

Trabajo Fin de Grado

La adquisición de los morfemas de la lengua
Inglesa en niños de Educación Infantil.

Autor/es: 1

Mónica Solares Borao

Director/es: 1

Claus-Peter Neumann

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2015

Índice

1. Justificación	4
1.1 Objetivos	4
2. Introducción general a las teorías de adquisición del lenguaje.....	5
2.1 Definición y delimitación del concepto	5
2.2 Enfoques de la adquisición de la segunda lengua	7
2.2.1 Perspectiva conductista:	7
2.2.2 Perspectiva innatista:	9
2.2.3 Perspectivas interaccionistas y del desarrollo:	21
3. Educación bilingüe	24
3.1 La educación inglesa en España.....	29
4. Investigación.....	31
4.1 Modos de adquisición del lenguaje	31
4.1.1 Investigación en el aula:	36
Observación realizada a los niños de tres años:	38
Observación realizada a los niños de cuatro años:	43
Observación realizada a los niños de cinco años:.....	48
Comparación de los resultados obtenidos:	53
Conclusiones:.....	55
Referencias bibliográficas.....	58
ANEXOS	61

La adquisición de los morfemas de la lengua inglesa en niños de Educación infantil

- Mónica Solares Borao
- Dirigido por Claus-Peter Neumann.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2015.

Resumen

En el presente trabajo se hace una presentación de las teorías más importantes para el estudio de la adquisición de una segunda lengua, de la evolución que han tenido a lo largo de los años y cómo estas han influido en los modelos de enseñanza actuales. Además, a través de las observaciones realizadas en el contexto del aula, se ofrece una visión acerca de cómo los niños adquieren los morfemas para desarrollar la lengua extranjera.

Palabras clave

Adquisición, lengua extranjera, segunda lengua, evolución, modelos de enseñanza, morfemas.

1. JUSTIFICACIÓN

Hoy en día nos encontramos en una sociedad donde hay una gran pluralidad de culturas e idiomas, donde la educación juega un papel muy importante. La educación surge como base para el desarrollo de los individuos de la sociedad y los idiomas en particular nos sirven de llave maestra para relacionarnos con nuestro entorno.

El lenguaje es algo más que un simple medio de comunicación entre los seres humanos. El uso de determinadas lenguas están vinculadas con las identidades y nacionalidades de cada persona e influyen en cómo se comunican los seres humanos en las distintas sociedades. De ahí radica la importancia de conocer todas las teorías que han ido surgiendo a lo largo de los años, sobre cómo se adquiere el lenguaje y cómo este va evolucionando. Esto nos hace tener una idea clara de cómo el individuo va desarrollando sus capacidades para poder adquirir un lenguaje.

Como futura maestra de educación infantil, he de estar en condiciones de garantizar una enseñanza de calidad que permita que los alumnos se formen, se desarrollen y adquieran los aprendizajes necesarios en su vida. De modo que la mejor forma para garantizar esto es estudiar nuevas formas de introducir mejoras en nuestra clase, nuevas metodologías que permitan a los niños una mejor forma de aprender, etc.

Considero que con este trabajo lo que he pretendido es ampliar la información acerca de las diferentes teorías que han ido surgiendo a lo largo de los años, para poder tener una visión de ellas y poder utilizarlas a la hora de la enseñanza de una segunda lengua. Además con la investigación lo que he pretendido es poder tener una idea de cómo los niños van adquiriendo el inglés como lengua extranjera, para poder adaptarme a sus necesidades e idiosincrasias.

1.1 OBJETIVOS

- Conocer las diferentes teorías que han ido surgiendo a lo largo de los años acerca de la adquisición de una lengua.
- Conocer cómo estas teorías han influido en los métodos de enseñanza.
- Profundizar en los conocimientos acerca de cómo los niños obtienen una segunda lengua.

- Conocer cómo los niños adquieren en inglés, en función de las diferentes teorías.
- Realizar una investigación para obtener datos sobre el desarrollo del inglés en los niños.
- Comparar los resultados obtenidos en función del desarrollo de los niños.
- Obtener unos resultados que apoyen o desmientan las teorías vistas hasta ahora.

2. INTRODUCCIÓN GENERAL A LAS TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

2.1 Definición y delimitación del concepto

Debido al gran desarrollo del lenguaje que se produce en los primeros años de nuestras vidas, han surgido un sin fin de preguntas acerca de cómo se adquiere.

El lenguaje es el centro de la vida humana. A través de él, construimos nuestras vidas, recordamos nuestro pasado, intercambiamos ideas y pensamientos y formamos nuestras identidades tanto individuales como colectivas.

Algunas personas son capaces de expresarse en más de una lengua, algunas otras desde el momento de su nacimiento, adquieren dos lenguas simultáneamente o algunas personas necesitan de una segunda lengua debido a las circunstancias que les rodean. Por ello es importante que hagamos una distinción entre los diferentes términos que hace referencian al lenguaje para obtener una idea clara.

Para Zúñiga (1989, p. 23) la *lengua materna* es aquella adquirida durante los primeros años de vida y que constituye el instrumento de pensamiento y comunicación del hablante. También se puede referirse a la lengua materna como primera lengua o lengua primaria.

El término *segunda lengua* se produce cuando una lengua es aprendida después de la lengua materna. Por ejemplo: para los niños que vivan en Madrid su primera lengua

sería el castellano y la segunda el inglés, mientras que para los niños que hayan nacido en Barcelona su primera lengua será el catalán y su segunda lengua el español.

Para Cook (2008, p.2) el término *primera lengua* hace referencia a la primera lengua que un niño aprende.

Para De Bot, Lowie y Verspoor (2006, p.7), la *segunda lengua* ocurre cuando esa lengua es hablada en la comunidad local en la que vive el individuo. La *adquisición de una lengua extranjera* tiene lugar cuando la lengua que se aprende no es la lengua que se habla en la comunidad en la que vive el individuo.

Para Ellis (2008, p.5) el término *de adquisición de una segunda lengua* hace referencia a la adquisición de cualquier otra lengua que no sea la lengua materna.

Podemos realizar una distinción entre la *segunda lengua* y la *extranjera*. En este caso en la adquisición de una segunda lengua, el lenguaje juega un papel institucional y social en la comunidad (Ellis, 2008, p.6). Por ejemplo, cuando el inglés es aprendido como segunda lengua en los Estados Unidos. Por el contrario, se habla de lengua extranjera cuando el aprendizaje ocurre en lugares donde el lenguaje no juega un papel importante en la comunidad y solamente se adquiere esa lengua en la escuela. Por ejemplo: cuando se aprende inglés en Francia o España.

Klein distingue entre la *adquisición de la segunda lengua de forma naturalística* y *de forma instruida*. En el primer caso el individuo adquiere la lengua y su aprendizaje de forma involuntaria, mientras que el segundo término hace referencia al aprendizaje por parte del estudiante centrado en algún aspecto del lenguaje (Ellis, 2008, p.6). En este sentido a lo largo del trabajo cuando me refiera a la adquisición de la lengua extranjera, haré referencia a la adquisición por parte del alumno de una segunda lengua que no sea la materna en un contexto no natural, es decir, el colegio, el trabajo, etc.

A la hora de estudiar como los alumnos adquieren una segunda lengua, una definición de *adquisición* es necesaria (Ellis, 2008 p.7). Se realiza una distinción entre adquisición y aprendizaje. Estos dos términos hacen referencia a una de las hipótesis propuestas por Krashen en 1982. La *adquisición* es un proceso subconsciente de adquisición de una lengua a través de una exposición a un contexto en el que se produzca ese lenguaje, por ejemplo: la televisión, una conversación, etc. Mientras que el

aprendizaje se refiere al proceso de estudio. De modo que desde este punto vista es posible para los estudiantes adquirir y aprender las características de una segunda lengua independientemente y separadamente. Esto quiere decir que un alumno puede estar expuesto a una conversación con unas reglas gramaticales en un contexto informal, y en el colegio explicar esas reglas gramaticales para que las entienda y cobren sentido.

2.2 Enfoques de la adquisición de la segunda lengua

A lo largo de los últimos 50 años, tres principales posturas teóricas han intentando explicar las diferentes teorías de adquisición de una segunda lengua. Estas posturas han sido el conductismo, el innatismo y las perspectivas interaccionistas y del desarrollo.

2.2.1 Perspectiva conductista:

El conductismo es una teoría del aprendizaje que influyó en los años 1940 y 1950, especialmente en Estados Unidos. El mayor promotor de esta teoría fue B.F. Skinner.

Para los conductistas el ser humano es una especie capaz de realizar un amplio repertorio de conductas (Richards, Rodgers, 2001, p.56). El suceso de estas conductas depende de tres elementos cruciales en el aprendizaje: el *estímulo*, que sirve para obtener una *conducta*, una *respuesta*, desencadenada por el estímulo y el *refuerzo*, que sirve para marcar si la respuesta es apropiada o no y que da lugar a la repetición de esa conducta.

El *refuerzo* que obtiene el individuo es un elemento vital en el proceso de aprendizaje, porque incrementa la posibilidad de que esta conducta vuelva a ocurrir y se convierta en un hábito. Esto al aplicarse al aprendizaje de una lengua, la conducta sería identificada como la conducta verbal, el estímulo es lo que se le enseña al individuo, la respuesta es la respuesta del estudiante y el refuerzo es la aprobación y elogio extrínseco por parte del profesor o los compañeros e intrínsecamente la propia satisfacción del uso de la lengua meta.

Los conductistas plantearon la hipótesis de que los niños imitan el lenguaje producido por las personas que los rodean y al intentar reproducir lo que han escuchado reciben lo que se denomina *refuerzo positivo* (Spada and Lightbown, 2011, p.10).

Además alentados por el contexto, los niños continuarán imitando, practicando estos sonidos y patrones llegando a formar hábitos correctos del lenguaje.

De acuerdo con esta teoría, la cualidad y la cantidad del lenguaje que el niño oye dependerán del refuerzo que le ofrezcan las personas que le rodean y que moldeará la conducta que tendrá el niño con el lenguaje. De modo que esta teoría dio una gran importancia al entorno como todo lo necesario para el aprendizaje del niño.

Los conductistas vieron que los primeros procesos en el desarrollo del lenguaje son la *imitación* y la *práctica*. La imitación sería la repetición palabra por palabra del discurso de una persona mientras que la práctica es la manipulación repetitiva de la forma.

Por ejemplo (Spada and Lightbown, 2011, p.11):

-¿Quieres jugar a la pelota? Dijo la madre

- Jugar a la pelota. Respondió el niño

Cindy: El puede comer zanahorias. El otro también puede comer zanahorias. Ambos pueden comer zanahorias.

Cindy (mirando un dibujo de una zanahoria en un libro e intenta llamar la atención de Paty):

Cindy: Kawo? Kawo? Kawo?

Patsy: What are the rabbits eating?

Cindy: They eating... kando?

Patsy: No, that is a carrot.

Cindy: Carrot (pointing to each carrot on the page) The other... carrot. The other carrot. The other carrot.

La imitación y la práctica por ellas solas no explican algunas de las formas creadas por los niños. La imitación y la práctica no sólo son repeticiones de frases que han escuchado de sus padres, los niños adquieren los patrones y los generalizan, incluso

pueden crear nuevas formas o nuevos usos de las palabras para crear nuevas frases comprensibles y correctas (Spada and Lightbown, 2011, p.14).

Aunque el conductismo ofrece una visión acerca de cómo los niños adquieren el uso regular del lenguaje, sus aspectos rutinarios y la generalización que los niños realizan, el conductismo no ofrece una explicación razonable acerca de cómo estos adquieren la gramática más compleja (página 15).

El conductismo también tuvo grandes repercusiones en la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera, especialmente en Norte América, entre los años 1940 y 1970 (Spada and Lightbown, 2011, p.34)

Nelson Brooks y Robert Lado, fueron dos de los más importantes defensores de esta perspectiva que influyeron directamente en el desarrollo de materiales y métodos de entrenamiento para el profesor, del método audiolingüe. En las actividades desarrolladas en clase, eran enfatizadas la memoria, la mímica y los estudiantes aprendían los diálogos y memorizaban frases.

En esta teoría se partía de la idea de que el desarrollo del lenguaje se realizaba a través de la formación de hábitos. Se daba por hecho que para la formación de los hábitos del aprendizaje de la segunda lengua, el individuo partía de los hábitos formados para la adquisición de la primera lengua y que estos influirían en los hábitos necesarios para la adquisición de la segunda lengua.

Por ello, muchas veces el conductismo estuvo ligado a la *hipótesis del análisis contrastivo*, que se desarrolló por lingüísticos estructurales en Europa y América del Norte. Según este análisis, cuando la primera lengua y la lengua meta son similares, los estudiantes deberían adquirir las estructuras de la lengua meta sin ninguna dificultad. Mientras que en el caso de ambas lenguas sean diferentes, los estudiantes tendrán dificultades.

2.2.2 Perspectiva innatista:

Hasta 1960 (Spada y Lightbown, 2011, p.78) la gente tendía a considerar el discurso del estudiante de la segunda lengua una incorrecta versión de la lengua meta. De acuerdo con la hipótesis del análisis contrastivo, los errores eran considerados como el

resultado de la transferencia de la primera lengua del estudiante. Sin embargo (p. 79), no todos los errores realizados por los estudiantes de la segunda lengua pueden ser explicados en términos de la transferencia de la primera lengua. Varios estudios demuestran que muchos de los errores, pueden ser explicados en términos del desarrollo del conocimiento del alumno, en función de la estructura de la lengua meta en vez de una transferencia de los patrones de la primera lengua. Incluso alguno de los errores son similares a los que realizan los niños al aprender su primera lengua, por ejemplo el uso del -ed en el pasado o en un verbo irregular.

Para Ellis (2008, página 48) a la hora de explicar los fallos que puedan cometer los alumnos en la adquisición de una segunda lengua, tenemos que tener en cuenta la definición de error. Hay que hacer una distinción entre *error* y *mistake*. Un error (en su sentido más técnico), es producido por una desviación causada por la falta de conocimiento. Un mistake, es fenómeno que tiene lugar a la hora de practicar con el lenguaje y que muestra que se han adquirido las reglas del lenguaje, pero que se usan mal en algunas ocasiones.

Se pueden distinguir diferentes fuentes o causas psicolingüísticas de los errores. Richard (en Ellis 2008: 53), distingue tres:

1. *Errores de interferencia*, que ocurren como resultado del uso de algunos elementos de una lengua cuando estás hablando en la otra lengua. Por ejemplo: un alemán que aprende inglés como segunda lengua dirá "I go not", porque la frase equivalente en alemán es "Ich gehe nicht".

2. *Errores intralengua*, reflejan las características generales de una regla de aprendizaje como la generalización, la aplicación incompleta de las reglas y el fracaso a la hora de aprender las condiciones en las cuales se usa cada regla.

3. *Errores del desarrollo*, cuando el estudiante intenta crear una hipótesis acerca de la lengua meta basándose en su limitada experiencia.

Como resultado, muchos estudiosos descubrieron que varios aspectos del lenguaje del estudiante no podían ser explicados con la hipótesis del análisis contrastivo. De modo, que muchos autores empezaron a tener en cuenta un método diferente para el análisis de los errores de los estudiantes. Este método, que fue desarrollado en los años

1970, paso a ser conocido como análisis de los errores e involucraba una detallada descripción y análisis de los diferentes tipos de errores, que los estudiantes de una segunda lengua podían cometer.

Pit Corder en su famoso artículo publicado en 1967, realizó un estudio para descubrir qué sabían los alumnos acerca del lenguaje. Él propuso que cuando los alumnos realizaban frases correctas, era debido a que los alumnos estaban repitiendo lo que habían escuchado. Mientras que cuando reproducían frases diferentes a la lengua meta, estas reflejan el estado actual de aprendizaje de los alumnos (Spada y Lightbown, 2011, p.79).

El análisis de los errores difiere del análisis contrastivo, en que no tiende a predecir los errores. En cambio, sí que descubre y describe los diferentes tipos de errores, que los estudiantes cometen a la hora de procesar la información de la segunda lengua. El análisis de los errores estaba basado en la hipótesis de que el aprendizaje de una segunda lengua es un sistema que se autorige y es predecible.

Estudios acerca de la adquisición de la segunda lengua, insisten en que los estudiantes tienen el derecho de ser juzgados en función de los estándares apropiados para ellos, no aquellos que son usados para las personas nativas (Cook, 2008, p.14). "Me go no school" es un ejemplo que refleja el intento por parte del estudiante por aprender un nuevo lenguaje. "Me" demuestra que el estudiante no distingue entre I y Me; "no" que la negación se basa en añadir una palabra negativa a la frase después del verbo. Estos errores se producen conforme a las reglas regulares en el propio conocimiento de los estudiantes de inglés; que sólo están equivocados cuando se comparan con nativos hablantes.

Aun así, las frases provienen de los sistemas del lenguaje propios del estudiante. El discurso de la segunda lengua demuestra las reglas y los patrones que tienen adquiridos. A cada nivel, el estudiante tiene su propio nivel del lenguaje. La naturaleza de este nivel puede ser diferente de su lengua meta.

Los estudios que han ido surgiendo a lo largo de estos años, han intentado identificar y definir los rasgos comunes a todas las segundas lenguas (Martín, 2000, p. 45). Nacen así los términos competencia de transición, sistemas aproximativos e interlengua. En

todos estos conceptos se considera la lengua del aprendiz como un sistema. El último de ellos, *interlengua*, término acuñado por Selinker, que se usa para hacer referencia al tipo de lengua de un aprendiz, cuando está en proceso de adquisición de una segunda lengua y aún no la ha obtenido.

Selinker presupone que el aprendizaje de una segunda lengua activa un mecanismo que está determinado genéticamente, que es algo dispuesto en el cerebro, que es la contrapartida biológica de la gramática universal y que es transformado por el niño debido a los procesos de maduración (Martín, 2000, p. 45).

Selinker, propuso el término *fosilización* basándose en las observaciones que realizó a los estudiantes que adquieren una segunda lengua, donde la mayoría fallaban a la hora de adquirir las habilidades de un nativo (Han, 2004, p. 14).

Selinker y Lamendella (197, p.187), definieron la *fosilización* como un cese en el proceso de aprendizaje antes de que el estudiante haya adquirido las normas de la lengua meta, todos los niveles de la estructura lingüística y todos los dominios del discurso, a pesar de las habilidades positivas del estudiante, la oportunidad, la motivación por aprender y del proceso de aculturación de la sociedad meta:

A permanent cessation in learning before the learner has attained target language norms at all levels of linguistic structure and in all discourse domains in spite of the learner's positive ability, opportunity, and motivation to learn and acculturate into target society (p.187).

La fosilización es un mecanismo que está latente en la adquisición de la segunda lengua por parte del estudiante y es un proceso que afecta a la interlengua de todos los estudiantes. Es un proceso en el cual el estudiante cesa en el aprendizaje de una interlengua, es decir, que la interlengua deja de desarrollarse.

Los *fenómenos lingüísticos fosilizables*, (Martín, 2000, p. 46) son aquellos aspectos de la primera lengua que tienden a perdurar independientemente de la edad del estudiante o la cantidad de instrucción que reciba en la lengua meta. Como consecuencia se produce un efecto paralelo a la fosilización, una recaída en la interlengua del individuo que parecía haber superado cierta etapa.

Noam Chomsky, padre de la llamada gramática generativa, desarrolló una teoría racionalista sobre el lenguaje y su adquisición (Corral et al, 2012, p.40). Lo que él defiende es que la competencia lingüística humana debe provenir de un conocimiento esencialmente innato. Según esta tesis, este conocimiento recogería la estructura común, o lo que se denominó *gramática universal*, de los lenguajes humanos, a partir de la cual el niño es capaz de reconocer cualquier lengua particular a la que se vea expuesto. Además argumentaba que ningún tipo de aprendizaje podría explicar que una habilidad tan compleja se adquiriera en la infancia con tanta rapidez y a partir de muestras lingüísticas, que en algunas veces puede ser defectuosas o pobres (*pobreza del estímulo*).

El lenguaje al que están expuestos los niños incluye falsos comienzos, frases incompletas, equivocaciones, pero ellos saben distinguir entre frases gramaticales correctas e incorrectas (Spada y Lightbown, 2011, p.35). Chomsky concluyó que la mente de los niños no se encuentra en blanco y que no hay rellenarla con la imitación del lenguaje que escuchan en el entorno. Sino que los niños nacen con la habilidad innata de poder distinguir por ellos mismos, las reglas del sistema del lenguaje únicamente teniendo los ejemplos que obtienen del entorno. Este legado innato se consideró como una plantilla que contiene todos los principios que son universales para todas las lenguas humanas. Esta gramática universal prevendría al niño de cometer todo tipo de hipótesis erróneas acerca del funcionamiento del lenguaje: "This universal grammar (UG) would prevent the child from pursuing all sorts of wrong hypotheses about how language system might work". (Spada y Lightbown, 2011, p.35) Además esta gramática universal permitiría a todos los niños a adquirir el lenguaje de su entorno dentro de un periodo crítico de su desarrollo.

Chomsky propuso que los niños están programados biológicamente para el lenguaje y que este se desarrolla como otras funciones biológicas. (Spada y Lightbown, 2011, p.15) Por ejemplo: un niño empezará a caminar con una adecuada dieta y cuando se le otorgue una libertad de movimiento. De modo que a los niños no se les tiene que enseñar, el entorno contribuirá en una pequeña parte (en función de la disposición de las personas adultas a hablar al niño), pero el legado biológico del niño hará el resto.

Los lingüistas han debatido acerca de cómo la gramática universal ofrece la mejor perspectiva para entender la adquisición de una segunda lengua. Otros estudiosos han

debatido que aunque la gramática universal sea un buen marco para entender la adquisición de la primera lengua, no es una buena explicación para la adquisición de una segunda lengua, especialmente en personas que han pasado el periodo crítico (sobre este término hablo más adelante). Para ellos, para explicar la segunda adquisición del lenguaje tendría que ser explicada con otra teoría, quizás mediante alguna más general.

Vivian Cook y otros estudiosos sugirieron que hay que encontrar una explicación acerca de cómo los estudiantes poseen un conocimiento de una lengua, sólo dependiendo del input al que han estado expuestos. Esto sugiere que el conocimiento de la gramática universal, tiene que estar presente tanto para los estudiantes de una segunda lengua como para los de la primera. Para algunos autores esta visión defendería que la habilidad y la gramática universal tanto en la primera como en la segunda lengua son la misma (Spada y Lightbown, 2011, p.35).

Las ideas de Chomsky están ligadas a la hipótesis del periodo crítico, en la cual considera que los animales, incluyendo a los humanos, están genéticamente programados para adquirir ciertos tipos de conocimiento y habilidades en ciertos momentos de su vida (Spada y Lightbown, 2011, p.17): "The hypothesis that animals, including humans, are genetically programmed to acquire certain kinds of knowledge and skill at specific times". Más allá de este período, es imposible o conlleva una gran dificultad adquirir estas habilidades.

Es difícil poder testar esta hipótesis ya que la mayoría de los niños desde que nacen se encuentran expuestos al lenguaje. No obstante, la historia nos ha documentado algunos casos naturales en el que el niño ha sido privado de todo contacto con el lenguaje. Dos de los casos más famosos son el de Víctor y Genie.

En 1799, Víctor fue encontrado desnudo en un bosque de Francia. Jean-Marc-Gaspard Itard, un doctor acostumbrado a trabajar con niños sordos, dedicó cinco años a socializar y enseñarle el lenguaje a Víctor. Aunque tuvo algún éxito en el desarrollo de la sociabilidad, la memoria y el juicio, no hubo un gran avance en el lenguaje. Alrededor de doscientos años más tarde, Genie fue encontrada aislada, abusada y abandonada en California (Spada y Lightbown, 2011, p.18). Aunque estuvo aprendiendo durante cinco años el lenguaje, su lenguaje no se parecía en nada al de una niña de cinco años. Los casos de Víctor y Genie parecen afirmar la hipótesis del

periodo crítico, aunque es difícil tomarlos como punto de referencia, ya que se basan de casos muy extremos y no pueden ser generalizados al resto.

El papel que juega la edad en la adquisición de la segunda lengua ha atraído la atención de muchos estudiosos. Penfield y Roberts (1959), argumentan que el periodo adecuado para la adquisición de una lengua se encuentra entre los primeros años de vida, cuando el cerebro aun mantiene su plasticidad (en Ellis 2008:24).

Krashen, Long and Scarcella (1979, p. 161) revisaron los estudios que hasta entonces habían salido acerca de la edad y llegaron a tres conclusiones:

1. Los adultos se mueven a través de las primeras etapas del desarrollo sintáctico y morfológico más rápido que los niños (cuando el tiempo y la exposición se mantiene continua al lenguaje).
2. Los niños más mayores adquieren más rápido la lengua, que los niños más pequeños (cuando el tiempo y la exposición se mantiene continua).
3. El adquirente que comienza un proceso natural de exposición hacia una segunda lengua durante la juventud obtiene un dominio superior en la segunda lengua que aquellos que empiezan de adultos.

De modo que estas conclusiones no están del todo de acuerdo con el pensamiento de que cuanto antes se empieza a estudiar una lengua mejor.

Para Ellis (2008, p. 24), la *hipótesis del periodo crítico* se basa en un tiempo fijado, durante el cual el aprendizaje de una lengua tiene lugar naturalmente y sin esfuerzo y que después de estos años es imposible adquirirla completamente.

Hay diferentes concepciones de la hipótesis del periodo crítico. Unas consideran que el fin del periodo crítico marca el inicio del declive del aprendizaje de una lengua. Esto quiere decir que hasta ese momento la edad no tenía o tenía poco efecto en la adquisición de una segunda lengua. Mientras que otras ven el periodo crítico, como un punto en el que comienza un declive de la adquisición de la lengua, debido a la edad.

Un modelo de la adquisición de la segunda lengua, que fue influido por las teorías de Chomsky sobre la adquisición de la primera lengua fue el modelo monitor de Stephen

Krashen. Krashen explicó este modelo en función de cinco hipótesis (Krashen, 1982, p.10):

La distinción entre aprendizaje y adquisición es una de las hipótesis más importantes que se presenta en su libro. Esta distinción propone que los adultos tienen dos formas distintas e independientes de desarrollar la competencia en una segunda lengua. La primera de ellas es la *adquisición del lenguaje*, un proceso similar pero no idéntico a la manera que tienen los niños de desarrollar su habilidad en la primera lengua. La adquisición de la lengua es un proceso subconsciente, los que adquieren la lengua no se dan cuenta de su adquisición, pero sí de su utilización para la comunicación.

La segunda manera para desarrollar la competencia en una segunda lengua es el *aprendizaje de una lengua*. Hacemos referencia al término aprendizaje para referirnos al proceso consciente de aprendizaje de una segunda lengua, conociendo las reglas, siendo consciente de ellas y ser capaces de hablar de ellas.

Algunos científicos han asegurado que los niños adquieren el lenguaje mientras que los adultos sólo aprenden. Pero esta teoría, llamada *modelo monitor*, hace una distinción entre adquisición y aprendizaje, enfatiza que los adultos también pueden adquirir el lenguaje. Esto quiere decir que los adultos pueden tener acceso de la misma forma natural al dispositivo de la adquisición de la lengua, es decir, tener acceso al programa que hay en el cerebro para analizar el lenguaje escuchado y extraer reglas específicas de cada entorno.

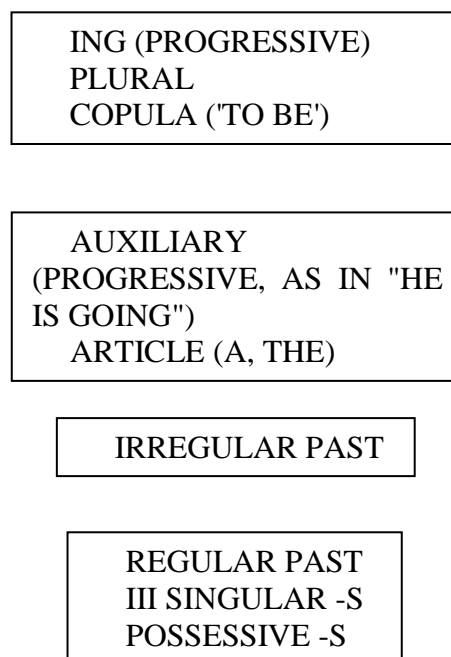
Uno de los descubrimientos en la adquisición del lenguaje más importante ha sido que la adquisición de las estructuras gramaticales tiene lugar de una manera predecible. Los alumnos de una lengua tienden a adquirir ciertas estructuras gramaticales antes y otras más tarde. Este hecho no es siempre 100% fiable pero hay unas claras y significantes similitudes (en Krashen, 1982, p.12).

Brown (1973) declaró que los niños que adquieren el inglés como una primera lengua tienden a adquirir ciertos morfemas gramaticales antes que otras. Por ejemplo, el marcador progresivo -ing (como en "He is playing baseball") y el marcador plural -s ("two dogs"), que son los primeros que se adquieren. Mientras que la tercera persona del

singular s (como en "He lives in New York") y la -s posesiva ("John's hat"), son adquiridos más tarde (en Krashen, 1982, p.12).

Dulay y Burt (1974,1975) declararon que los niños que aprenden el inglés como una segunda lengua también muestran un orden natural para la adquisición de los morfemas gramaticales. El orden de los niños que aprenden una segunda lengua es diferente de aquellos que aprenden su primera lengua, pero se pueden encontrar algunas semejanzas. (Krashen, 1982, p.12)

Tabla 1. Orden de adquisición de los morfemas propuesta por Krashen



Estos datos se fundamentan en los obtenidos a partir de las investigaciones empíricas realizadas acerca de la adquisición de la segunda lengua. La mayoría de los casos señalaron una significativa correlación en el orden en el que están dispuestos. Este orden se produce por secuencias en bloques de morfemas, donde el alumno está expuesto a una situación comunicativa real.

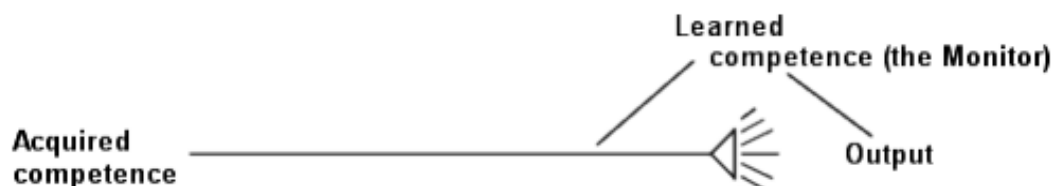
En cada bloque se encuentran los morfemas que los niños van adquiriendo a lo largo de su desarrollo del inglés. Los primeros morfemas que se adquieren son la terminación en plural del -ing, el plural de las palabras y el verbo "to be". Mientras que los últimos

morfemas en adquirirse son el pasado regular, la tercera persona singular acabada en -s y la -s posesiva.

Mientras que la distinción entre adquisición-aprendizaje declara que son dos procesos separados que pueden coexistir en los adultos, no nos muestra cómo estos dos fenómenos tienen lugar en el desempeño de la segunda lengua.

La hipótesis del monitor sugiere que la adquisición y el aprendizaje se usan en diferentes situaciones. La adquisición es la encargada de dar comienzo a nuestro discurso en la segunda lengua y es responsable de nuestra fluidez. El aprendizaje tiene una sola función, que es como monitor o editor. El aprendizaje es el encargado de cambiar la forma de nuestro discurso, esto puede ocurrir antes de hablar o escribir o después (como autocorrección) (Krashen, 1982, p.16).

Figura 1. Adquisición y lenguaje en la producción de una segunda lengua



Esta hipótesis implica que las reglas formales, o el aprendizaje consciente, juegan un papel muy limitado en el desempeño de la segunda lengua. Los estudios sugieren que los estudiantes de la segunda lengua sólo pueden utilizar las reglas conscientemente cuando tienen lugar tres condiciones.

1. El tiempo: un estudiante de una segunda lengua necesita del tiempo suficiente para poder pensar. Esto en una conversación normal no ocurre, no se dispone del tiempo suficiente para pensar y usar las reglas.
2. Énfasis en la corrección de la producción lingüística o enfocada en la adquisición de la segunda lengua.

3. Conocer la regla: aunque los estudiantes estén expuesto a las reglas, no conlleva que los estudiantes sepan las reglas, por ello los estudiantes tienen que conocerlas y ponerlas en práctica.

A la hora de estudiar una lengua nos tenemos que hacer una pregunta importante, ¿Cómo adquirimos el lenguaje? Si la hipótesis del monitor es correcta, la adquisición es central mientras que el aprendizaje es periférico. De modo que esta pregunta es crucial.

Adquirimos el lenguaje cuando estamos expuestos a un input, basado en la escucha y en la lectura. Pero, ¿qué tipo de input tenemos que ofrecerle al niño para que adquiera una segunda lengua? La cuarta hipótesis de Krashen intenta dar respuesta a esta pregunta.

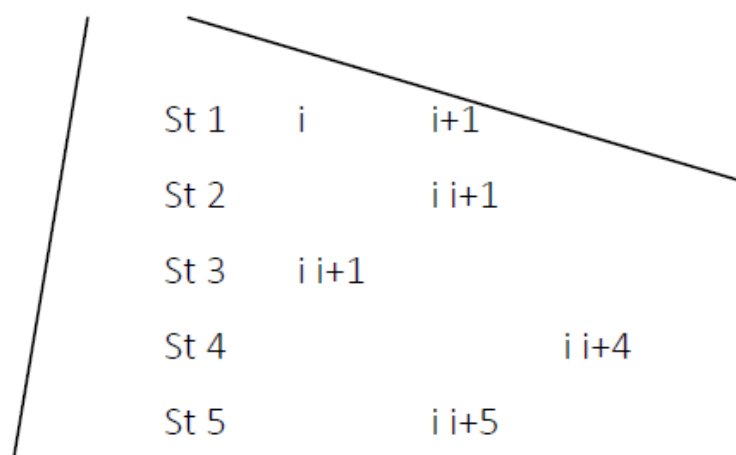
La idea más difundida, es que le tenemos que dar al niño un input que este comprenda. Pero el input ideal es aquel en el cual se tenga en cuenta el nivel del alumno en esa lengua y se le ofrezca además un input, un nivel por encima del suyo.

De modo que para que el alumno pueda moverse de un estado i a un estado $i+1$, necesita entender el input que contiene $i+1$. Esto quiere decir que el alumno tiene que entender el significado y no sólo centrarse en la forma del input (Krashen, 1982, p.20).

Adquirimos un lenguaje cuando razonamos que este contiene estructuras por encima del nivel del que nos encontramos. ¿Cómo es esto posible? Esto es posible gracias a que le ofrecemos al niño un input que es comprensible. Esto se obtiene a través de aclaraciones en los significados, hablar más lento, repetir las palabras nuevas, articular de forma clara, etc. Si le ofrecemos al niño un input comprensible, este obtendrá el input necesario para adquirir la segunda lengua.

Pero puede que no todos los alumnos tengan el mismo nivel. Es imposible usar un input que cubra todas las necesidades de los alumnos. Por ello tenemos que usar un input que cubra todo el rango de $i+1$ que tengan nuestros alumnos.

Figura 2. Input que le debemos de ofrecer a los estudiantes en función de su conocimiento de la segunda lengua



La hipótesis del input también está relacionada con el periodo del silencio (Krashen, 1982, p.26). Está comprobado que los niños que están adquiriendo una segunda lengua de forma natural, dirán muy pocas palabras durante varios meses. Esto no quiere decir que el niño no esté aprendiendo el lenguaje, sino que está construyendo su competencia en la segunda lengua escuchando y entendiendo el lenguaje de su alrededor.

La última de las hipótesis es la del filtro afectivo. Esta hipótesis fue propuesta por Dulay y Burt (1977) (Krashen, 1982, p.31).

Los estudios a lo largo de los años han confirmado que una variedad de las variables afectivas están relacionadas con el éxito en la adquisición de una segunda lengua. La mayoría de los estudios han definido estas variables: motivación, auto-confianza y ansiedad.

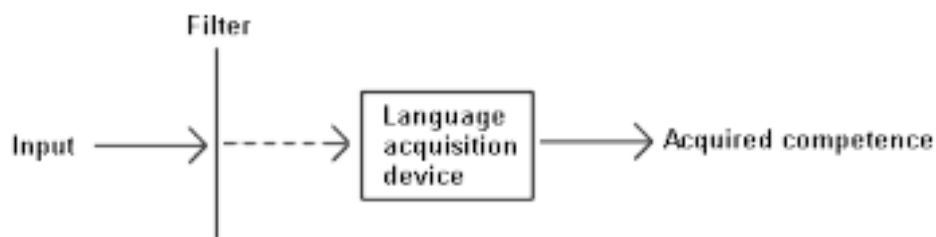
La hipótesis del filtro afectivo captura la relación entre las variables afectivas y el proceso de la adquisición de la segunda lengua, posicionando al estudiante en un punto u otro en función de la fortaleza de sus filtros afectivos. Aquellos estudiantes que no tengan las óptimas actitudes necesarias para la adquisición de una segunda lengua no sólo no tendrán menos input, sino que tendrán un alto filtro afectivo (aunque comprendan el mensaje).

Por el contrario, aquellos con las actitudes necesarias para la obtención de la segunda lengua, conseguirán mayor input y tendrán un filtro afectivo más débil. De modo que

cuando el filtro está débil, el estudiante tiene una mayor predisposición a adquirir esa lengua.

La hipótesis asegura que el input es la primera variable causante de la adquisición de una segunda lengua, donde las variables afectivas actuarán para impedir o facilitar la recepción del input al dispositivo de la adquisición de la lengua (Krashen, 1982, p.32).

Figura 3. Funcionamiento del filtro afectivo



2.2.3 Perspectivas interaccionistas y del desarrollo:

Los psicólogos cognitivistas y del desarrollo argumentan que los innatistas le dan mucha importancia al estado final y no a los aspectos a desarrollar para obtener el lenguaje (Spada y Lightbown, 2011, p.19). Desde su punto de vista, la adquisición del lenguaje es sólo un ejemplo de la habilidad innata, por parte del niño, para aprender a través de la experiencia. Lo que el niño realmente necesita saber, se encuentra en el lenguaje al que están expuestos desde el momento que empiezan a escuchar las interacciones de las personas.

Los psicólogos y psicolingüistas del desarrollo se han centrado en la interacción entre la habilidad innata del niño para aprender y el entorno en el que el niño se desarrolla. Ven la adquisición del lenguaje similar y influenciada por la adquisición de otras habilidades y conocimientos, en vez de algo distinto de la experiencia del niño y su desarrollo cognitivo.

En el panorama del s. XX, existieron dos marcos psicológicos influyentes en las teorías de adquisición del lenguaje. Estos son Piaget, con su epistemología genética y Vygotsky, con su funcionalismo sociocultural (Serra, et al, 2008, p. 59).

Jean Piaget, estudió psicología para poder conocer la evolución del conocimiento en los niños a partir de un modelo de adaptación biológica. A través de la adaptación con el medio, los niños actúan para adaptarse a las diferentes situaciones y así poder construir las estructuras de conocimiento necesarias para su mente.

Piaget observó a bebés y a niños mientras jugaban e interaccionaban con objetos y personas. El desarrollo del conocimiento cognitivo es creado a partir de la interacción entre el niño y las cosas que él puede observar o manipular. Piaget en su primera obra, *Le Langage et la pensée chez l' enfant (1923)*, postuló que el lenguaje está formado por formas que están sometidas al pensamiento de los niños y son fruto el producto de las representaciones que realiza el niño. El lenguaje sigue el desarrollo del pensamiento del niño y hasta los doce años de edad no juega un papel importante (Serra et al, 2008, p. 59).

El lenguaje es usado por el niño para presentar el conocimiento que él ha adquirido a través de la interacción física con el entorno. Este lenguaje es un sistema de números que se desarrollan desde la infancia hasta la adultez.

Otro autor influyente en el estudio del desarrollo del niño fue el psicólogo Lev Vygotsky. Él procedía del materialismo histórico y fue testigo de la formación del estructuralismo funcionalista en Moscú (Serra et al, 2008, p. 60). Vygotsky observó la interacción entre los niños y entre los niños y los adultos. Para él, conciencia y pensamiento son realidades que dan lugar a una evolución y que son necesarias para que esta adaptación sea funcional. Esta adaptación es fruto de las diferentes construcciones que ha ido realizando el niño, a través de las adaptaciones provisionales y que ha ido construyendo a lo largo de su desarrollo. Vygotsky consideró el lenguaje cómo el instrumento necesario para poder organizar el pensamiento.

Él concluyó que el lenguaje se desarrollo principalmente a través la interacción social. De modo que si el entorno le da la posibilidad al niño de interactuar, será capaz de avanzar a un nivel superior de conocimiento y de desempeño. Vygotsky se refirió a

este sitio, como la *zona de desarrollo próximo*, donde la importancia de las conversaciones que tenían los niños con los adultos y con otros niños daba lugar al origen de ambas lenguas, tanto la materna como una segunda lengua (Spada y Lightbown, 2011, p.20).

Mientras que Piaget vio el lenguaje como un sistema de símbolos, que podría ser usado para expresar el conocimiento adquirido a través de la interacción con el mundo físico, para Vygotsky el lenguaje es un discurso interno, emergido de la interacción social.

Evelyn Hatch, Michael Long, Teresa Pica, Susan Gass y otros autores debatieron que la conversación que se mantiene con diferentes individuos, es una condición esencial para la adquisición de la segunda lengua. Estos autores estudiaron las diferentes maneras en que los hablantes de una segunda lengua modificaron su discurso y sus patrones de interacción para que los estudiantes participaran en la conversación o entendieran la información. (Spada y Lightbown, 2011, p.43).

Long y Krashen debatieron acerca de la necesidad de un input comprensible para la adquisición de una segunda lengua. Long propone la *hipótesis de la interacción* (Valcárcel y Verdu, 1995, p. 26). Según esta hipótesis, el input se hace comprensible cuando se realizan modificaciones a las conversaciones que se han tenido y que han dado problemas a la hora de comunicarse.

Long argumentó que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes interactúan para obtener el significado de lo que se ha querido decir, en la conversación que se ha mantenido. Esto tiene lugar cuando los estudiantes piden u ofrecen aclaraciones y se produce una confirmación (Walsh, 2011, p. 54). Para él, la adquisición de una segunda lengua, se produce cuando los individuos tienen que negociar el significado de la comunicación. La negociación ofrece a los estudiantes input comprensible y poder modificar su discurso para que el significado esté claro.

Según Valcárcel y Verdu (1995, p.27) "existen tres vías para que el input pueda ser comprensible":

1. Simplificación del input, es decir, realizar las aclaraciones necesarias para que el input sea entendido por los individuos (Long lo denominó, *rasgos del input*).

2. Usar el contexto lingüístico y extralingüístico.

3. Modificaciones que se realizan en las estructuras interactivas cuando tiene lugar una conversación (*rasgos de la interacción*).

Para Long, se produce la adquisición del lenguaje siempre que se den determinados ajustes, como pueden ser: pedir clarificación, comprobar que el mensaje es comprendido, confirmación del discurso, repetir el propio discurso, etc. Además la presencia de estos ajustes indica que la negociación del significado entre los individuos está teniendo lugar. De modo que la negociación del significado va a implicar tanto al alumno como al profesor y tiene en cuenta la producción de ambos, a diferencia de la hipótesis de Krashen sobre el input.

3. EDUCACIÓN BILINGÜE

En la actualidad el aprendizaje de idiomas extranjeros es un factor clave para la formación y el conocimiento. Este aprendizaje supone un gran avance para nuestra sociedad ya que implica un mayor desarrollo y mejora de los miembros de esta.

En la actualidad hay una gran diversidad lingüística, donde el número de lenguas que se hablan en el mundo varía entre 6.000 y 7.000. Por ello es necesario que salvaguardemos todas ellas, que muchas de ellas están desapareciendo (UNESCO, 2003, p. 11).

Por ello es necesario que tengamos una idea clara de los diferentes conceptos que hacen referencia a esta diversidad lingüística.

Grosjean propone una definición de *bilingüismo* que enfatiza el uso regular de una lengua en vez de la fluidez: "Bilinguals are those who use two or more languages (dialects) in their everyday lives"(en Baker, 2011, p.3).

Para Zúñiga, el *bilingüismo individual* hace referencia al "uso de dos o más lenguas por parte de un individuo". Mientras que el *bilingüismo social*, al uso de dos o más lenguas pero esto no quiere decir que estas personas sean bilingües, ya que pueden usar estas lenguas por razones del entorno (1989, p.54).

De Bot, Lowie y Verspoor (2006, p. 5) sugieren que hay una gran dificultad para diferenciar a una persona bilingüe de otra multilingüe. Antiguamente se consideraba, que una persona que crecía aprendiendo dos lenguas a la vez era un bilingüe "real", porque tenía un amplio dominio en esas dos lenguas. Pero esta definición se queda un poco obsoleta ya que existen diferentes casos de personas que han aprendido diferentes lenguas y no entrarían dentro de esta definición.

Para Colin Baker (2011, p. 5), el ambiente social donde las dos lenguas se usan es crucial para entender el uso del bilingüismo.

No todas las personas bilingües tienen la oportunidad de usar ambas lenguas en su día a día. En una comunidad que sea monolingüe habrá poca capacidad de elección del lenguaje para el uso diario. Mientras que en una comunidad bilingüe, en la cual se hablen dos o más lenguas, las personas pueden usar ambas lenguas en su rutina diaria. Cuando las personas eligen usar dos lenguas, se habla de que estas pueden hacer una elección de la lengua. Son muchas las lenguas que coexisten en un país y siempre hay algunas que tienden a tener mayor prestigio que otras. Por lo general, siempre suele haber una lengua dominante, aquella que tiene mayor prestigio y que es más hablada por los individuos. Según Zúñiga, "esta lengua dominante puede tener status de lengua oficial, es decir, es declarada legalmente lengua oficial, como lo es el castellano en los países latinoamericanos." "En Estados Unidos y Gran Bretaña, el inglés es la lengua dominante, pero no se la ha declarado a nivel nacional como lengua oficial" (1989, p. 14).

De modo que han ido surgiendo diferentes concepciones para dar respuesta a la infinidad de casos que nos podemos encontrar en la sociedad plurilingüe en la que vivimos.

Algunos niños se convierten en bilingües desde casi el momento de su nacimiento. Algunos aprenden el lenguaje en la escuela o incluso ya de adultos. Por ello es necesario que distingamos los diferentes tipos de bilingüismo. Se puede hacer una distinción entre *bilingüismo infantil simultáneo* y *secuencial*. Para De Houwer, el *bilingüismo infantil simultáneo* hace referencia a la adquisición por parte del niño de dos lenguas simultáneamente desde el momento de su nacimiento. Algunas veces este bilingüismo

también es conocido como *bilingüismo infantil*, *adquisición bilingüe o primera adquisición del lenguaje bilingüe* (en Baker, 2011: 94).

Por ejemplo esto ocurre cuando una padre le habla en un idioma al niño y la madre en otro, lo que produce el aprendizaje de ambas lenguas a la vez. Un ejemplo de bilingüismo infantil secuencial se produce cuando el niño aprende una lengua en casa y va a la guardería o al colegio y aprende otra. No hay una frontera entre estos dos términos pero, como ya he comentado antes, la edad juega un papel muy importante a la hora de adquirir un lenguaje, ya que hay un periodo después del cual la adquisición del lenguaje se puede ver parada o estancada (en Baker, 2011: 94).

Muchas veces surge el miedo por parte de los padres de que es muy difícil para el niño poder afrontar el aprendizaje de dos lenguas a la vez y que esto puede traer problemas. Pero no hay evidencias acerca de que el aprendizaje de dos lenguas reduzca su desarrollo lingüístico o interfiera en su desarrollo cognitivo o académico. Ciertamente muchos bilingües simultáneos adquirieron altos niveles de dominio en ambas lenguas (Spada y Lightbown, 2011, p. 25). Pero muchos autores han encontrado evidencias que el bilingüismo tiene positivos efectos en las habilidades que están relacionadas con el éxito académico, como la conciencia metalingüística.

Lily Wong-Fillmore, observó que los niños que están sumergidos en una lengua diferente a la lengua materna, por largos periodo de tiempo, por ejemplo en la guardería, pueden sufrir una disminución el desarrollo de la lengua materna. Esta lengua materna se ve estancada o reducida hasta que han adquirido el nuevo lenguaje y pueden volver a desarrollar la lengua materna. Aunque en muchas ocasiones esto no sucede sino que pierden la lengua materna (en Spada y Lightbown 2011:26).

Wallace Lambert, llamó a esta pérdida de una lengua para aprender otra nueva, *bilingüismo sustractivo* (Lambert, 1981, 9-22). Este bilingüismo, implica el uso temporal de ambas lenguas, tanto a nivel social como individual con una pérdida de la lengua materna en favor del aprendizaje de la nueva lengua. Puede tener consecuencias negativas para los niños y las relaciones con los familiares, afectadas por la pérdida del lenguaje familiar. Desafortunadamente la solución que les ofrecen los profesores a estas familias, es que paren de hablar la lengua familiar en casa y que la sustituyan por la lengua hablada en el colegio. Pero la mejor solución es decantarse por un *bilingüismo*

aditivo que implica el uso de dos o más lenguas, tanto a nivel individual como social, sin que haya una pérdida de la lengua materna. Esto además supone una actitud positiva hacia las dos lenguas. (Zúñiga, 1989, p. 22).

Podemos analizar el bilingüismo y multilingüismo dependiendo de unas dimensiones que interactúan y se combinan unas con otras (Baker, 2011, p.3):

- Habilidad: algunas personas bilingües hablan y escriben activamente en ambas lenguas, lo que se denomina como *competencia productiva*. Otras, son *bilingües pasivas* y tienen una habilidad receptiva, que puede ser leer o entender. Puede ocurrir que las personas adquieran correctamente la habilidad en dos o varias lenguas, mientras que otros, pueden estar moviéndose en las primeras etapas de la adquisición de una segunda lengua. A estas se les denomina *bilingües emergentes*.
- Uso: el dominio (contexto) donde una lengua es adquirida y su uso son variados. Por ejemplo, podemos usar una lengua en el colegio y otra en nuestro hogar.
- Equilibrio entre dos lenguas: raramente las personas bilingües o multilingües, realizan un uso equilibrado de dos o más lenguas. Comúnmente una lengua es dominante cuando su uso es más frecuente, pero esto puede cambiar con el tiempo.
- Edad: como ya he comentado antes, puede haber una clara diferencia entre el aprendizaje de dos lenguas desde el momento del nacimiento, lo que se denomina *bilingüismo simultáneo*, o por el contrario si el niño aprende una segunda lengua después de los tres años de vida, es *bilingüismo secuencial*.
- Desarrollo: las personas bilingües incipientes tienden a desarrollar correctamente una lengua mientras que las otras se encuentran en las primeras etapas de su desarrollo. Cuando la segunda está en proceso de desarrollo, es un *bilingüismo ascendente*. El *bilingüismo regresivo* tiene lugar cuando una lengua deja de desarrollarse, resultando temporalmente o permanentemente una *atrición del lenguaje* (la *atrición*, es el desgaste de una lengua como consecuencia de la interrupción de otra lengua).
- Cultura: las personas bilingües pueden convertirse en *biculturales* o *multiculturales*.

- Contexto: las personas bilingües o multilingües pueden vivir en comunidades *endógenas*, que pueden usar más de una lengua en su día a día. Cuando hay una ausencia de una segunda lengua, ya sea porque una de las dos lenguas tenga mayor dominio o importancia, el contexto es *exógeno*.
Otros contextos pueden ser *aditivos*, esto ocurre en contextos donde el bilingüismo tiene un mayor importancia, por ejemplo: en India donde el hablar inglés está bien visto.
- Bilingüismo opcional: es la capacidad del individuo para la elección del aprendizaje de un lenguaje. Adquieren esta segunda lengua sin perder la primera. *Bilingües circunstanciales*, son aquellos que aprenden un nuevo lenguaje para poder funcionar de manera eficaz debido a las circunstancias, por ejemplo los inmigrantes. Su lengua materna les es insuficiente para poder afrontar su educación, los requerimientos en su trabajo y las necesidades comunicativas del lugar en los que están asentados.

Pero para conocer más a fondo cómo el individuo obtiene un nuevo lenguaje, tenemos que saber que una lengua está compuesta de diferentes capacidades, que son fundamentales para su adquisición. Estas capacidades son básicas en el uso de la lengua y son cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir. Estas cuatro capacidades encajan en dos dimensiones: *habilidades receptivas VS productivas; orales vs escritas* (Baker, 2011, p.5).

Algunas personas pueden hablar en una lengua pero no pueden leer o escribir en esa lengua. Algunos pueden escuchar entendiendo y leer (bilingüismo pasivo) pero no pueden hablar o escribir en esa lengua.

Cada destreza del lenguaje puede ser desarrollada, pero se puede dar el caso que esta capacidad no esté desarrollada completamente y suponga un problema a la hora de la comunicación. Por ejemplo: una persona puede estar escuchando a alguien en una tienda, entendiendo completamente el mensaje, pero puede que no la entienda en un contexto académico.

Esto quiere decir que las cuatro capacidades del lenguaje pueden ser perfiladas en subescalas y dimensiones. Hay habilidades dentro de las habilidades, tradicionalmente conocidas como: pronunciación, conocimiento del vocabulario, uso correcto de la

gramática, la capacidad de sacar los significados concretos dependiendo de las diferentes situaciones y variaciones en el estilo y un largo etcétera.

De modo que conocer todos estos conceptos y clasificaciones, nos ayudan a tener una idea más clara de cómo el individuo puede adquirir una o varias lenguas.

3.1 La educación inglesa en España

La primera aproximación a una lengua extranjera por parte del individuo, tiene lugar en la Educación Infantil, cuando el individuo se encuentra entre los tres y los seis años de edad. A lo largo de los años, la enseñanza de idiomas en España ha sufrido un déficit de conocimiento debido a las diversas legislaturas que han ido modificando el modelo educativo (Muñoz, 2013, p.63). Pero debido a la creciente necesidad de obtener una titulación y un reconocimiento de los conocimientos adquiridos, el aprendizaje de los idiomas está en auge.

Cada vez más, los centros escolares se adaptan a las necesidades y exigencias de la sociedad e implantan la educación bilingüe en sus centros. La educación bilingüe significa la planificación, por parte del profesorado y del centro, de un proceso educativo donde se utiliza la lengua materna de los individuos y de una segunda, para poder obtener un aprendizaje a través de ambas lenguas. Debemos de tener en cuenta que para implantación de un currículo es necesario ser conscientes de las actividades que se van a desarrollar en la primera y segunda lengua. Además de la preparación de materiales que fomenten el aprendizaje en ambos idiomas y que estén diseñados para la enseñanza de ambas lenguas (Zúñiga, 1989, p.12).

La ley de educación vigente en España es la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, publicada en Madrid el nueve de diciembre del 2013, para los ciclos de educación primaria, secundaria y bachiller. Para educación infantil sigue en vigor la Ley Orgánica de Educación, publicada en Madrid a 3 de mayo del año 2006.

En la Ley orgánica para la mejora educativa, la lengua castellana sólo se utilizará en el caso que sea necesario para apoyar el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se le dará una gran importancia del aprendizaje de la lengua extranjera a través de la comprensión y la expresión oral. En el segundo ciclo de educación infantil es donde se realiza un primer acercamiento a una lengua extranjera, a través de situaciones habituales

y comunes en la vida cotidiana del alumno. Se crearan situaciones en la que los niños puedan comprender la lengua extranjera y todo esto se hará a través de canciones, cuentos, poesías, etc.; todo ello en el idioma que se quiere adquirir, siempre ayudados en todo momento por el profesor.

En el Boletín oficial del Aragón, número 43 con fecha del 14 de abril del 2008, en el centro de educación infantil será el lugar junto con las familias en el que se amplíen y diversifiquen las experiencias de los niños respecto al lenguaje, de modo que puedan tener acceso a nuevos vehículos de expresión.

Los contenidos del lenguaje se agrupan en cuatro bloques: lengua verbal (escuchar, hablar y conversar; aproximación a la lengua escrita, acercamiento a la literatura), lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación, lenguaje artístico y lenguaje corporal.

Muchos autores han definido la competencia comunicativa como factor clave para entender cómo los niños adquieren el lenguaje y cómo sirve de herramienta para los maestros, para poder ayudar en su adquisición a sus alumnos.

En Canale y Swain, se incluye un marco teórico acerca de la competencia comunicativa. Esta competencia comunicativa incluye tres competencias básicas: *competencia gramatical*, *competencia sociolingüística* y *la competencia estratégica* (Canale y Swain, 1980, p. 28).

Se entiende como *competencia gramatical* aquella que incluye el conocimiento de ítems relacionados con el léxico, las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica de las frases gramaticales y la fonología. Esta competencia será importante en aquellas circunstancias en las que sea necesario el conocimiento por parte de los alumnos para determinar y expresar el contenido literal de los discursos, es decir, conocer lo que el interlocutor quiere realmente decir con los discursos (Canale y Swain, 1980, p. 29).

La *competencia socio cultural* está formada por dos reglas (Canale y Swain, 1980, p. 30), el uso de las reglas socioculturales y las reglas del discurso. El conocimiento de estas reglas será crucial para interpretar el sentido social del discurso, sobre todo cuando no hay una clara distinción entre el sentido literal del discurso y la intención del hablante.

El uso de las reglas socioculturales especificarán la manera en la cual el discurso es producido y entendido correctamente. Con estas reglas se tendrá en cuenta si el uso de ciertas proposiciones o funciones comunicativas son adecuadas en función del contexto sociocultural. Además se tendrá también en cuenta si la actitud y el registro son adecuados para un contexto determinado. Por ejemplo: será inadecuado que un camarero le pregunte a un cliente: "Ok, colega, ¿quién eres tú y que quieres de comer?"

La *competencia estratégica* está formada por las estrategias comunicativas verbales y no verbales que entrarán en acción, para compensar los problemas que surgen en la comunicación (Canale y Swain, 1980, p. 30).

En Canale (1983, p. 9), se añade otra competencia, la *competencia discursiva*. Esta se basa en el dominio de combinar las formas gramaticales y los significados para lograr un texto o un discurso unificado de diferentes géneros. Con géneros se hace referencia al tipo de texto, por ejemplo, narrativo oral o escrito, una redacción argumentativa, una carta de negocios, etc. La unidad del texto se consigue a través de la cohesión en la forma y la coherencia en los significados. La cohesión tiene que ver en cómo los discursos están unidos y facilitan la comprensión del texto.

Estas cuatro competencias son necesarias para que los alumnos adquieran un lenguaje y lo entiendan. Además es necesario conocer como los niños adquieren estas competencias para que sirva de herramienta a los profesores y poder ayudar a los alumnos a la obtención de una lengua.

4. INVESTIGACIÓN

4.1 Modos de adquisición del lenguaje

"Los niños comienzan a utilizar las palabras y su significado antes de conseguir una competencia adecuada en el uso de los sonidos de la lengua"(O'Grady, 2010, p.17). La construcción de las frases comienza cuando han adquirido unas cuantas palabras. De modo que hay un periodo de tiempo en el cual los niños experimentan con los sonidos, las palabras, los significados y las oraciones, hasta que comienzan a construir por si mismos las frases.

Hay que destacar que no todos los niños siguen el mismo ritmo y la misma velocidad. Esto quiere decir que lo normal es que haya diferencias entre los diferentes niños y como docente tenemos que tener en cuenta la idiosincrasia de cada uno de los niños.

A la hora de adquirir el lenguaje podemos hacerlo a través de dos formas. Una de ellas es el *modo analítico* que se basa en la división del discurso en partes más pequeñas. Esto sucede cuando los niños emiten frases construidas por palabras individuales. Los niños les dan nombre a las personas y a los objetos y utilizan palabras para expresar sus sentimientos (O'Grady, 2010, p.17).

La otra forma de adquisición del lenguaje, es la *gestáltica*. La Gestalt es una corriente alemana que se basó en el estudio de unos patrones, que son percibidos por el individuo como un todo, un conjunto. Según esta forma de adquisición, se memorizan y emiten fragmentos de discursos, que se encuentran en lenguaje adulto.

Por ejemplo:

Whasdat? "What's that?"(Qué es eso)

Dunno "I don't know"(No lo se)

Ningún niño utiliza un único método para la adquisición del lenguaje. Ambas estrategias funcionan correctamente y se obtiene el lenguaje correctamente.

Los paradigmas para el estudio de la adquisición del lenguaje pueden ser clasificados en tres áreas: *las percepción del discurso, la producción del lenguaje y su comprensión* (Karmiloff and Karmiloff, 2002, p.10). La *percepción del discurso* investiga, desde el feto a la adultez, cómo los individuos procesan los sonidos del lenguaje. La *producción del lenguaje* se basa lo que el individuo dice y *la comprensión*, es lo que entiende el individuo.

La morfología es el campo de la lingüística que se encarga del estudio de la estructura interna de las palabras y el proceso de formación de las mismas (Radford, et al, 1999, p. 162).

Muchas de las palabras en inglés las podemos separar en componentes más pequeños. Los *morfemas*, también denominados signos *lingüísticos mínimos*, son los componentes más pequeños de una palabra que contribuye a darle significado a esa palabra. Por ejemplo: en la palabra *waiter*, es un sustantivo relacionado con el verbo *wait*. Su terminación es *-er*, que le otorga otro significado y crea un nuevo sustantivo de un verbo.

En la palabra *waiter*, tenemos el morfema *-er* añadido a la terminación de la palabra *wait*. Pero no podemos separar la palabra *wait* en más partes, por lo que podemos decir que la palabra *wait* es un único morfema, lo que se denomina *morfema libre*. Por otro lado *-er/-or* and *-re*, se denominan *morfemas ligados* y no tienen significado ellos solos, necesitan estar ligados a otra palabra.

El morfema más básico de una palabra es la *raíz* y cuando se le añade un morfema como *-er/-or*, a la derecha de la raíz, se le denomina *sufijo*. Cuando el morfema, como puede ser *-re*, a la izquierda de la raíz, se le designa *prefijo*. El término que hace referencia al morfema que se añade a la izquierda o la derecha se nombra *afijo*.

Podemos encontrarnos con que una palabra puede contener más de un afijo. Por ejemplo: indiscriminado. Además a veces encontramos verbos utilizados como sustantivos en frases, por ejemplo: majestuoso corte, esplendida cogida, sueño reparador, etc. Este proceso es conocido como *conversión* y en muchas ocasiones es difícil de encontrar la categoría básica de la palabra a la que pertenece (Radford, et al, 1999, p. 165).

Uno de los conceptos importantes en la morfología es el concepto *palabra*. Tengamos en cuenta estos dos pares de ejemplos: *ratón-ratones* / *ratón-conejo*. En el segundo caso se puede hacer una diferencia clara entre ambas palabras ya que definen animales diferentes y no hay lugar a confusión. Sin embargo, en el primer ejemplo, la palabra *ratón*, define sólo un número de esa especie, mientras que la palabra *ratones* hace referencia a un número mayor de ratones (Radford, et al, 1999, p. 166).

Estos ejemplos ilustran la noción abstracta de la palabra, el *lexema*. El ejemplo de *ratón* y *ratones* son ejemplos de la forma singular y plural del lexema *ratón*. La forma singular

y plural de un lexema es un ejemplo de *inflexión* y para hacer la forma de inflexión en plural de la palabra *ratón* se forma añadiendo el sufijo *-s*.

Desde el punto de vista del significado de las palabras, diferentes lexemas hacen referencia a distintos conceptos, por ejemplo *ratón* y *conejo*. Por ello se ha realizado una distinción entre lexema y la forma de la palabra.

El proceso por el cual se construye un nuevo lexema se denomina *derivación morfológica o derivación*. Cogiendo el ejemplo anterior *waiter* y *wait*, estos hacen referencia a dos conceptos diferentes, uno es un proceso y el otro es un objeto físico que forma parte en dicho proceso. Hemos visto que los verbos pueden convertirse en sustantivos, a través de la sufijación con *-er/or* o a través de la prefijación con *-re*. La tercera posibilidad es añadiendo el sufijo *-able*, convirtiendo el sustantivo en adverbio. Por ejemplo: *believable*.

Roger Brown (1973), identificó cinco etapas en el desarrollo del lenguaje (Craig y Baucum, 2009, p. 221).

- 1) 1ª Etapa: se caracteriza por frases de dos palabras, con habla telegráfica.
- 2) 2ª Etapa: se caracteriza por el uso de unidades de hablas de poco más de dos palabras. El niño comienza a generalizar las *reglas de inflexión* a palabras que ya conoce. El *recurso de la flexión* (O 'Grady, 2010, p.25), se basa en el cambio de la forma de una palabra, aportándonos diferentes tipos de información, como es el género y el número de esa palabra.

En inglés casi todos los verbos se conjugan añadiendo el sufijo *-ed/-d*, a la forma infinitiva del verbo, para formar los verbos regulares. Pero existen otros verbos que no se forman añadiendo un sufijo, sino que se forman cambiando la forma del verbo. Por ejemplo: verbos regulares: *walk-walked*, *cook-cooked*, *start-started*. Verbos irregulares: *become-became*, *begin-began*, *run-ran*.

El proceso de adquisición para la formación de un verbo irregular es el siguiente (O 'Grady, 2010, p.28):

- a) 1ª Etapa: el niño utilizará el verbo en forma infinitiva sin tener en cuenta el tiempo. Por ejemplo: *Daddy go to work* (papá ir a trabajar).

- b) 2ª Etapa: utilización de forma esporádica la forma *went*. Por ejemplo:
Daddy went to work, Daddy go to work.
 - c) 3ª Etapa: se produce un uso generalizado de la forma *goed*. Por ejemplo:
Daddy goed to work.
 - d) 4ª Etapa: transcurrido un tiempo, la forma *goed* termina por desaparecer, y es gradualmente sustituida por *went*. Por ejemplo: Daddy went to work.
Esto hace referencia a la hipótesis del orden de natural de Krashen en el cual hay un orden establecido para el aprendizaje de los morfemas.
- 3) 3ª Etapa: el niño aprende a modificar las oraciones simples. Crea formas negativas e imperativas de las oraciones, hace preguntas que exigen una respuesta afirmativa o negativa y abandona los enunciados simples. (Craig y Baucum, 2009, p. 222).
- 4) Etapas 4 y 5: en estas etapas el niño comienza a manipular elementos del lenguaje más complejos, por ejemplo las oraciones subordinadas y fragmentos de oraciones compuestas y complejas.

Como ya he comentado anteriormente, en la página 19, uno de los descubrimientos en la adquisición del lenguaje más importante ha sido que la adquisición de las estructuras gramaticales tiene lugar de una manera predecible.

Esto quiere decir que los niños que adquieren el inglés como segunda lengua lo tienden a adquirir unos morfemas gramaticales antes que otros. Esta adquisición de los morfemas es diferente en aquellos casos que los alumnos adquieren el inglés como primera lengua pero en algunos casos hay similitudes.

A lo largo de los años, diversos estudios han intentado conocer cómo los niños han adquirido las diversas reglas en inglés y han sabido utilizarlas de forma correcta. Por ejemplo: ¿cómo sabe el alumno que para formar el pasado se le añade el sufijo -ed?

Han ido surgiendo estudios y experimentos para poder demostrar cómo los niños adquieren el lenguaje y de qué forma lo hacen. En un estudio realizado por Jean Berko, en los años cincuenta, intentó establecer una manera para averiguar cómo los niños adquieren el plural de las palabras. El uso de palabras inventadas, sirve para conocer si en situaciones nuevas los niños son capaces de generalizar a estas palabras las

desinencias gramaticales, es decir, si los niños son capaces de añadir el sufijo que corresponda a las palabras. Además al tratarse de palabras inventadas, el niño no tiene la posibilidad de reconocer las palabras, el niño no puede imitar o repetir y así sabremos si sabe aplicar las reglas a las palabras nuevas.

El experimento se basó en la exposición a los niños de un dibujo muy simple y se les explicaba que aquel dibujo era una wug. Una vez que quedaba claro que una de esas criaturas era un wug, se les mostraba el mismo dibujo, pero esta vez aparecían dos veces. El experimentador les dice "Ahora hay otro. Hay dos de ellos. Hay dos..." Y se esperaba a que el niño respondiera wugs (O 'Grady, 2010, p.26).



El Wug test puede adaptarse para investigar si los niños conocen las terminaciones tanto de los verbos regulares como los irregulares. Para ello podemos presentarles a los niños una lista de verbos con diferentes variaciones, para que se puedan conjugar de forma regular o irregular.

4.1.1 Investigación en el aula:

Para realizar mi investigación he escogido el colegio San Vicente de Paúl ubicado en el barrio de la Magdalena, Zaragoza. Es un centro educativo católico, que buscan la formación del alumnado en todas sus dimensiones, con una sensibilidad especial por aquellos niños que presenten necesidades.

¹ O 'Grady, 2010, pág.26

Antes de realizar las pruebas con los niños me he propuesto una serie de objetivos para tener claro cuál era el fin de mi investigación.

- Conocer si los niños han adquirido el plural -s.
- Conocer si los niños han adquirido los morfemas de los verbos regulares e irregulares.
- Conocer si los niños han adquirido el morfema de los verbos en presente continuo.
- Conocer si los niños han adquirido los artículos.
- Comparar los resultados obtenidos entre las diferentes clases.
- Extrapolar los resultados obtenidos y verificar si los niños siguen la hipótesis del orden natural propuesto por Krashen.

Las aulas que he escogido para llevar a cabo la investigación son la de tres, cuatro y cinco años. Lo he elegido así para poder tener una mejor visión del desarrollo de los niños a lo largo de los años en relación con el inglés y poder comparar los resultados obtenidos.

En este caso las tres clases tienen la misma profesora de inglés y su duración oscila entre 45 minutos y una hora. En las tres clases el número total de niños es de 24.

La muestra que he escogido son 7 niños de cada clase, sin tener en cuenta ningún requisito y la elección ha sido de forma aleatoria. Todas las pruebas que he realizado se han llevado a cabo en el contexto del aula.

A los primeros niños que observé fue a los de cinco años desde las nueve de la mañana hasta las diez. Poco después, sobre las diez y cuarto estuve observando a los de cuatro años hasta que empezó el recreo a las once y cuarto, y por último estuve observando a los niños de tres años. Los niños de tres años estuvieron menos tiempo con la profesora debido a su corta capacidad de concentración.

Para empezar con la investigación de cada clase, mientras los niños estaban en la asamblea, realicé una observación de la interacción de los alumnos entre la profesora y

sus compañeros. Durante la asamblea iba anotando las diferentes aportaciones en inglés que realizaban los siete niños/as. Estas las anotaba poniendo el contexto en el que se habían dicho, lo que la profesora había preguntado y la respuesta del niño.

He tenido en cuenta que en muchas ocasiones era difícil anotar lo que cada niño decía bien porque estos hablaban deprisa y con todos los niños hablando a la vez, o que en algunos casos los niños no hablaban apenas.

Observación realizada a los niños de tres años:

Empecé observando la asamblea, donde estuvieron viendo la canción de "good morning" y "the days of the week". Al tratarse de niños tan pequeños, la asamblea fue cortita y consistió en repetir las canciones de la asamblea. Cuando acabaron, la profesora les preguntó cómo se encontraban y en este caso pocos contestaron y los que lo hicieron lo hicieron en español o estuvieron en silencio. Por ello la profesora tuvo que ir uno por uno para preguntarles y así respondieran.

Para poder estudiar los casos del plural y los verbos regulares e irregulares, he utilizado el wug test con diferentes palabras y verbos inventados. Estas palabras y verbos iban acompañados de dibujos para facilitar la comprensión del niño².

Para que el niño no lo viera como una prueba sino como un juego, le dije que se lo tomara con calma, que podía preguntar lo que quisiera y que si necesitaba que le volviera a repetir las frases lo haría.

Una vez que les enseñaba todos los dibujos comenzábamos con el primer ejemplo. En cada caso les iba diciendo las frases de manera pausada y pronunciando correctamente. Cuando llegaba a la parte en la que ellos tenían que responder les daba tiempo para que pudieran pensar y si hacía falta se lo repetía las veces que hicieran falta.

Este experimento lo iba realizando con los niños individualmente para que no supieran el resto de niños las respuestas o se vieran condicionados por los otros niños. Nos poníamos en mesas separadas para que los niños no se vieran distraídos por el resto

² Anexo 1

de compañeros. Anotaba los resultados y las respuestas que daban los niños en unas tablas.

Una vez que el niño o la niña realizaban la prueba, pasaba al siguiente niño. La elección de los niños siempre fue de manera aleatoria, sin tener en cuenta ningún criterio y en todo momento hubo balance entre el número de niños y de niñas.

Empecé por la prueba de los plurales, poniendo como ejemplo para realizar con ellos la palabra WUG. En cada caso escribí lo que respondía el niño o la niña y los posibles fallos.

Para poder saber si los niños habían respondido correctamente, en otra tabla a parte me apunte las terminaciones de cada palabra. La "s" en inglés tiene dos sonidos:

- "S" sorda: es un sonido sordo, *unvoiced* en inglés, es decir, no se utilizan las cuerdas vocales para producir el sonido. Reproducir este sonido no es difícil porque es el mismo que en español. Por ejemplo: secret. Lo que tenemos que tener en cuenta que en español muchas veces ponemos una "e" delante de la palabra inglesa, y salvo excepciones las eses suelen ser líquidas.
- "S" sonora: es un sonido sonoro, *voiced* en inglés, es decir, que debemos hacer vibrar las cuerdas vocales. Este sonido se parece al zumbido que hace una abeja. En teoría esta vibración hace que se produzca la "z" en inglés. Como este sonido no existe en español, la mayoría de las personas que estudian el inglés siendo su lengua materna el español lo pronuncian como si fuera una "s" no sonora, es decir, expulsando el aire sin hacer vibrar las cuerdas vocales.
- También podemos encontrar ejemplos donde la "s" puede vibrar al igual que la "z", por ejemplo: "is"/"iz"; esta "s" se pronuncia como una "z" vibrante. Además este sonido lo podemos encontrar en la palabra tasses.
- La consonante al final del sustantivo nos indicará si la terminación del plural de esa palabra es sonora o sorda. Por ejemplo, si la consonante al final del sustantivo es sonora, la terminación plural "s" se pronuncia como una "z" sonora. Pero si por el contrario, la consonante final de la palabra es sorda, la terminación "s" se pronunciará como una "s" sorda. Es decir la "s" se pronuncia /s/ si la palabra

termina en un sonido sordo. Por ejemplo: cats, waits. La "s" se pronuncia /z/ si la palabra termina en un sonido sonoro no silbante. Por ejemplo: bags. La "s" se pronuncia /ɪz/ si la palabra termina en un sonido silbante, por ejemplo -ss, houses, buses.

Tabla 2. Listado de palabras para formar el plural

WUG	WUGS
LUN	LUNS
KAZH	KAZH
TOR	TORS
TAS	TASSES
GUTCH	GUTCHES
MUP	MUPS
CIT	CITS

En el caso de los plurales los niños sí que respondían alguna palabra en plural pero la mayoría se limitaba a mirarme.

Para comprobar si los niños habían adquirido el gerundio de los verbos, les he enseñado a los niños unos dibujos en los cuales aparecían los personajes haciendo unos movimientos. Pero en este caso para que la tuvieran más clara, la prueba la realicé después de contarles el cuento y las viñetas y el texto estaba más sencillo y con la letra más grande. Primero les enseñé el dibujo y les dije que el señor/a que aparecía en el dibujo estaba realizando una acción y esa acción tenía un nombre. Una vez que sabían cómo se llamaba esa acción, realizaba el movimiento del dibujo y les formulaba la pregunta para que me contestaran transformando el verbo en gerundio. Pero en este caso ningún niño sabía que responder e incluso les volví a explicar las órdenes en español, por si hubiera algún problema de comprensión pero él niño siguió sin contestar.

El otro wug test, lo hice con verbos inventados. En este caso como quería observar si el niño había adquirido el proceso de formación de los verbos regulares o irregulares, no realicé una tabla con las terminaciones. De modo que la respuesta que me ofreció el niño me indicó si se encontraba en proceso de adquisición de los verbos regulares o de los irregulares. Muchas veces el niño aplicaba la regla general de añadir la terminación *-ed* de los verbos regulares a aquellos que no lo son.

Al tratarse de verbos imaginarios es difícil saber si los niños han adquirido o no las reglas de transformación de los verbos. Por ello he decidido que *spow*, *cin* y *pit* sean verbos irregulares, mientras que *mole*, *rick* y *gut* sean verbos regulares. He elegido que los verbos irregulares sean esos porque tienden a parecerse a verbos ya existentes, por ejemplo: *cin* se parece al verbo *can*, *spow* se parece al verbo *spew*, *pit* a *put*, *mole* en inglés es un sustantivo al igual que *rick* y *gut* se parece al verbo *get*.

Tabla 3. Verbos regulares e irregulares

SPOW- SPAW	RICK- RICKED
MOLE-MOLED	CIN-CAN
PIT-PAT	GUT-GUTTED

Ejemplo mostrado a los niños:



This is a man who knows how to
SPOW.

He
is.....

Hubo uno o dos casos en el que los niños respondieron añadiendo -ed a los verbos pero el resto de ellos no decían nada. Incluso en algún caso tuve que explicarle las órdenes en español, por si hubiera habido algún problema de comprensión pero el niño siguió sin saber contestarme.

Para comprobar si los niños habían adquirido los artículos, les mostré el cuento de caperucita roja. Además utilice unas marionetas con los personajes del cuento para que los niños disfrutaran más y no lo vieran como una prueba. Cuando terminé de contarles el cuento, pase a realizar la prueba. Esta consistía en repetir algunas frases del cuento ayudándome de las marionetas que había hecho. Algunas de las frases a repetir estaban correctas gramaticalmente, mientras que otras tenían errores gramaticales que los niños tenían que corregir. Estos errores podían ser referidos al tiempo de los verbos o a la ausencia o presencia de artículos.

A los niños de tres años les mostré algunas frases que había escogido del cuento.

- "At end of the wood"
- " The good morning little red riding hood"
- "Where are you go with them"

- ""Where do your grandmother live"

Primero yo decía las frases de forma pausada y pronunciando correctamente. Una vez que había acabado de decirlas les pedía a los niños que las repitieran. Si veía que se olvidaban o no se acordaban de la frase se la repetía. Con este ejercicio pude comprobar que los niños repetían lo que yo decía exactamente igual y con los mismos fallos.

Gracias a los resultados que he obtenido he podido comprobar que los niños no han adquirido las reglas para formular los verbos en forma continua ni han adquirido la tercera persona singular del presente. Mis observaciones serían que en el caso de los niños de tres años pude ver cómo los niños en la asamblea apenas dijeron palabras en inglés y cuando lo hacían lo hacían con miedo a que les echaran la bronca. Respecto a los verbos regulares e irregulares, pude comprobar cómo los niños no tenían asimilado los tiempos de los verbos y en el caso del niño que respondió aplicando la regla de la formación de los verbos regulares a todos los verbos, podemos decir que si que tiene adquirida la formación de los verbos regulares, pero la aplica a todos los verbos. Respecto al gerundio y a los artículos puedo decir lo mismo, los resultados que obtuve fueron casi nulos, sin ninguna respuesta por parte de los niños. Esto pudo deberse a que podrían encontrarse en el periodo de silencio.

Observación realizada a los niños de cuatro años:

En cuanto a los niños de cuatro años, en la asamblea, la rutina que tienen ellos es presentar la canción de "good morning" y "the days of the week", al igual que lo hacen los niños de tres años. Pero hay una gran diferencia entre los niños de tres años y los del cuatro. Mientras que los de tres años repetían lo que alcanzaban a oír y muchas veces eran palabras sueltas, los niños de cuatro años se sabían la letra, entonaban y seguían el ritmo de la canción.

Los niños de cuatro años saben gran cantidad de vocabulario y estuvieron repasando el vocabulario nuevo que han aprendido. Por ejemplo: "it is sunny" "it is rainy" "it is cloudy", etc.

Una vez que habían visto el día que hace, la profesora les fue preguntando cómo se sentían ese día. Por ejemplo: *How do you feel today? I am happy. I am sad. I am hungry, etc.* Este vocabulario lo habían aprendido recientemente y algunos de los

alumnos, que no habían asimilado aún lo que significaba cada cosa, repetían lo que había dicho el compañero o simplemente se limitaban a contestar "happy".

Cuando acabaron repasaron los sonidos que han estado viendo. En este caso era el sonido "ng"/ ŋ/ y los niños tenían que decir palabras que contuvieran ese sonido. Los niños de cuatro años, estaban más cohibidos a la hora de hablar y si lo hacían, lo hacían en voz bajita por el miedo de cometer fallos. Además también podría deberse a que los niños de cuatro años, alguno de ellos, aún se encontrarán en el período de silencio.

Cuando terminaron de decir palabras relacionadas con el sonido, pasaron a presentar la ficha que les tocaba hacer. En este caso era una ficha en la que tenían que diferenciar las diferentes emociones que había representadas en la ficha. Los niños reconocían perfectamente los dibujos, sabían lo que cada uno era. Por ejemplo: angry, hungry, happy, sad, thirsty, hot, cold, tired, etc. Sin embargo, a la hora de construir una frase entera con esa emoción sólo sabían decir "I happy" "Happy". Teniendo en cuenta la lista que realizó Krashen acerca de la adquisición de los morfemas, nos indica que los niños aún no han adquirido el verbo copula, es decir, el verbo *to be*.

En la asamblea pude observar que a diferencia de los niños de cinco años, a los de cuatro les costaba más construir una frase y necesitaban la ayuda de la profesora. Aunque las instrucciones y el vocabulario lo entendían perfectamente, la mayoría de los casos, los niños se quedaban callados por miedo a que estuvieran equivocados.

Para poder estudiar los casos del plural y los verbos regulares e irregulares, utilicé el wug test con diferentes palabras y verbos inventados.

En el caso de los plurales no tuvieron apenas fallos, algún que otro niño no ponía la palabra en plural, pero en general supieron realizar correctamente los plurales. Esto demuestra que los niños han adquirido la forma de los plurales. En los casos que los niños han cometido fallos podemos decir que están en proceso de adquisición de la misma.

Ejemplo de prueba realizada a los niños:

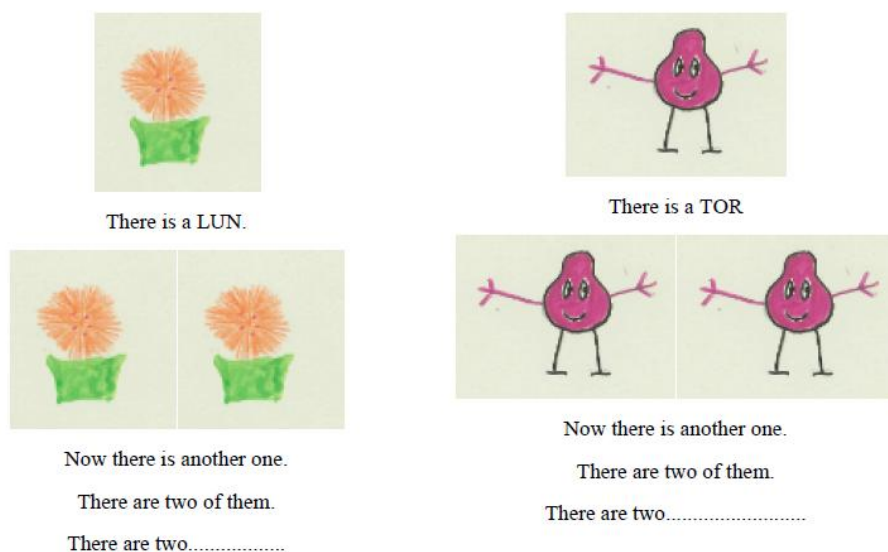


Tabla 4. Respuestas obtenidas en la observación de los plurales en los niños de 4 años.

	NIÑO 1	NIÑO 2	NIÑO 3	NIÑO 4	NIÑO 5	NIÑO 6	NIÑO 7
WUG	WUGS	WUGS	WUGS	WUGS	WUGS	WUGS	WUGS
KAZH	KAZHS	KAZHS	KAZHS	KAZHS	KAZHS	KAZHS	KAZHS
GUTCH	GUTCHE S	GUTCHE S	GUTCHE S	GUTCHE S	GUTCHE S	GUTCHE S	GUTCHE S
LUN	LUNS	LUNS	LUNS	LUNS	LUNS	LUNS	LUNS
TOR	TORS	TORS	TORS	TORS	TORS	TORS	TORS
MUP	MUPS	MUPS	MUPS	MUPS	MUPS	MUPS	MUPS
TAS	TASSSS	TASSSS	TASSES	TAZ	TASSES	TASSES	TASSES
CIT	CITS	CITS	CITS	CITS	CITS	CITS	CITS

En el caso de los verbos, en cada dibujo salía representada una acción, por ello a la vez que les preguntaba en voz alta que es lo que hacía cada uno, lo acompañaba con la acción del verbo representado.

Tabla 5. Respuestas obtenidas de las observaciones a los niños de cuatro años respecto a los verbos.

	NIÑO 1	NIÑO 2	NIÑO 3	NIÑO 4	NIÑO 5	NIÑO 6	NIÑO 7
SPOW			SPOWED	SPOWED		SPOWED	SPOWED
RICK	RICKED	RICKED		RICKED		RICKED	
MOLE	MOLED	MOLED	MOLED	MOLED	MOLED	MOLED	MOLED
GUT			GUTTED	GUTTED	GUTTED		GUTTED
PIT	PITTED		PITTED	PITTED	PITTED	PITTED	PITTED
CIN			CINNED	CINNED		CINNED	

La mayoría de los niños conjugaba el verbo añadiendo -ed a todos los verbos, aunque en algunos casos los niños se quedaban en silencio. Entonces en este caso pude ver cómo algunos niños tenían asimilado las reglas para formar los verbos regulares y aplicaban estas reglas a los verbos supuestamente irregulares. Sin embargo, en el caso de los niños de cuatro años que estaban callados no podemos determinar si saben o no saben conjugar los verbos, podría ser que estuvieran callados porque aún estuvieran en el periodo de silencio, o porque realmente no sabían conjugar verbos.

Para comprobar si los niños habían adquirido el gerundio de los verbos en inglés, realicé una prueba similar a la de los niños de tres años. Pero en este caso tanto las pruebas para los verbos regulares e irregulares y el gerundio las hice seguidas.

En este caso, aún diciéndoles a los niños que el señor o la señora que aparecía en el dibujo, estaban haciendo la acción en ese momento y enfatizar el movimiento, no conjugaban el verbo en gerundio, lo dejaban en infinitivo y en algunos casos no respondían.

Tabla 6. Resultados obtenidos de las observaciones realizadas a los niños de cuatro años. Gerundio.

	NIÑO 1	NIÑO 2	NIÑO 3	NIÑO 4	NIÑO 5	NIÑO 6	NIÑO 7
SPOW	SPOW	SPOW	SPOW	SPOW		SPOW	SPOW
RICK	RICK	RICK	RICK	RICK	RICK	RICK	RICK
MOLE	MOLE	MOLE		MOLE		MOLE	MOLE
GUT			GUT	GUT	GUT		GUT
PIT	PIT	PIT	PIT	PIT	PIT	PIT	PIT
CIN			CIN	CIN	CIN	CIN	CIN

Para comprobar si los niños habían adquirido los artículos, les mostré el cuento al igual que a los niños de tres años:

- "The good morning little red riding hood"
- "Where are you go with them"
- ""Where do your grandmother live?"
- "At end of the wood"

Primero yo decía las frases de forma pausada y pronunciando correctamente. Una vez que había acabado de decirlas les pedía a los niños que las repitieran. Si veía que se olvidaban o no se acordaban de la frase se la repetía. Con este ejercicio pude comprobar

que los niños repetían lo que yo decía exactamente igual y con los mismos fallos. Esto quiere decir que los niños no han asimilado aún las reglas para la colocación de los artículos, aunque podría ser que algún niño se encontrara en el periodo de silencio o incluso estuviera a un paso de realizar esta asimilación.

Con esto he podido comprobar que los niños no han adquirido las reglas para formular los verbos en forma continua ni han adquirido la tercera persona singular del presente. Respecto a los artículos los niños no fueron capaces de responder corrigiendo los errores de hay en cada una de las frases. Únicamente se limitaban a repetir o incluso a mirarme sin saber que responder. Por ello podemos decir que los niños no han adquirido la regla para la colocación de los artículos.

Observación realizada a los niños de cinco años:

En la clase de 5 años, tuve mayor oportunidad de ver cómo los niños interactuaban con la profesora y sus compañeros. En este caso en la asamblea se trabajó los días de la semana, la canción de buenos días, cómo se encontraba cada uno y una ficha que presentó la profesora para que los niños comentaran lo que veían en ella.

La mayoría de los niños a la pregunta de la profesora "How do you feel today?", respondían " I am happy" "I am sleepy" "I am hungry", dependiendo del estado de ánimo en el que se encontraban. Si algún alumno respondía mal o la profesora veía que podía haber una confusión entre hungry y angry, acompañaba la palabra con el gesto para comprobar si era lo que querían expresar los niños.

También repasaron el vocabulario que habían visto en la canción de buenos días. Una de las palabras que habían trabajado recientemente fue la de *rooster*. Los niños que estaba observando no se acordaban de esa palabra, salvo un niño que respondió lo que significaba.

Antes de comenzar con la ficha, la profesora les preguntó acerca de la pronunciación de algunas palabras sencillas que contuvieran el sonido /g/, por ejemplo egg. La profesora les iba diciendo palabras y ellos tenían que decir si llevaba ese sonido o no. Todos los niños contestaron bien y si en algún caso un niño contestaba mal, la profesora se lo volvía a repetir y lo corregía inmediatamente.

Por último, la profesora les enseñó una ficha en la que aparecían los personajes del libro que estaban leyendo y tenían que decir quién era cada uno. Los niños respondieron correctamente a la profesora con frases como "Who is this girl?" "She is Susan"; "He is Mat, the cat"; "She is Dolly".

Con la observación pude comprobar que los niños poseían un alto nivel de vocabulario y que los artículos como "a" y "the" los tenían ampliamente adquiridos. Además entendían perfectamente las explicaciones de la profesora y eran capaces de decir frases de entre 3 y 4 palabras en inglés, sin ayuda de la profesora. Por ejemplo "I am happy"; "I like the cat".

Para poder estudiar los casos del plural y los verbos regulares e irregulares, he utilizado el wug test el mismo wug test que a los niños de tres y cuatro años. Pero en este caso la única diferencia que hay es que en los niños de cuatro y cinco años se les muestra el texto completo con el dibujo, mientras que a los niños de tres años se les enseña el texto donde aparece sólo parte del texto para que no se liaran.

Ejemplo mostrado a los niños:



This is a man who knows how to PIT.

He is.....

He did the same thing yesterday. What did he do yesterday? Yesterday he.....



This is a woman who knows how to CIN.

She is.....

She did the same thing yesterday. What did she do yesterday? Yesterday she.....

Se siguieron los mismos pasos que con los niños de tres y cuatro años e iba anotando los resultados que los niños me decían.

Tabla 7. Resultados obtenidos de las observaciones realizadas a los niños de 5 años.
Plurales.

	NIÑO 1	NIÑO 2	NIÑO 3	NIÑO 4	NIÑO 5	NIÑO 6	NIÑO 7
WUG	WUGS	WUGS	WUGS	WUGS	WUGS	WUGS	WUGS
KAZH	KAZHS	KAZHS	KAZHS	KAZHS	KAZHS	KAZHS	KAZHS
GUTCH H	GUTCHE S	GUTCHE S	GUTCHS	GUTCHE S	GUTCHE S	GUTCHE S	GUTCHE S
LUN	LUNS	LUNS	LUNS	LUNS	LUNS	LUNS	LUNS
TOR	TORS	TORS	TORS	TORS	TORS	TORS	TORS
MUP	MUPS	MUPS	MUPS	MUPS	MUPS	MUPS	MUPS
TAS	TASSES	TASSES	TASSES	TASSES	TASSES	TASSES	TASSES
CIT	CITS	CITS	CIT	CITS	CITS	CITS	CITS

Observando los datos obtenidos a través de las pruebas realizadas a los niños de cinco años, puedo concluir que han adquirido el plural en inglés. Los fallos que se observan nos muestran que los niños están en proceso de adquisición aunque les falta muy poco para ello. Los fallos más comunes fueron al realizar el plural de la palabra *kash*. En el caso de *gutch* y *tass* los niños no cometieron ningún fallo, además podríamos decir que tienen adquirido la regla para la formación del plural de la "s" sonora y la sorda. Pero en el caso de la palabra *kazh*, donde la terminación es "iz", tienen mayores dificultades a la hora de responder correctamente.

En el caso de los verbos, la mayoría de los niños lo que han hecho es aplicar el -ed al verbo, sin tener en cuenta que pudiera ser un verbo regular o irregular. Esto quiere decir que han adquirido la regla de los verbos regulares pero no los irregulares. Además un

verbo irregular tiene unas particularidades especiales. Podemos decir que los niños 1 y 2, están a mitad de camino de consolidar la regla para la formación de los verbos irregulares.

Tabla 8. Respuestas obtenidas de los niños con los verbos. 5 años

	NIÑO 1	NIÑO 2	NIÑO 3	NIÑO 4	NIÑO 5	NIÑO 6	NIÑO 7
SPOW	SPAW	SPAW	SPOWED	SPOWED	SPOWED	SPOWED	SPOWED
RICK	RICKED	RICKED	RICKED	RICKED	RICKED	RICKED	RICKED
MOLE	MULE	MULE	MOLED	MOLED	MOLED	MOLED	MOLED
GUT	GOT	GOT	GUTTED	GUTTED	GUTTED	GUTTED	GUTTED
PIT	PITTED	PITTED	PITTED	PITTED	PITTED	PITTED	PITTED
CIN	CINNED	CINNED	CINNED	CINNED	CINNED	CINNED	CINNED

El problema que he encontrado a la hora de realizar las observaciones con los verbos, es que en el caso de los verbos irregulares, la mayoría de los niños utilizaban la forma de conjugación de los verbos regulares. Esto puede ser debido a que los niños cuando están adquiriendo un lenguaje, no sabe distinguir entre un verbo irregular o regular, por lo que utilizan en la mayoría de las ocasiones la forma regular. Pero en el caso de que los niños vayan adquiriendo formas irregulares, por ejemplo: go-went, el niño se empieza a dar cuenta de que algo falla. Para los niños que en este caso sólo han oído verbos conocidos, al presentarles verbos inventados no les queda otra opción que formarlos como verbos regulares.

Para comprobar si los niños habían adquirido el gerundio de los verbos, les he enseñado a los niños unos dibujos en los cuales aparecían los personajes haciendo unos movimientos.

Ejemplo mostrado a los niños:



This is a woman who knows how to MOLE.

She is

She did the same thing yesterday. What did she do yesterday? Yesterday she.....



This is a woman who knows how to GUT.

She is.....

She did the same thing yesterday. What did she do yesterday? Yesterday she.....

Si veía que los niños no entendían bien lo que había que hacer les preguntaba: *What he is doing? What he is doing right now, at the moment? He is...?* Pero aún dándoles ejemplos a los niños y haciendo la acción los niños no conjugaban el verbo en gerundio y simplemente lo decían en presente.

Tabla 9. Respuestas obtenidas de los niños con los verbos en gerundio. 5 años

	NIÑO 1	NIÑO 2	NIÑO 3	NIÑO 4	NIÑO 5	NIÑO 6	NIÑO 7
SPOW	SPOW	SPOW	SPOW	SPOW	SPOWS	SPOWS	SPOW
RICK	RICK	RICKS	RICK	RICK	RICKS	RICK	RICK
MOLE	MOLE	MOLE	MOLES	MOLE	MOLES	MOLES	MOLE
GUT	GUT	GUT	GUTS	GUT	GUTS	GUTS	GUT
PIT	PIT	PIT	PITS	PIT	PITS	PITS	PIT

CIN	CIN	CIN	CINSSS	CIN	CINS	CINS	CIN
-----	-----	-----	--------	-----	------	------	-----

He observado que los niños de cinco años al tener que utilizar el gerundio de los verbos, en un contexto en el que claramente se necesita el verbo en gerundio, no saben hacerlo y dejan el verbo en forma infinitiva o le añaden una -s.

Para presentar el último experimento utilicé el cuento de caperucita roja en forma de juego para que los niños participaran y cooperaran. Al igual que a los niños de tres y cuatro años, junté a los siete niños y niñas que iban a realizar el experimento y les narré a la vez el cuento.

Las frases fueron:

- "The good morning little red riding hood"
- "Where are you go with them?"
- "Where do your grandmother live?"
- "At end of the wood"

Siguiendo los mismos pasos que con el grupo de tres y cuatro años, les realicé la prueba a los niños de cinco años. Con este ejercicio pude comprobar que los niños repetían lo que yo decía exactamente igual y con los mismos fallos. El único fallo que no cometieron fue al introducir en la última frase el artículo *the*; *at the end of the wood*.

Con esto he podido comprobar que los niños no han adquirido las reglas para formular los verbos en forma continua ni han adquirido la tercera persona singular del presente.

Comparación de los resultados obtenidos:

Al hacer una comparación entre las tres clases, queda bastante claro que los niños de tres años aún se encontraban en la fase del período de silencio, una de las hipótesis que Krashen desarrolló. Como he comentado arriba, en la página 20, este periodo de tiempo se caracteriza por un silencio por parte del niño, a la hora del aprendizaje de una

segunda lengua. Este silencio no significa que no esté aprendiendo esa lengua, sino que esta asimilando las normas y desarrollando las competencias necesarias para ese lenguaje.

En el caso de los niños de cuatro y cinco años, estos ya habían comenzado a hablar y hacer aportaciones en clase, de modo que la profesora podía obtener más feedback por parte de ellos. Además al comunicarse más podían dedicar más tiempo a mejorar su pronunciación y sus habilidades lingüísticas.

En cuanto a la adquisición de los morfemas en inglés, me he basado en la hipótesis del orden natural que propone Krashen y he realizado unas observaciones para corroborar lo propuesto por Krashen o en caso contrario mostrar que los resultados se diferencian de lo que propuso Krashen.

En mi investigación sobre algunos de los morfemas, he podido comprobar que los niños no siguen ese orden que estableció Krashen. Krashen propuso que los niños adquieren antes las formas terminadas en *-ing* que el pasado regular. Pero en las observaciones he podido comprobar, los niños han adquirido la terminación *-ed*, es decir el morfema que indica el pasado regular antes que los verbos terminados en *-ing*.

Esto puede ser debido a que la profesora en inglés pocas veces recurría al uso de los verbos en gerundio. Incluso en español, la mayoría de las veces los verbos que utilizan las maestras para dar órdenes o mandar cosas, no lo hacen en gerundio. En términos de Krashen podríamos decir que en el input que recibían los niños en clase, no estaba adaptado a sus niveles. Es decir, a la hora de recibir input a través de la escucha activa de la profesora, los niños pocas veces escuchaban verbos en gerundio. Además, se trababa de una comunicación muy simple, el nivel era tan básico que no les ofrecía esa motivación ni capacidad para reconocer otras formas gramaticales diferentes a las que ya habían escuchado. De modo que igual eso también ha influido de alguna manera a que los niños no tengan asimilado el morfema.

En cuanto al verbo *"to be"*, los niños de tres años todavía no han empezado a utilizarlo y no sabían utilizarlo. En el caso de los niños de cuatro años la mayoría sí que usan esta forma verbal y saben identificarla, pero al hacer referencia a otra persona que no sea él mismo no saben responder correctamente y responden como si fueran ellos

mismos. Mientras que en el caso de los niños de cinco años saben responder correctamente cuando se refieren a ellos mismos y empiezan a darse cuenta de que existen otras formas para designar a otras personas que no sean ellos mismos.

CONCLUSIONES:

En conclusión, con los datos que he obtenido a través de las diferentes pruebas considero que los niños a los que he realizado la investigación no han seguido el orden establecido por Krashen en su hipótesis. Al realizar las pruebas a los niños desde los tres a los cinco años de edad, he podido comprobar las diferencias entre unos y otros.

Mientras que Krashen propone un orden natural para la adquisición de los morfemas, como ya he mencionado en la página 20, considero que habría que modificar este orden.

Tabla 10. Adquisición de los morfemas propuesta por Krashen

ING (PROGRESSIVE) PLURAL COPULA ('TO BE')
AUXILIARY (PROGRESSIVE, AS IN "HE IS GOING") ARTICLE (A, THE)
IRREGULAR PAST
REGULAR PAST III SINGULAR -S POSSESSIVE -S

Krashen en su hipótesis propone que los niños adquieren el morfema -ing antes que el pasado regular. Si tuviera que hacer alguna modificación, propondría que en primer lugar que los niños adquieren el plural de las palabras y luego el pasado regular de los verbos. Como he podido comprobar una vez que adquieren esta regla, hay una generalización de la regla de añadir el morfema -ed a todos los verbos. Son conceptos gramaticales muy sencillos que a la hora de aprender inglés son necesarios para el aprendizaje correcto del mismo. Por ello considero que primero va el aprendizaje de los

verbos regulares y más tarde, los niños se dan cuenta de que hay más verbos y no todos se forman igual. Lo que da lugar a que en la siguiente fase el niño aprenda a formar verbos irregulares, el "to be" y los artículos.

Por último pondría el aprendizaje de la tercera persona del singular y la -s posesiva. La s posesiva es concepto muy complejo que a los niños españoles nos cuesta asimilar ya que en español no tenemos esa característica del lenguaje. Aunque en mi investigación no he observado estos morfemas, al comparar los otros intuyo que este sería el orden. No obstante habría que realizar las pruebas necesarias para comprobar que si la tercera persona del singular y la -s posesiva, se adquieren al final de esta tabla.

El orden que yo propondría sería el siguiente:

PLURAL
REGULAR PAST

IRREGULAR PAST
COPULA ('TO BE')
ARTICLE (A, THE)

AUXILIARY
(PROGRESSIVE, AS IN "HE
IS GOING")
ING (PROGRESSIVE)

III SINGULAR -S
POSSESSIVE -S

Para comprobar si mi orden sería el acertado habría que comprobar más adelante en edades más avanzadas como han ido evolucionando estos niños y ver cómo han ido adquiriendo los morfemas. Es decir, comprobar si estos niños con edades de 6 o 7 años siguen empleando bien la forma, ya que la interlengua puede verse modificada. Además habría que tener en cuenta que los niños al aprender una segunda lengua pasan por un periodo de silencio que eso también puede influir en la adquisición de los morfemas. Se podría aplicar mi investigación a niños que no hayan recibido una educación bilingüe en edades más avanzadas, para comprobar si siguen el mismo orden o hay alguna modificación respecto al orden que yo he propuesto.

La hipótesis asegura que el input es la primera variable causante de la adquisición de una segunda lengua, dónde las variables afectivas actuaran para impedir o facilitar la recepción del input al dispositivo de la adquisición de la lengua.

Al realizar los experimentos y ponerlos en práctica en el aula, he podido comprobar de primera mano, que hay que tener presente que las teorías de adquisición de la segunda lengua nos ayudan para saber cómo ayudar al niño a desarrollar esa lengua. La hipótesis que mayor trascendencia considero que tiene es la hipótesis del input. Por lo que he podido comprobar es necesario que a la hora de la adquisición de una segunda lengua se le ofrezcan al niño los materiales necesarios, que sean relevantes y de interés para el receptor. Porque como he podido comprobar aunque ofrezcas al niño un vocabulario rico, si en cuanto a aspectos gramaticales el niño no ve una motivación ni una pequeña dificultad para que le interese, el proceso de adquisición de esa segunda lengua avanzará con mayor dificultad.

Al tener un marco comparativo, nos podemos hacer una idea de lo que adquiere el niño en las diferentes etapas de su desarrollo y adaptarnos a sus necesidades. También podríamos deducir que algunas estructuras o morfemas gramaticales se asimilan con mayor rapidez que otras. Por ello, si se tratará de una ciencia cierta, podríamos servirnos de este orden para poder articular los contenidos que se dan en el aula y diseñar los programas. Aunque también habría que tener en cuenta que cada niño tiene su idiosincrasia y podría ser que algún niño tuviera problemas a la hora de adquirir los diferentes morfemas.

Por ello es necesario que se siga investigando y modificando las diferentes maneras de enseñar una segunda lengua a un niño. Además debido a la diversidad de teorías del aprendizaje que hay en el panorama lingüístico, es necesario conocer cada una de ellas y utilizar lo mejor de cada una de ellas. No hay que centrarse en una única teórica, ya que muchas veces estas mismas teorías se compaginan entre ellas para dar resultado a un mejor método de enseñanza y de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, cop. 2011.
- Boletín Oficial de Aragón, 43/2008, 14 abril. Aragón. Recuperado de <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252>
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M; Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, *Applied Linguistics*, 28-31. Oxford University Press.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold, New York, Oxford University Press.
- Corral, A; Pardo de León, P; Brioso, Ángeles; Carriedo, N; Garcia, J.A; Gutierrez, F. (2012). *Psicología evolutiva. Volumen I. Introducción al desarrollo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Craig, Grace J; Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Novena Edición, México, Pearson Educación.
- De Bot, K; Lowrie, W; Verspoor, M. (2006). *Second language acquisition: An Advanced resource book*. London, New York: Routledge.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press
- Han, Z (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Buffalo, New York, Library of Congress Cataloging in Publication Data.

- Karmiloff, Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. First Harvard University Press paperback edition.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.
- Krashen, S; Longman, M; Scarcella, R. (1979). *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*. TESOL Quarterly, Reprinted in S.D
- Kelly, G. (2000). *How to Teach Pronunciation*. Harlow: Pearson-Longman.
- Lambert, W. (1981). *Bilingualism and language acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences, 379, 9-22.
- Lightbown, P. M; Spada, N. (2011). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Ley Orgánica de Educación 106/2006, 4 mayo. Madrid: Boletín oficial del Estado (2006). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad educativa, 3/2015, Madrid: Boletín oficial del Estado (2015).Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Martin, J.M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad de Sevilla, Secretario de Publicaciones.
- Muñoz Zayas, R. (2013). *El aprendizaje de lenguas extranjeras en España*, 9 63-68. Recuperado de <http://www.extoikos.es/n9/pdf/13.pdf>
- O'Grady, W. (2010). *Cómo aprenden los niños el lenguaje*. Akal S.A
- Radford, A; Atkinson, M; Britain, D; Clahsen, H; Spencer, A. (1999). *Linguistics: An introduction*. United Kingdom, Cambridge University press.
- Richard, J; Rogers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.

San Vicente de Paúl Zaragoza. 2015. <http://www.paulazaragoza.com/colegio/>

Serra, M; Serrat, E; Solé, R; Bel, A; Aparicí, M. (2008). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona. Editorial Ariel

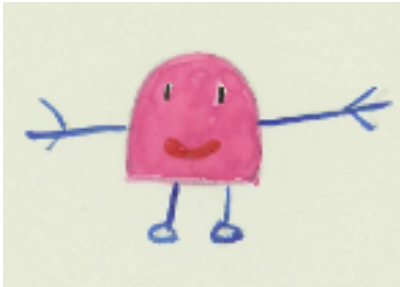
UNESCO (2003.). La educación en un mundo plurilingüe. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>

Valcárcel, M^a S; Verdú, M (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de publicaciones.

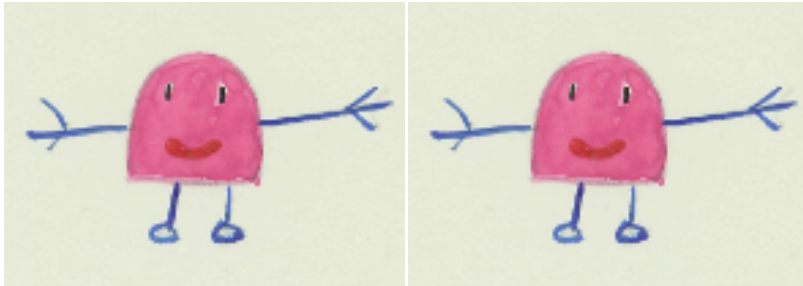
Walsh, S (2011). *Exploring classroom discourse: language in action*. Routledge.

Zúñiga, M. (1989). *Materiales de apoyo para la formación docente en Educación Bilingüe Intercultural, Educación Bilingüe*. UNESCO; OREALC.

ANEXOS



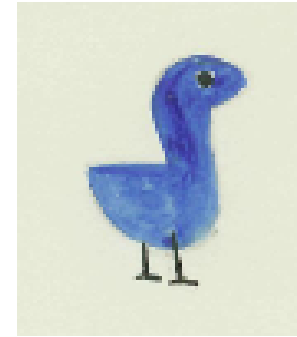
This is a KAZH.



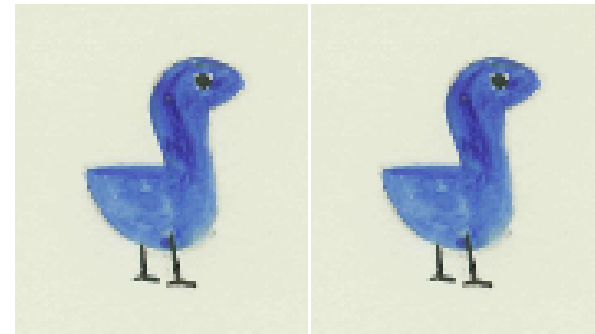
Now there is another one.

There are two of them.

There are two.....



This is a GUTCH.



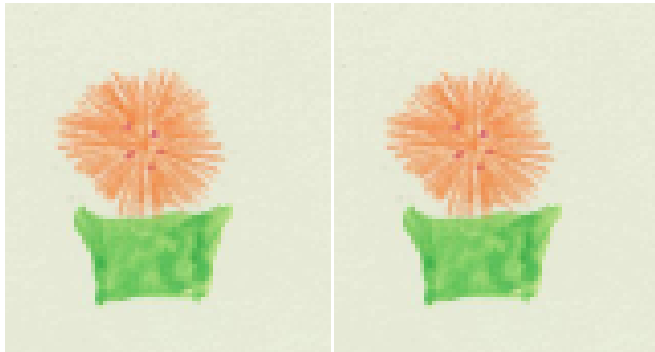
Now there is another one.

There are two of them.

There are two.....



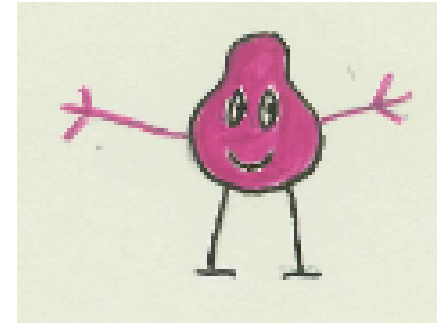
There is a LUN.



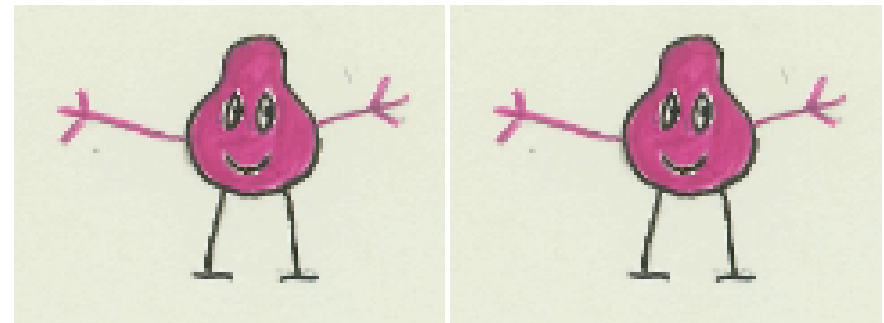
Now there is another one.

There are two of them.

There are two.....



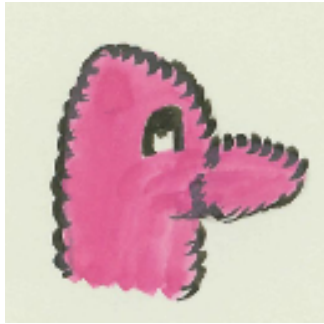
There is a TOR



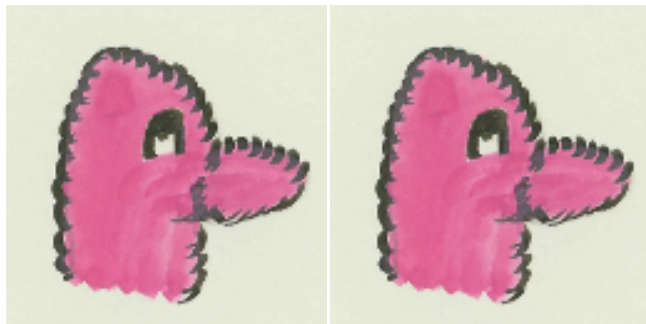
Now there is another one.

There are two of them.

There are two.....



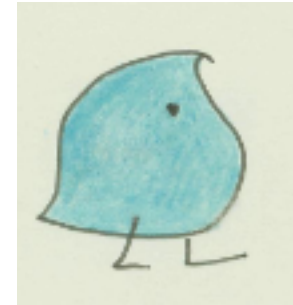
This is a MUP.



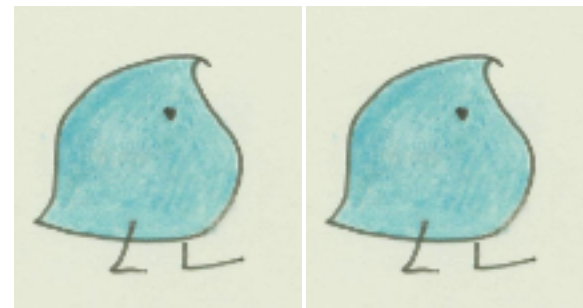
Now there is another one.

There are two of them.

There are two.....



This is a WUG.



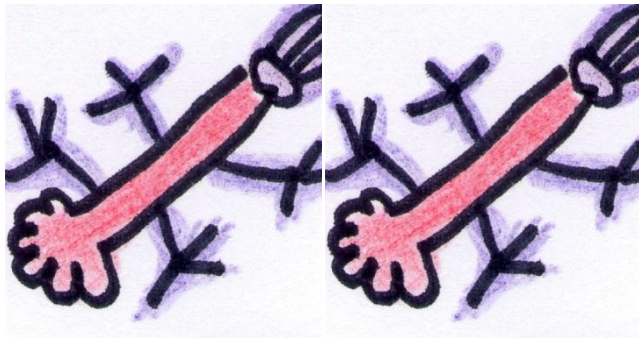
Now there is another one.

There are two of them.

There are two.....



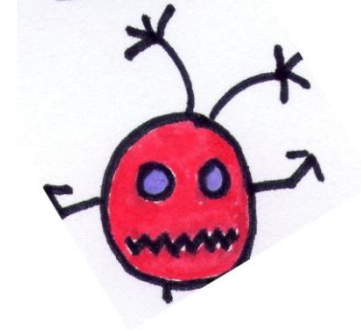
This is a TAS.



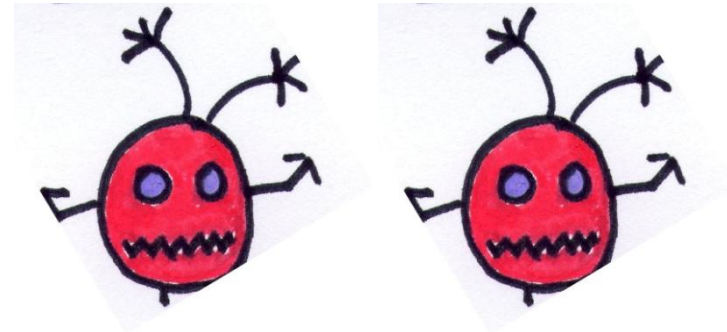
Now there is another one.

There are two of them.

There are two.....



This is a CIT.



Now there is another one.

There are two of them.

There are two.....



This is a man who knows how to SPOW.
He is.....
He did the same thing yesterday. What did he do
yesterday? Yesterday he



This is a man knows how to RICK.
He is.....
He did the same thing yesterday. What did he do
yesterday? Yesterday he.....



This is a woman who knows how to MOLE.
She is
She did the same thing yesterday. What did she do
yesterday? Yesterday she.....



This is a woman who knows how to GUT.
She is.....
She did the same thing yesterday. What did she do
yesterday? Yesterday she.....



This is a man who knows how to PIT.

He is.....

He did the same thing yesterday. What did he do yesterday? Yesterday he.....



This is a woman who knows how to CIN.

She is.....

She did the same thing yesterday. What did she do yesterday? Yesterday she.....

Once upon a time, a sweet little girl lived with her father and mother in a little house at the edge of the village.

Everybody loved this little girl, her grandmother gave her a red cloak with a hood that she always wore, so people called her Little Red Riding Hood.

One morning Little Red Riding Hood's mother said, "Put on your things and go to see your grandmother. She has been ill; take along this basket for her. I have put in it eggs, butter and cake."



It was a bright and sunny morning. Red Riding Hood was so happy that at first she wanted to dance through the wood. She stopped to pick a bunch of flowers for her grandmother.



Little Red Riding Hood stopped to pick a flower when from behind her a gruff voice said, "Good morning, Little Red Riding Hood." Little Red Riding Hood turned around and saw a great big wolf



"What do you have in that basket, Little Red Riding Hood?"

"Some eggs, butter and a cake, Mr. Wolf."

"Where are you going with them, Little Red Riding Hood?"

"I am going to my grandmother, who is ill, Mr. Wolf."

"Where does your grandmother live, Little Red Riding Hood?"

"At the end of the wood, Mr. Wolf."

Then Mr. Wolf went running to grandmother's house and knocked at the door of the cottage.

"Who is there?" called the grandmother.

"Little Red Riding Hood," said the wolf.

The wolf walked in where the grandmother lay in bed. He jumps at her, but she jumped out of bed into a closet. Then the wolf put on the cap and crept under the bedclothes.





In a short while Little Red Riding Hood knocked at the door, and walked in, saying, "Good morning, Grandmother, I have brought you eggs, butter and cake, and here is a bunch of flowers I gathered in the wood."

As she came nearer the bed she said, "What big ears you have, Grandmother."

"All the better to hear you with, my dear."

"What big eyes you have, Grandmother."

"All the better to see you with, my dear."

"But, Grandmother, what a big nose you have."

"All the better to smell with, my dear."

"But, Grandmother, what a big mouth you have."

"All the better to eat you up with, my dear," he said as he jumped at Little Red Riding Hood.



Just at that moment, the hunter was passing and heard her scream. He rushed in and with his axe chopped off Mr. Wolf's head.

Everybody was happy that Little Red Riding Hood had escaped the wolf. Then Little Red Riding Hood lived happily ever after.



