuadamente posible.

2. Input y aprendizaje

La primera cuestión que se nos plantea es tratar de caracterizar cómo ha de ser este *input* para que se fomente el aprendizaje.

Una condición fundamental, de acuerdo con la crítica (por ejemplo, Krashen (1985), Richards (1985), Perdue (1984), Van Els et al. (1984) y Spolski (1989)) es que el *input* ha de ser suficiente en cantidad, ya que, como afirma Spolski (1989), *The more time spent learning any aspect of a second language, the more will be learned* (p.166).

Dos consecuencias directas que se derivan de un acceso limitado a la LO serían la aparición de interferencias de la lengua materna por un lado (Van Els et al., 1984) y la tendencia a la fosilización por otro (Perdue, 1984).

De todas formas, como señalan también los autores antes mencionados, la cantidad de *input* no es una condición suficiente (ver por ejemplo, Long, 1990) sino que hay que tener también en cuenta el tipo de *input* al que se va a tener expuesto al individuo. Sobre esta cuestión es sin duda Krashen (1985) el que intenta ofrecer una definición y explicación más «detallada» sobre cómo ha de ser exactamente el tipo de *input*.

Este autor parte de la idea de que los seres humanos adquirimos el lenguaje de una única manera posible, es decir comprendiendo los mensajes o recibiendo, lo que él llama *comprehensible input*. Así, logramos avanzar de nuestro nivel actual, llamado *i*, al nivel *i+1*, el siguiente nivel de acuerdo con el orden natural, gracias a que comprendemos el *input* contenido en *i+1*. En resumen, para progresar en el dominio de la L2, es necesario, según Krashen, que el *input* al que tenga acceso el individuo se encuentre a un nivel un «poco» más avanzado que el suyo propio. No es nuestra intención entrar a discutir las teorías de Krashen, que han sido ya bastante discutidas en los últimos años (ver por ejemplo McLaughlin, 1987) pero sí señalar el obvio problema que supone conocer tanto *i* como *i+1*.

Por otra parte, se ha hablado también de la posible importancia que puede tener la frecuencia de aparición de determinadas formas de la LO para el procesamiento del *input*. Es decir, como señalan Dulay, Burt y Krashen (1982), el número de veces que el sujeto oye o ve una forma de la LO determinada.

Teóricamente, la frecuencia aumentaría la probabilidad de que surjan aquellas estructuras que el sujeto esté «preparado» para procesar, incrementándose así las posibilidades de que el sujeto las procese.

Sin embargo, los estudios llevados a cabo por Dulay y Burt (1978) basados en la incidencia de frecuencia de estructuras morfológicas y sintácticas ponen de manifiesto la complejidad que encierra este fenómeno, ya que al mismo tiempo que se observaba la producción de ciertas estructuras y no de otras a pesar de la misma frecuencia en el *input*, se daba también la aparición en otros casos de estructuras que ni siquiera se hallaban presentes en el *input*.

El problema que presentan estos resultados es que no parece tener lo suficientemente en cuenta el estado concreto de la interlengua de cada uno de los sujetos de su estudio (a pesar de las mencionadas dificultades que ello conlleva), ya que, tal y como se desprende de lo anteriormente expuesto, a pesar de la frecuencia de las apariciones, el individuo sólo procesaría aquellas para las que su interlengua esté preparado.

En cualquiera de los casos, dada la escasez de estudios llevados a efecto, las implicaciones de este fenómeno están lejos de ser claras o simples y sus efectos aún permanecen sin especificar.

Así pues, tanto la cantidad como el tipo y la frecuencia del *input*, aunque presentan ciertas dudas en lo que se refiere a la envergadura de sus implicaciones, constituyen importantes ingredientes para que el *input* pueda ser asimilado por el individuo e integrarse en su interlengua.

3. Input e Intake

Estas últimas observaciones nos llevan a introducir otra cuestión, señalada por Corder (1981) que hace referencia al *input* que es procesado (Ellis, 1985)¹ por el individuo en un determinado momento del aprendizaje: el *intake*. Para que el *input* se convierta en *intake* es necesario que la presentación de los datos lingüísticos sea la apropiada para su posible asimilación y que su contenido esté en consonancia con los conocimientos anteriores del individuo (Corder, 1981).

En definitiva, vemos que se insiste bastante en la necesidad de que el individuo obtenga un tipo de *input* determinado que le posibilite y facilite la adquisición del lenguaje, pero, ¿cómo ha de ser este *input*?

Conviene resaltar, como puede desprenderse de lo anterior, que si bien es difícil hacer una caracterización ideal del tipo de datos lingüísticos apropiados, sabemos al menos uno de los rasgos que ha de poseer: el de ser comprendido por el individuo. A partir de la comprensión del mensaje se pondría en marcha el engranaje de la adquisición de la lengua incorporando aquellos nuevos elementos que dan forma al mensaje. Como concluye VanPatten (1990) ... *only when input is easily understood can learners attend to form as part of the intake process* (p.296). Para un estudio

detallado del análisis que ha de efectuar los individuos al recibir el *input*, ver Klein (1986) y Spolski (1989).

Otra importante característica que ha de poseer el *input* para transformarse en *intake* y facilitar el aprendizaje es que esté especialmente dirigido al individuo. Es decir, el *input* personalizado (Seliger, 1983) tendrá grandes ventajas frente al *input* que no se dirige a uno mismo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente citado, podemos resaltar otra característica del *input* propuesta, entre otros autores, por Schachter (1983) que hace referencia a su aconsejable simplificación, lo que posibilita que el individuo reconozca mejor las unidades y observe cómo se combinan y utilizan. Knibbeler (1989) llega a afirmar que un código simplificado es más útil que un modelo nativo o muy cercano al nativo.

Sobre esta cuestión Hatch (1978, 1983b) presenta un compendio de los beneficios —más teóricos que prácticos a nuestro modo de ver— que puede obtener el sujeto gracias al *input* simplificado. Consignamos a continuación las características formales de este *input* simplificado y los beneficios sugeridos en fonología, morfología y sintaxis. La lengua en la que se basa este trabajo es el inglés.

Dicción más lenta²= articulación más clara.

* Oclusivas finales más marcadas, mayor sonoridad de las oclusivas sonoras finales.

* Ciertas oclusivas velares son utilizadas delante de palabras que comienzan por «v».

(Beneficio: el sujeto debería ser capaz de identificar más fácilmente los límites entre las palabras).

* Menor reducción vocálica y menos contracciones.

(Beneficio: el sujeto recibe la forma completa de la palabra).

* Pausas más largas.

(Beneficio: el sujeto obtiene más tiempo para procesar y los límites entre los constituyentes principales están más marcados).

Vocabulario

* Vocabulario de gran frecuencia, menos «slang», menos modismos.

(Beneficio: aumenta la probabilidad de que el sujeto conozca/reconozca el tema).

- * Menos formas pronominales.

(Beneficio: el referente debería estar más claro).

- * Las definiciones estarán marcadas:

— Explícitamente mediante fórmulas (*This means X, it's a kinda X*).

— Implícitamente por la entonación (*a nickel? a five-cent piece?*).

(Beneficio: las definiciones deberían destacar por el hecho de estar marcadas).

- * Marcas de derivación morfológica (*miracle-anything that's miraculous? sum up- summarize?*).

(Beneficio: da información al sujeto sobre la pertenencia a grupos morfológicos).

- * Información del grupo léxico (*funds or money, industrious and busy*).

* Información semántica (*a cathedral usually means a cathedral that's a very high ceilings*).

* Información contextual (*if you go for a job in a factory they talk about a wage scale*).

- * Gestos y dibujos.

(Beneficio: el sujeto obtiene información sobre los grupos y características léxicas).

- * Términos afectivos.

(Beneficio: puede dar un estímulo afectivo al aprendizaje).

Sintaxis

- * MLU (*Mean Length of Utterance*) corto, sintaxis proposicional simple.

(Beneficio: debería ser más fácil de procesar y analizar).

- * Desplazamiento a la izquierda de los temas (*Friday, Saturday, you have a nice weekend?*).

- * Repetición y reformulación.

(Beneficio: mayor tiempo de procesamiento y las relaciones de las formas sintácticas pueden ser más claras).

- * Menor modificación pre-verbal.

(Beneficio: la nueva información debería estar al final de la frase donde destaca más).

- * El hablante de la LO resume las producciones no sintácticas del sujeto.

(Beneficio: ofrece un modelo de sintaxis).

- * El hablante de la LO «completa» las producciones inconclusas del sujeto.

(Beneficio: ofrece un modelo de sintaxis).

Igualmente se ha resaltado que, sobre todo en las fases iniciales del proceso de aprendizaje, sería aconsejable utilizar referentes concretos (lo que se ha venido llamando el «*here and now*» *principle*) que faciliten la comprensión del mensaje.

Por otra parte, es también necesario que el *input* se reciba en una atmósfera agradable para propiciar en el individuo un estado afectivo favorable y así hacer posible que el *input* se convierta en *intake*. (Ellis, 1985).

El problema que se nos plantea al llegar a este punto es el hecho de que hasta ahora nada se ha dicho del papel que ha de adoptar el individuo durante la exposición a la LO. ¿Es suficiente ser un mero receptor o es necesaria la participación en la comunicación?

4. El Output

En primer lugar, sería conveniente señalar la importancia que para algunos autores (Krashen, 1985 y Dulay Burt y Krashen, 1982, entre otros) puede tener una fase inicial de silencio —*silent period*— por parte del individuo al comenzar el proceso de aprendizaje, lo que parece favorecer la rapidez y calidad de la adquisición. Es decir, se propugna una exposición inicial al *input* —indeterminada en el tiempo— meramente receptiva, antes de intentar producir mensajes en la L2. No vamos a cuestionar aquí la conveniencia o no de esta etapa de silencio³, ya que, pese a que no dudamos que tenga efectos positivos, numerosos factores (personalidad del sujeto, exigencias comunicativas de determinadas situaciones, etc.) pueden imposibilitar que se lleve a cabo. Así, la cuestión esencial es plantearnos qué es lo que ha de suceder tras ella.

Es en este punto donde encontramos algunas de las críticas más duras a los postulados de Krashen, ya que, según él, hablar la lengua no es necesario para su adquisición, basta con escuchar. Esta opinión se enfrenta a la de Swain (1985) quien no duda en afirmar que lo que es realmente necesario en el proceso de aprendizaje es el *comprehensible output*. Es decir, no basta con recibir y comprender mensajes sino que hay que producirlos. Según este autor, las posibilidades de adquisición de la lengua se ven incrementadas cuando los sujetos tienen la oportunidad de estructurar su *output* durante la interacción con sus interlocutores.

Esta divergencia entre *input* y *output* es una de las cuestiones que plantea más interrogantes en el estudio del proceso de adquisición de una L2, ya que el *output* del sujeto manifiesta ser independiente del *input*, pues, como veremos al hablar del orden de adquisición, las producciones del individuo tienden a seguir unas pautas comunes, al menos en el sentido gramatical, incluso en condiciones diferentes de exposición al *input*. Por todo ello, Salemi (1989) concluye que la adquisición de la L2 no es una función directa del *input*, afirmación que peca de ser, a nuestro modo de ver, bastante aleatoria, porque el hecho de que puedan observarse una serie de pautas comunes en las fases iniciales del proceso de aprendizaje de una L2, pautas que suelen atribuirse a principios de índole universal, no significa que la exposición al *input* sea irrelevante para la adquisición de una L2. ¿Es el «conocer» el orden de adquisición de un limitado número de formas gramaticales suficiente para plantearse siquiera el negar la relación entre el *input* y la adquisición de una L2? Creemos que una lengua es bastante más compleja que tales estructuras, por lo que generalizar a la totalidad del proceso de adquisición es un tanto arriesgado.

En relación con la producción de mensajes en la L2 y el proceso de adquisición, resultan de especial interés las situaciones en las que los sujetos se ven forzados a hacer su *output* comprensible. Esto ocurre cuando los interlocutores indican que no han comprendido suficientemente el mensaje original que pretendía comunicar el emisor. Al verse obligados a modificar su *output*, los sujetos experimentarán nuevas estructuras y formas y explotarán todas las posibilidades que le ofrezca su interlengua. El *output* resultante servirá además de generador de nuevos mensajes dirigidos al mismo sujeto, es decir, *comprehensible input*. Este nuevo ingrediente de negociación que aparece tras la conjunción del *input* y *output* nos lleva a la aparición de un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje: la interacción.

Antes de analizar este elemento nos gustaría señalar que, si bien numerosos estudios ponen de manifiesto la imposibilidad de adquirir una lengua sin interacción, es decir, sólo a través del *input* recibido (la televisión, por ejemplo), hay casos aislados que desmienten tal afirmación (uno de los sujetos en el estudio de Naiman et al., (1978), por ejemplo). En cualquier caso estos ejemplos particulares necesitan un estudio más profundo y una formulación más precisa.

5. Interacción y adquisición de una L2

Pese a las salvedades anteriormente citadas, la importancia de la interacción para la adquisición de una L2 es defendida hoy en día por gran cantidad de estudios (por ejemplo, Hatch, 1983a, Seliger, 1983, Gass y Varonis, 1989, VanPatten, 1990 y Pica y Doughty, 1988, por citar unos cuantos) que no dudan en atribuirle un papel fundamental que favorece los rasgos siguientes:

- Posibilita la puesta en práctica de los conocimientos lingüísticos adquiridos fomentando la producción (*output*).
- Se aumentan las oportunidades para intentar la producción de nuevas estructuras morfológicas y sintácticas y experimentar y formularse hipótesis sobre la propia interlengua.
- Es generadora de *input*, logrando así una mayor cantidad de datos sobre la LO.
- Facilita la obtención de *input* personalizado, lo que redundará en beneficio de la atención del individuo al mensaje.
- Dado el carácter comunicativo de las interacciones, éstas se adaptan al nivel lingüístico de los interlocutores, modificándose (o simplificándose) siempre que la comprensión de los mensajes así lo exijan.
- Promueve la obtención del *input* «negativo»: siempre que el intento de comunicación haya demostrado ser poco eficaz y nuestro/s interlocutor/es no logre/n captar el mensaje, se hace necesario un *input* negativo (Schachter, 1983) que informe al hablante de los problemas comunicativos existentes. De no propiciarse este tipo de *input*, el resultado sería la fosilización de determinadas formas alejadas del código de la LO.
- Hace posible la adquisición de las características sociolingüísticas y discursivas propias de la comunicación.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, cabe ahora plantearse una cuestión fundamental, es decir, en qué medida la interacción usando la LO afecta al proceso de adquisición de la lengua tanto en lo que se refiere a la «calidad» como a la «rapidez».

Pese a la indudable importancia que pudieran tener las conclusiones derivadas de tal cuestión, nos tememos que, dada la escasez y a veces

dudoso valor empírico de los estudios realizados al efecto, estamos bastante lejos de tener, en la práctica, una respuesta concluyente.

Aún así, creemos que puede ser de interés resumir, basándonos en los resultados de algunas investigaciones lo siguiente:

- En lo que se refiere a la «calidad» parece ponerse de manifiesto que los individuos que se ven envueltos en un número mayor de interacciones muestran un dominio superior de la L2 así como un perfil de errores más «maduro», es decir, más alejado de la lengua materna (Seliger, 1983).
- Respecto a la «rapidez» en la adquisición las evidencias son bastante dispares, aunque tienden a decantarse por la idea de que el mayor número de interacciones y la mejora en la cantidad y calidad de *input* que éstas conllevan parecen influir positivamente sobre la «rapidez» de la adquisición.

En definitiva, aun a pesar de las limitaciones que nos vienen impuestas por la falta de investigaciones que ayuden a clarificar de forma más definitiva estas cuestiones, es nuestra opinión que la interacción es un pilar fundamental para que avance el aprendizaje y se logre un mayor acercamiento a la LO, ya que sin interacción no sería posible desarrollar el potencial estratégico comunicativo de los individuos con todo lo que esto implica desde el punto de vista del aprendizaje.

6. Input e interacción en los contextos académicos

Para el estudio que aquí desarrollamos es importante tener presente que nuestro enfoque se centrará en contextos en los que la L2 es una lengua extranjera (como es el caso de nuestro país) por lo que el acceso al *input* y las posibilidades de interacción se verán limitadas mayoritariamente a lo que acontece en el aula aunque también se consideran las posibles alternativas fuera de ella.

Respecto a estas dos fuentes a las que puede optar el individuo convendría hacer las siguientes precisiones.

Si recopilamos todas aquellas características del *input* que se relacionan más estrechamente con el éxito en el aprendizaje, vemos que en la mayor parte de los casos (bien en el aula o en el mundo exterior) se cumplen—complementándose—casi todos los requisitos necesarios para la obtención del input preciso para el desarrollo de la interlengua.

Consignamos brevemente los rasgos ya mencionamos especificando si éstos manifiestan su mayor potencial dentro (A) o fuera del aula (F).

- Cantidad (F)
- Comprensibilidad (A)
- Frecuencia (A/F)
- Simplificación (A)
- Referentes concretos (A/F)
- Afectividad favorable (A?/F)
- Individualización (—)

Como vemos, la complementariedad de ambas fuentes de *input* son fundamentales para que se cumplan todas las condiciones necesarias para el aprendizaje.

No obstante es de hacer notar que tanto un contexto⁴ como el otro no llega a posibilitar la atención dirigida especialmente al individuo con lo que todo el componente de interacción, esencial para el progreso en el aprendizaje, se ve irremisiblemente afectado, llevando a un forzoso estancamiento en el proceso.

Por lo tanto, creemos que desde el punto de vista de la enseñanza se debe subsanar y compensar la tendencia a dirigir el *input* a la totalidad del grupo en favor de un input más personalizado tanto en la relación profesor-alumno como entre los alumnos.

Por otra parte, es importante igualmente intentar fomentar actitudes—la consciencia de la importancia de la interacción es esencial— que lleven al alumno a intentar verse envuelto en situaciones comunicativas fuera del aula.

Igualmente importante es que se integren plenamente las diferentes formas de input que se obtienen dentro y fuera del aula haciendo al alumno consciente de las características de ambos contextos e intentar

que se responsabilice de su acción. Si logramos la implicación del alumno en la búsqueda de *input* e *interacción* habremos dado un importante paso hacia su dominio de la L2. No olvidemos que estudios procedentes de otras áreas de investigación como son las estrategias de aprendizaje vienen a concluir que las estrategias que más se relacionan con el éxito en el aprendizaje son las socio-afectivas, es decir aquellas empleadas por los sujetos para generar y comprender el *input* (De Prada, 1993).

Pese a lo descrito anteriormente no quisiéramos enfatizar en exceso la importancia de lo que sucede en el «mundo exterior» sino más bien todo lo contrario ya que lo que acontece en el aula podría jugar un papel esencial para el *input* y la *interacción* si se creasen oportunidades y el «ambiente» fuera propicio.

Trabajos como los de Seliger (1983), Ellis, (1985) Krashen (1988) y Spolski (1989) insisten en el potencial que puede llegar a tener el aula para fomentar las interacciones y, por lo tanto, comprobar las propias hipótesis (*output*) y generar nuevo *input*.

Igualmente, el aula podría servir de puente con el mundo exterior y las posibilidades de práctica de la L2 que ofrece mediante el intento de convertir el aprendizaje de la lengua dentro y fuera de ella en un único y coordinado objetivo.

Notas

1. Hay que tener en cuenta que si bien la acepción anteriormente descrita del *intake* es la que vamos a adoptar en este trabajo, existe también la versión que ofrecen Richards, Platt y Weber (1985), según los cuales el *intake* sería el *input* que puede serle de utilidad al individuo de acuerdo con su nivel lingüístico. Es decir para estos autores el *intake* sería el *input* dotado de unas características determinadas para poder ser asimilado por el individuo, pero no la propia asimilación en sí como propugnan otros autores.
2. Es importante señalar, como contrapunto a esta propiedad del «input», que un reciente trabajo de Griffiths (1990) puso de manifiesto (los sujetos eran adultos de nivel intermedio) que únicamente la velocidad bastante rápida del «input» hacía disminuir la comprensión, mientras que no se observaron diferencias entre la velocidad normal y la más lenta.
3. En la actualidad algunos métodos de enseñanza incorporan este período de silencio inicial en sus programas. Algunos ejemplos son el «Total Physical Response» (Asher, 1982) o el «Natural Approach» (Krashen y Terrell, 1983).
4. No olvidemos que nos estamos refiriendo aquí a las fuentes en la L2 accesibles hoy en día a la mayor parte de la población, tales como películas en V.O. con subtítulos en castellano/gallego o inglés, vídeos de aprendizaje, canciones, radio, publicaciones, etc., sin entrar en la deseable interacción con hablantes de la L2 a la que muy pocos —sobre todo en nuestra región— pueden tener acceso habitual.

Bibliografía

- Asher, J.** 1982. *Learning another Language through Actions: the Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Prod.
- Corder, P.** 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- De Prada, E.** 1993. *Aspectos psicolingüísticos del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera: fundamentos e implicaciones*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago.
- Dulay, H. y M. Burt (eds).** 1978. «Some remarks on creativity in language acquisition» en W.C. Ritchie (ed.) *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications*. New York: Academic Press.
- Dulay, H., M. Burt y S. Krashen.** 1982. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.** 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gass, S. y E. Varonis.** 1989. «Incorporated Repairs in Nonnative Discourse» en M.R. Eisenstein (ed.) *The Dynamic Interlanguage*. New York: Plenum Press.
- Griffiths, R.** 1990. «Speech rate and NNS comprehension: A preliminary study in time-benefit analysis». *Language Learning* 40: 311-336.
- Hakansson, G.** 1986. «Quantitative Studies of teacher talk» en G. Kasper (ed.) 1986a.
- Hatch, E. (ed.).** 1978. *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hatch, E.** 1983a. *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Hatch, E.** 1983b. «Simplified input and second language acquisition» en Andersen (ed.) *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hyltenstam, K. y M. Pienemann.** 1985. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Kasper, G.** 1981. *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache -Eine Untersuchung des Englischenfortgeschrittener deutscher Lerner*. Tübingen: Narr.
- Kasper, G. (ed.).** 1986a. *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Kasper, G.** 1986b. «Repair in foreign language teaching» en G. Kasper (ed.) 1986a.

- Klein, W.** 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S.** 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S.** 1988. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Krashen, S. y T. Terrell.** 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, Ca.: Alemany Press.
- Long, M.** 1990. «Maturational Constraints in Language Development», *Second Language Acquisition*, 12: 251-186.
- McLaughlin, B.** 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McTear, M.** 1975. «Structure and categories of foreign language teaching sequences» en R. Allwright (ed.) *Working Papers: Language Teaching Classroom Research*. University of Essex, Department of Language and Linguistics.
- Naiman, N., M. Frohlich, H. Stern y A. Todesco.** 1978. *The Good Language Learner*. Research in Education Series, 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Perdue, C.** 1984. «Discussion to S. Gass, 'The empirical basis for the universal hypothesis in interlanguage studies'» en A. Davies, C. Criper y A. P. R. Howatt (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pica, T. y M. Long.** 1986. «The linguistic and controversial performance of experienced and inexperienced teachers» en R. Day (ed.). *Talking to Learn*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Pica, T. y Doughty, C.** 1988. «Variations in Classroom Interaction as a Function of Participation Pattern and Task» en Fine, J. (ed.) *Second Language Discourse: A Textbook of Current Research*. Norwood: Ablex.
- Richards, J.C.** 1985. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salemi, A.P.** 1989. «Inputs for L2 acquisition». *International Review of Applied Linguistics* 27: 173-191.
- Scarcella, R. y C. Higa.** 1981. «Input, negotiation and age differences in second language acquisition». *Language Learning* 31: 409-437.
- Schachter, J.** 1983. «Nutritional needs of language learners» en M. A. Clark y J. Handscombe (eds.). *On TESOL '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington D.C.: TESOL.
- Seliger, H.** 1983. «Learner Interaction in the Classroom and its Effect on Language Acquisition» en Seliger y Long (eds.) 1983.

- Seliger, H. y M. Long (eds.)**. 1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Sinclair, J. y R. Coulthard**. 1975. *Towards an analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. y D. Brazil**. 1982. *Teachers Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolski, B.** 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M.** 1985. «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development» en Gass y Maden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Tollefson, J.** 1981. «The role of language planning in second language acquisition». *Language Learning* 31/2: 337-348.
- Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G. Van Os, C. Janssen-Van Dieten, A.M.** 1984. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- VanPatten, B.** 1990. «Attending to Form and Content in the Input: An Experiment in Consciousness», *Studies in Second Language Acquisition*, 12: 287-302.