

UN MARCO TEORICO ALTERNATIVO A LAS HIPOTESIS DE KRASHEN

**José Manuel Castrillo Vega
Catedrático de Bachillerato
Universidad Autónoma de Madrid**

Resumen

Las hipótesis de Krashen se pueden resumir como sigue:

- En el aprendizaje de una segunda lengua, los adultos pueden desarrollar su competencia lingüística a través de la “adquisición” y del “aprendizaje”.
- Las estructuras gramaticales se “adquieren” en un orden predeterminado.
- El “aprendizaje” consciente tiene un papel secundario en la producción lingüística.
- ”Adquirimos” una segunda lengua cuando comprendemos mensajes que tienen un nivel de dificultad un poco superior al que ya hemos desarrollado.
- Variables actitudinales pueden también explicar el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

Para comprobar algunas de estas hipótesis, se desarrolló en Bangalore (India) durante cinco años un proyecto de enseñanza. La imposibilidad de controlar todas las variables, sin embargo, hace imposible la generalización de los resultados obtenidos.

Con el fin de proponer hipótesis alternativas para explicar el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, este artículo presenta finalmente una teoría cognitiva basada en el procesamiento de información.

Abstract

Krashen's hypotheses are the following:

- Adults have two ways of developing competence in second languages.
- Grammatical structures are acquired in a predictable order.

- Conscious learning has a very limited function in second language performance.

- We acquire language by understanding input that is a little beyond our current level of competence.

- Attitudinal variables relate to success in language acquisition.

To test some of these hypotheses, a five-year project of exploratory teaching was carried out in Bangalore (India). The impossibility of full experimental control made generalization of results impossible.

In order to raise alternative hypotheses, this paper finally presents an information-processing approach to explain second second language learning.

1. LAS HIPÓTESIS DE APRENDIZAJE DE KRASHEN.

Krashen distingue entre la “adquisición” y el “aprendizaje” de una segunda lengua. Una lengua se “adquiere” de forma natural e inconsciente a través de su uso en la comunicación real. Así, los niños no son conscientes de que están “adquiriendo” su lengua materna, sólo se dan cuenta de que se están comunicando con ella. Habiendo desarrollado su competencia lingüística en este sentido, el niño utilizará la lengua correctamente aunque no pueda explicar sus reglas. En contraste con este proceso de “adquisición”, el “aprendizaje” de una segunda lengua se produce haciendo explícitas sus reglas lingüísticas. De esta manera, el alumno desarrolla un conocimiento formal de la lengua. El siguiente cuadro resume las características de estos dos procesos independientes.

ADQUISICION	APRENDIZAJE
Natural	Formal
Inconsciente	Consciente
Implícito	Explícito

La corrección de errores puede afectar al “aprendizaje” consciente de una lengua, pero no a su “adquisición” inconsciente. El orden en que tienden a “adquirirse” (no “aprenderse”) las estructuras gramaticales de una lengua viene predeterminado de forma innata. En este sentido, la influencia de la lengua materna no modifica el orden natural con que se “adquiere” una segunda lengua.

Basándose en estudios como el de Brown (1973), sobre el aprendizaje de la lengua materna, y el de Dulay y Burt (1974), sobre el aprendizaje de una segunda lengua, Krashen (1981) propone un orden en la “adquisición” de morfemas gramaticales. Este orden natural se manifiesta más claramente cuando el alumno está en una situación comunicativa real, donde la corrección gramatical no es el principal foco de atención. El “aprendizaje” consciente sólo tiene un papel de monitor o editor en el desarrollo de la competencia lingüística. Para que el sistema “aprendido” pueda ser utilizado como monitor con éxito, el hablante tiene que:

- Tener tiempo para pensar.
- Interesarle la corrección gamatical.
- Conocer la regla gamatical.

Estas condiciones se dan, por ejemplo, en un test escrito de gramática, donde el alumno tiene tiempo para pensar y le preocupa más la forma gramatical que la comunicación real. En estas situaciones, el orden natural de “adquisición” se ve modificado por el monitor o “aprendizaje” consciente de la lengua. Como afirma Krashen (1981:12), no todos los hablantes utilizan este monitor lingüístico con la misma intensidad:

“Extreme Monitor users might, in fact, be so concerned with editing their output to make it conform to their conscious rules that fluency would be seriously hampered. At the other end of the continuum, we may find those who almost never monitor their output.”

Para ser eficaz, este dispositivo se debe utilizar solamente cuando la regla gramatical es fácil y no interfiera con la comunicación.

A pesar de que la enseñanza fovorezca el desarrollo del “aprendizaje” y no la “adquisición” de una lengua, Krashen y Terrell (1983:27) opinan que en el aula también se puede “adquirir” una lengua:

“Despite our conclusion that language teaching is directed at learning and not acquisition, we think that it is possible to encourage acquisition very effectively in the classroom.”

Teniendo en cuenta esta posibilidad, Ellis (1982) distingue dos tipos de enseñanza en el aula:

- La enseñanza informal tiene como objetivo el desarrollo de la “adquisición”. Con este fin, la lengua se utiliza como un simple medio para la realización de tareas y el profesor ya no es el conocedor de la lengua sino el organizador de la actividad.

-La enseñanza formal tiene como objetivo el desarrollo del “aprendizaje”. Esta enseñanza se basa en descripciones lingüísticas, ya sean estructurales o funcionales, que se presentan ordenadamente a los alumnos.

Si en el aula también se puede desarrollar la “adquisición”, la función del profesor consistirá, según Krashen, en facilitar este proceso como objetivo de la enseñanza. Este autor sostiene que “adquirimos” una lengua al comprender un “input” lingüístico que nos permite avanzar más en nuestro nivel de competencia. Por tanto, las destrezas lingüísticas de comprensión tienen prioridad sobre las de expresión ya que el alumno no aprende a hablar y escribir una lengua directamente sino a través de su comprensión oral o escrita.

Un alumno sólo puede avanzar en su nivel de competencia (i) cuando se le presenta el siguiente elemento (i + 1) del orden natural en la “adquisición” de la lengua. Con la ayuda del contexto, sea o no lingüístico, el alumno puede entender el “input” que no ha adquirido todavía. Entendiendo el significado de este “input”, los alumnos mejoran su competencia lingüística. Sin embargo, lo que debe determinar el contenido de la enseñanza no es el orden natural sino el “input” comprensible. Para Krashen (1985:2), ofreciendo suficiente “input” comprensivo, se asegura la presentación de i+1:

“If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order - it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input.”

No debemos presentar solamente el siguiente paso (i+1) del orden natural de “adquisición” de la lengua sino un “input” comprensible que cubra de

manera aproximativa este estadio de “adquisición”. Esta hipótesis se ve apoyada por los estudios realizados sobre el lenguaje de los padres y profesores cuando hablan con niños pequeños. Este lenguaje se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Viene más motivado por el deseo de comunicar un mensaje que por el de enseñar la lengua.
- Es estructuralmente más simple que el que usan los adultos cuando hablan entre sí.
- Utiliza el apoyo del contexto no lingüístico del “aquí y ahora” para facilitar la comunicación.

Además de proporcionar lengua con una dificultad adecuada, el profesor también debe facilitar que el alumno le interese aprenderla, como se explica a continuación. Si se considera que todas las personas son capaces (tienen aptitudes) de aprender la lengua materna en un período de tiempo aproximadamente igual, es extraño comprobar las grandes diferencias que se observan entre distintas personas para aprender una segunda lengua. Estas diferencias pueden ser debidas tanto a las aptitudes como a las actitudes de las personas. Ciertas aptitudes y actitudes de los alumnos correlacionan positivamente con el grado de competencia lingüística alcanzado en una segunda lengua. Para explicar estos resultados, cuando las aptitudes y actitudes de los alumnos no se correlacionan entre sí, se distingue entre “aprendizaje” y “adquisición”:

- Por una parte, ciertas aptitudes, como la capacidad de análisis gramatical, facilitan el “aprendizaje” de una lengua (medido con pruebas gramaticales).
- Por otra parte, ciertas actitudes, como la confianza en uno mismo, facilitan la “adquisición” de una lengua (medida con pruebas comunicativas).

Si tratamos de desarrollar la capacidad comunicativa de nuestros alumnos, según Krashen (1981:5), esta correlación entre “adquisición” y actitud tiene claras implicaciones pedagógicas:

“If the direct relationship between acquisition and attitudinal factors does exist, and if our major goal in language teaching is the development of communicative abilities, we must conclude that attitudinal factors and motivational factors are more important than aptitude.”

Dependiendo de la situación (ver Gardner y Lambert, 1972) dos tipos de motivación facilitan el desarrollo de la competencia lingüística:

- La motivación integrativa, que se define por el deseo de parecerse a los hablantes de la lengua objeto.
- La motivación instrumental, que se define por el deseo de utilizar la lengua objeto para alcanzar fines prácticos.

Los dos tipos de motivación producen en el alumno actitudes positivas hacia la lengua. Según Dulay y Burt (1977), estas actitudes positivas reducen la influencia del filtro afectivo, que tiene como misión impedir que el “input” sea utilizado para la “adquisición” de la lengua. Como muestra la siguiente figura, una disminución de este filtro afectivo permite aumentar la “adquisición” de competencia lingüística a través del LAD (Language Acquisition Device) que regula este proceso.

Filtro afectivo



Reduciendo la influencia del filtro afectivo, el hablante está más abierto al “input” que recibe, lo que le permite ser más receptivo para aprender la lengua (ver Stevick, 1976). Por tanto, como afirma Krashen (1982:32), el profesor no sólo debe ofrecer suficiente “input” comprensible sino que también debe facilitar la reducción del filtro afectivo:

“The input hypothesis and the concept of the Affective Filter define the language teacher in a new way. The effective language teacher is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation.”

2. LA TAREA COMO RETO

En un experimento de cinco años de duración, con 15 profesores y 390 alumnos de 7 colegios de Bangalore (India), Prabhu (1983:3) trata de poner a prueba la hipótesis de Krashen que afirma que la estructura de esta segunda lengua se “adquiere” mejor cuando la atención del alumno se centra en el significado:

“The main hypothesis of the experiment is that language-structure is best acquired when the learner’s attention is on meaning -when, that is to say, the learner is preoccupied with understanding, working out, relating or conveying messages, and copes, in the process, as well as he can with the language involved”.

Las actividades de clase se caracterizan por no partir de la lengua que se quiere enseñar sino de la tarea o problema que se quiere resolver. Estas actividades, centradas en el significado de la lengua y no en su forma, pueden ser de tres tipos:

1) Actividades de información. Hay una transferencia de información de un lugar a otro, lo que generalmente implica una codificación o decodificación de la lengua. Por ejemplo, el alumno tiene que extraer la información de un texto para completar un cuadro u ordenar unos dibujos.

2) Actividades de razonamiento. Además de la transferencia de información hay un proceso de razonamiento para realizar la tarea. Por ejemplo, el alumno tiene que decidir cuál es la mejor solución a un problema de acuerdo con las limitaciones existentes. En este caso, un proceso de razonamiento une la información que se da a la que se pide.

3) Actividades de opinión. Los alumnos ofrecen respuestas personales a una situación. Por ejemplo, un alumno tiene que terminar de escribir, según su gusto personal, una historia que se le da iniciada. En este caso, aunque la respuesta se pueda basar en informaciones o razonamientos que apoyen su postura, no habrá una sola respuesta correcta.

De estos tres tipos de actividad, Prabhu (1987:49) prefiere las de razonamiento, que no son tan repetitivas como las de información o tan impredecibles como las de opinión:

“In contrast to the negotiation involved in reasoning-gap activity, interaction in the context of an information-gap activity is likely to be repetitious rather than developmental, thus lowering the level of unpredictability. Interaction in an opinion-gap activity, on the other hand, is likely to have too high a level of unpredictability, thus making it difficult for learners to cope.”

En su utilización en el aula, cada una de estas actividades de razonamiento consta de tres partes:

- Primero se presenta la tarea, demostrando como se puede realizar y haciendo que algunos alumnos lo intenten para comprobar su dificultad.
- Después de ajustar su dificultad, todos los alumnos realizan, individualmente, una tarea similar.
- Finalmente, como estos problemas o tareas tienen una solución clara, se comprueban resultados de la clase en su conjunto.

Según Prahbu (1983:4), una buena tarea ofrecerá un reto razonable a los alumnos:

“The choice of tasks for a given class is subject to the condition that it should present a reasonable challenge to learners. A task is unsuitable if its challenge is so low that success does not seem to learners to represent an achievement. A task is also unsuitable if its challenge is so high that learners do not see success as a possibility. A suitable task is one on which success seems to learners to be difficult but attainable - whether or not they succeed in it in the actual event.”

Teóricamente se deberá graduar la tarea que los alumnos deben realizar. En la práctica, sin embargo, el profesor sólo puede comprobar el reto de una tarea por los resultados obtenidos. Se considera que una tarea ofrece un reto adecuado cuando la mitad de los alumnos logra realizar la mitad de la tarea con éxito. Los criterios que se utilizan para graduar la dificultad de las tareas son:

- La cantidad de información que se tiene que procesar.
- La distancia entre la información que se da y la que se pide.
- Grado de precisión que se pide en la respuesta.
- Conocimiento previos que los alumnos tienen del tema.
- Grado de abstracción de los conceptos utilizados.

Para un mismo nivel de dificultad, Prabhu afirma (1987:78) que las tareas de comprensión deben preceder a las de producción:

“Comprehension precedes production because abstract structures need to be formed relatively firmly before they are deployed in production.”

Al dar prioridad a las tareas de comprensión sobre las de producción, el trabajo se organiza individualmente más que en grupos. Aparte de la dificultad de la tarea en sí, el profesor tiene que ajustar la dificultad de la lengua que utiliza la clase. Con este fin, el profesor no controla la lengua de forma que sólo aparezcan las estructuras gramaticales ya explicadas, sino que la simplifica de manera parecida a como todos lo hacemos cuando hablamos con niños pequeños o extranjeros que conocen poco nuestra lengua materna. Lo importante es la comunicación y no las reglas gramaticales de la lengua. Las correcciones gramaticales no son superiores a las que se podrían producir cuando se enseñan otras asignaturas. Prabhu (1980:22) resume este tipo de enseñanza como sigue:

“Therefore our alternative has the following features: (i) no systematicity is attempted in structural terms. No lesson is geared to any item of language, or planned with an item in mind. At no time are the children asked to do things with language as such (ii), we use every means that we can think of to bring about preoccupation with the task, the problems of thinking and showing one`s success in thinking, perhaps failing many times, succeeding sometimes, (iii) in terms of language there was just one rule we gave ourselves, namely that the teacher`s language is controlled in the same way that an adult`s language is controlled when speaking to a child.”

Para comprobar la superioridad de este tipo de enseñanza comunicativa sobre la estructural, que se utiliza normalmente en este lugar de la India, se comparan los resultados que obtienen los alumnos con estas enseñanzas comunicativa y estructural en cuatro escuelas distintas.

Las hipótesis que se quiere comprobar son las siguientes:

- Las enseñanzas estructural y comunicativa desarrollan distintas habilidades lingüísticas.
- Una lengua se adquiere mejor con la enseñanza comunicativa que con la estructural.

Los resultados confirman la primera hipótesis y, de manera menos significativa, también la segunda. El principal problema de un experimento, como afirman Beretta y Davies (1985) es hacer compatibles las exigencias de la validez interna con las de la validez externa. Lo que pone en peligro la validez de este experimento es que ni los alumnos ni los profesores fueron asignados al azar a los dos tipos de enseñanza que se pretendían comparar. Esta falta de control implica, como señala Brumfit (1984:239), que el proyecto deja de ser un experimento formal para convertirse en una investigación más abierta:

“It may be most sensible, then, to regard the Bangalore project at the moment as an inquiry, rather than as an experiment into the nature of language learning.”

Al desarrollar en una situación concreta aspectos innovativos para la enseñanza del inglés como segunda lengua, parece más apropiado que los resultados que se obtengan en este Proyecto no sean concluyentes, sino sugerentes con respecto a otras situaciones de enseñanza distintas. Por otra parte, también deberíamos considerar y poner a prueba otras

hipótesis que puedan explicar el aprendizaje de nuestros alumnos. A continuación describimos brevemente este marco teórico alternativo.

3. PROCESAMIENTO INFOMATIVO

Para Krashen (1982:83), el proceso de “adquisición” es independiente del de “aprendizaje”: “A very important point that also needs to be stated is that learning does not “turn into” acquisition.”

A pesar de ser una idea muy extendida entre los profesores, Krashen niega que la práctica de lo “aprendido” produzca “adquisición”. Es decir, el “aprendizaje” de unas reglas gramaticales no implica que se sepan utilizar en una comunicación real. La “adquisición” de estas reglas gramaticales sigue un orden natural que su “aprendizaje” no logra modificar. Esta posición se justifica, entre otras razones, por el hecho de que los alumnos pueden conocer unas reglas gramaticales (“aprendizaje”) que no usan correctamente en situaciones comunicativas (“adquisición”). El alumno puede “aprender” las reglas gramaticales de un lengua como consecuencia de la enseñanza formal del profesor pero sólo las “adquiere” según un orden natural preestablecido interiormente.

Como consecuencia de esta postura radical de Krashen, Long (1983a) se pregunta si la enseñanza en el aula es, en realidad, eficaz para la “adquisición” de una lengua. Después de analizar una gran cantidad de estudios que investigan el problema, este autor concluye que la enseñanza es generalmente beneficiosa para cualquier edad, nivel y contexto pero que habría que seguir investigando que tipos de enseñanza son más eficaces con los distintos alumnos. Por otra parte, según Stevick (1980), esta hipótesis que afirma que no hay trasvase entre el “aprendizaje” y la “adquisición” contradice la experiencia de muchos profesores y alumnos. La prioridad que los profesores demos a cada uno de estos tipos de enseñanza tendrá que depender, como afirma Stevick (1982:27), de nuestros alumnos:

“Learning and acquisition, then, are separate strands which you as teacher will wind together so that they supplement each other. Just how much you use of each will depend on your students.”

Para explicar el trasvase que al parecer existe entre el “aprendizaje” y la “adquisición”, McLaughlin et al. (1983) mantienen que los procesos de

“adquisición” y “aprendizaje” no son independientes. El modelo de aprendizaje de una segunda lengua que proponen estos autores se basa en la teoría cognitiva que afirma que el ser humano tiene una capacidad limitada para procesar información que puede superarse integrando elementos más simples y automatizando respuestas. Veamos cada uno de estos tres aspectos.

1) La capacidad limitada que el ser humano tiene para procesar información viene determinada por la atención y la experiencia:

- La atención.

Al no poder procesar toda la información que recibimos, nuestra atención es selectiva. No le prestamos el mismo grado de atención a toda esta información. Dependiendo de nuestro interés, parte de la información recibe una atención central y otra sólo periférica.

- La experiencia.

Nuestro conocimiento previo de la información que se recibe facilita su procesamiento. Así, entendemos más fácilmente nuestra lengua materna que una segunda lengua que todavía estamos aprendiendo.

2) La integración de elementos permite el procesamiento de información muy compleja. El ser humano sólo puede retener entre 5 y 9 elementos de memoria (Miller, 1956). Sin embargo, estos elementos de memoria no son los mismos para distintas personas. De Groot (1965) demostró que mientras que un experto jugador de ajedrez no tiene dificultad en recordar la posición de todas las piezas en una partida, a los que no conocen este juego esta tarea les resulta casi imposible. Esta diferencia se explica porque el experto procesa la información integrando de manera significativa cada una de las piezas en el juego ya que cuando estas piezas están colocadas al azar no se aprecia ninguna diferencia entre el experto y el que no conoce el juego.

La integración de elementos nos permite procesar la compleja información de una segunda lengua. En un ambiente favorable y utilizando las estrategias adecuadas, todos podemos aprender una segunda lengua ya que, como afirma Bransford (1979:15), nuestra capacidad de aprender parece casi ilimitada:

“In short, people’s potential for learning and retention seems almost magically unlimited.”

3) Automatizando operaciones ahorramos una energía de procesamiento que podemos dedicar a otras operaciones controladas.

Shiffrin y Schneider (1977) distinguen el procesamiento de información automático del controlado:

- El proceso automático se entiende como la respuesta automática a un estímulo adecuado. El aprendizaje de esta respuesta se produce por repetición y entrenamiento.

- El proceso controlado viene determinado por nuestra atención selectiva. Aunque su capacidad es limitada y requiere más tiempo para su activación, este proceso tiene la ventaja de poder adaptarse en su aplicación a situaciones nuevas.

Estos dos procesos están íntimamente relacionados. El aprendizaje se produce por la automatización de respuestas y es regulado por nuestra atención selectiva y experiencia previa. Así, muchos de los rasgos formales de una lengua deben automatizarse para que podamos centrar nuestra atención en otros aspectos lingüísticos del significado (Clark y Clark, 1977).

Asumiendo estos principios de la Psicología Cognitiva, McLaughlin et al (1983:142) proponen sustituir la distinción “aprendizaje-adquisición” de Krashen por la de “controlado-adquisición”:

“Because the learning/adquisition distinction is so difficult to pin down, we believe that the pie should be cut in a different way. Instead of making a distinction between learning and acquisition that rests on whether the processes are conscious or subconscious, we propose that the distinction between controlled and automatic processes be used to differentiate processes that are capacity-limited and temporary and those that are relatively permanent and nearly always become active in response to a particular input configuration.”

En contraste con Krashen, que afirma que el “aprendizaje” de un elemento lingüístico no facilita su “adquisición”, estos autores afirman que los elementos lingüísticos se automatizan a partir de un proceso controlado previo, que puede ser de “adquisición” o de “aprendizaje”.

* * *

BIBLIOGRAFIA

BERETTA, A. y DAVIS, A. (1985) "Evaluation of the Bangalore Project" en *ELT Journal*. Vol. 39/2.

BRANSFORD, J. D. (1979) *Human Cognition. Learning, Understanding and Remembering*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California.

BROWN, J. D. (1973) *A First Language*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

BRUMFIT, CH. (1984) "The Bangalore Procedural Syllabus" en *ELT Journal*, Vol. 38/4.

CLARK, H. H. y CLARK, E. V. (1977) *Psychology and Language*, Harcourt Brace Javanovich, San Diego.

DE CROOT, A. D. (1965) *Thought and Choice in Chess*, Mouton, The Hague.

DULAY, H. y BURT, M. (1974) "Natural sequences in child second language acquisition" en *Language Learning*, Vol. 24, No. 1 pp. 37-53.

DULAY, J. y BURT, M. (1977) "Remarks on creativity in language acquisition" en Burt et al. (eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*, Georgetown University School of Language and Linguistics, Washington D.C.

ELLIS, R. (1982) "Informal and formal approaches to communicative language teaching" en *ELT Journal*, Vol. 36/2.

GARNER, R. y LAMBERT, W. (1973) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley, Massachusetts.

LONG, M. H. (1983) "Does second language instruction make a difference?" en *TESOL Quarterly*, 17/3, 359-382

KRASHEN, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.

KRASHEN, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.

KRASHEN, S. D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.

KRASHEN, S. D. y TERRELL, T. D. (1983) *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford.

MCLAUGHLIN, B. et al (1983) "Second language learning: an information-processing perspective" en *Language Learning*, Vol. 33, No. 2.

MILLER, G. A. (1956) "The magic number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information" en *Psychological Review*, 63:81-97.

PRABHU, N. S. (1980) "Theoretical background to the Bangalore Project" en *Regional Institute of English*, South India, No. 4.

PRABHU, N. S. (1983) "Procedural Syllabus", *Eighteenth Regional Seminar of RELC*, April.

PRABHU, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*, OUP, Oxford.

SHIFFRIN, R. M. y SCHNEIDER, W. (1977) "Controlled and automatic human information processing" en *Psychological Review*, 84: 127-190.

STEVICK, E. W. (1980) *A Way and Ways*, Newbury House, Rowley Mass.

STEVICK, E. W. (1982) *Teaching and Learning Languages*, CUP, Cambridge.