

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Bases psicológicas, pedagógicas y teóricas del bilingüismo en Educación Infantil.

Ciudad: Cádiz.
Junio de 2014.
Firmado por: Irene Salas Garrido.



CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos
pedagógicos.

Trabajo de fin de grado presentado por:	Irene Salas Garrido
Titulación:	Grado de Maestro en Educación Infantil
Línea de investigación:	Estado de la cuestión
Director/a:	Magdalena Padilla García

RESUMEN

Este estudio pretende analizar la concepción del bilingüismo en las edades más tempranas, tanto dentro como fuera del aula de Educación Infantil. Con el fin de ahondar en la cuestión, se ha estudiado la confusión inicial entre algunos términos relacionados con esta materia, el proceso de adquisición de la lengua materna su semejanza con la adquisición de la segunda, los periodos críticos de aprendizaje/adquisición y los factores que influyen en el proceso del mismo.

En último lugar, se han comparado propuestas e implicaciones didácticas por parte de autores que se centran en el desarrollo de la adquisición de la lengua extranjera a lo largo de la historia. Se concluye, finalmente, con una serie de aspectos considerados indispensables en el aula tales como el papel del docente, análisis de errores o el contexto de adquisición, entre otros, para facilitar la adquisición natural de la segunda lengua.

PALABRAS CLAVE:

Bilingüismo, adquisición, Educación Infantil, enfoque comunicativo, periodo crítico.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 JUSTIFICACIÓN PERSONAL.....	4
1.2 OBJETIVOS	5
1.2.1 Objetivo general	5
1.2.2 Objetivos específicos	5
1.3 FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA.....	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA Y BILINGÜISMO	7
2.2 BILINGÜISMO EN EL AULA: APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EN EDUCACIÓN INFANTIL	9
2.3 TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA L1.....	12
2.3.1 El lenguaje como conducta. Teoría conductista de B.F. Skinner.	13
2.3.2 El lenguaje como programación biológica. Teoría innatista de Noam Chomsky.	15
2.3.3 El lenguaje como construcción mental. Teoría constructivista de Jean Piaget.....	18
2.3.4 El lenguaje fruto de la interacción con el adulto. Teoría interaccionista.	19
2.4 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE UNA L2	20
2.4.1 Características generales.....	21
2.4.2 Inteligencia	23
2.4.3 Aptitud.....	24
2.4.4 Motivación	25
2.4.5 Actitud	26
2.4.6 Personalidad.....	27
2.4.7 Edad.....	28
2.4.8 Estilo cognitivo	28
2.4.9 Estrategias de aprendizaje.....	30
2.4.10 Otros factores.	30
2.5 TEORÍAS, MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2..	31
2.5.1. Tendencias metodológicas hasta el siglo XX.....	31

2.5.1.1 Método de gramática-traducción.	32
2.5.1.2 Método directo.	33
2.5.1.3 Enfoque oral y situacional.	34
2.5.1.4 Método audio-lingüístico	35
2.5.2 Respuesta Física Total: la alternativa a los métodos tradicionales	36
2.5.3 Enfoques actuales: persiguiendo la comunicación y la adquisición natural	38
2.5.3.1 Enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa.....	38
2.5.3.2 Enfoque natural o Modelo Monitor	40
3. CONCLUSIÓN	44
4. PROSPECTIVA.....	47
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
5.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
5.2 BIBLIOGRAFÍA	49
6. APÉNDICES.....	50
APÉNDICE I	50
APÉNDICE II.....	50
APÉNDICE III	51
APÉNDICE IV.....	51
APÉNDICE V	52
APÉNDICE VI.....	52
APÉNDICE VII	53
APÉNDICE VIII.....	56
APÉNDICE IX.....	57

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN PERSONAL

Dada mi experiencia como estudiante de Magisterio, especialidad Lengua Extranjera (inglés), en la Universidad de Cádiz; mi estancia como profesora de un College en Geneseo (EEUU) y mi labor como maestra de Educación Infantil en un Centro Británico de El Puerto de Santa María (Cádiz) han hecho que me interese por la necesidad del bilingüismo real español-inglés¹ en el aula de Educación Infantil e, incluso, fuera del mismo.

Por otro lado, la actual importancia que la sociedad otorga al bilingüismo o plurilingüismo de sus miembros para romper barreras comunicativas y en pro de la globalización, lleva a considerar la importancia de la educación bilingüe desde las edades más tempranas como parte del desarrollo. Quizá, entonces, surge la cuestión de qué tipo de educación bilingüe se defiende actualmente: educación bilingüe de transición o una inmersión estructurada en el inglés. Y si la sociedad considera que el bilingüismo es un hecho aditivo o sustractivo². ¿Por qué esta diferenciación? Parece ser que coexisten dos concepciones de bilingüismo basadas en si la incorporación de la L2³ conlleva una pérdida de competencia lingüística en la L1 o si, por el contrario, en la L2 se percibe un aditivo; esta última relacionada con las sociedades y políticas multiculturales. A estas ideas, vendrían a añadirse una serie de autores que determinarían que los defensores de la educación bilingüe se manifiestan en contra de los programas de transición rápida ya que muestran inferioridad de resultados. Paralelamente, los detractores del bilingüismo de transición consideran la validez de los programas de inmersión en L2 surgiendo la lengua como recurso y vehículo para la adquisición de conocimientos de otras materias. La respuesta ante las dudas suscitadas de qué vía de educación se considera actualmente más adecuada se intentará poner de manifiesto a lo largo de este estudio sobre la adquisición de un bilingüismo considerado real. Sin embargo, la pretensión de esta exposición va más allá de una simple justificación de la necesidad del bilingüismo real en la sociedad actual. Se pretende ahondar en las bases psicológicas, pedagógicas y teóricas del aprendizaje-adquisición de lenguas.

¹ En este trabajo se estudiará el caso de bilingüismo español-inglés.

² Hecho aditivo definido como la concepción de que las lenguas adquiridas se complementan y se enriquecen. En cambio, hecho sustractivo implica que ambas lenguas actúan como barreras lingüísticas, causando interferencias comunicativas.

³ L1 entendida como lengua materna. L2 se entiende como lengua no-materna adquirida por el hablante.

Partiendo de la educación en la lengua extranjera actual, los centros bilingües y su enseñanza en ambas lenguas, se siente la necesidad de hablar del aprendizaje, la adquisición de la segunda lengua y su cultura y del bilingüismo real o semilingüismo. Puesto que, actualmente en la sociedad española, hay predisposición al bilingüismo, se está en posición de analizar el aprendizaje de la lengua dentro el aula de inglés. Actualmente, en Educación Infantil: ¿se aprende el idioma o se adquiere mediante el uso? ¿Se necesita la lengua como materia memorizada o como vehículo? ¿Importa el fin comunicativo de la misma o interesa con valor propedéutico? ¿Por qué se comienza la enseñanza por la escritura de la lengua extranjera?

Son cuestiones que, hasta el momento se consideran, sin respuesta y se pretende desarrollar a lo largo de este análisis.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

- Poner de manifiesto la necesidad de bilingüismo real y el dominio lingüístico de dos lenguas en las edades tempranas.

1.2.2 Objetivos específicos

- Comparar la adquisición de la lengua materna con una segunda lengua.
- Diferenciar entre la adquisición y el aprendizaje de una lengua.
- Ahondar en los factores personales que influyen en la adquisición de la L2.
- Detallar el papel del alumno y del docente considerado más efectivo en la adquisición de la segunda lengua en el aula.
- Resaltar la necesidad de un tratamiento específico del error en el aula.
- Conocer metodología y aplicaciones en el aula de Educación Infantil para la adquisición de la lengua inglesa.
- Puntualizar los rasgos de los métodos y enfoques que pueden enriquecer el proceso de enseñanza- aprendizaje de la L2.
- Otorgar importancia al contexto definido por un enfoque comunicativo y natural en la adquisición de las lenguas.
- Destacar la importancia del mundo afectivo del niño⁴ y su influencia en el aprendizaje de la L2.

⁴ Se hará uso del término “niño” con valor neutral de género. Al igual, se hará uso con el mismo valor en los términos de “maestro”, “docente” y “profesor”.

1.3 FUNDAMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Para comenzar a ahondar en la temática del presente trabajo, se parte del análisis de la adquisición de la L1 de un niño para, superando las lagunas conceptuales, se llegue a considerar el proceso como equivalente al de adquisición de la L2. Como consecuencia, se desgrana la necesidad de una formación base del profesorado tanto en terminología como en aplicaciones metodológicas en la enseñanza de la L2 en el aula de Educación Infantil.

Con fin de desarrollar lo expuesto, se ha utilizado abundantes referencias bibliográficas centradas en las distintas concepciones teóricas que se manejan. Dichas referencias abarcan desde las teorías consideradas como ya superadas a las más actuales e innovadoras en las cuales se basan las pedagogías que se llevan a cabo en las aulas de Educación Infantil de algunos centros privados españoles. En este sentido, se pretende clarificar la evolución pedagógica y ubicar algunos de los elementos positivos aplicables en nuestra labor de enseñanza.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA Y BILINGÜISMO

Para comenzar a ahondar en los términos propios del presente estudio, se debe fijar una serie de términos con distinta significación pero que son usados indistintamente y, por tanto, de manera inadecuada en el entorno escolar del aprendizaje de la lengua. Para ello, a modo de introducción, se llevará a cabo inicialmente, en este apartado, una breve explicación conceptual que se considera necesaria.

En base a las aportaciones de Guijarro (1999), el lenguaje, la lengua y el idioma no deberían ser usados como términos equivalentes. Considera que el primero se refiere a la disposición del ser humano de comunicar un mensaje; es decir, no se refiere exclusivamente al lenguaje verbal sino que incluye al no-verbal (Pastor, 2006). En cambio, el segundo se usa con la connotación de ser el potencial lingüístico del ser humano. Se usa lengua para referirse a la actividad que el ser humano puede hacer para comunicarse: el habla (Pastor, 2006). Finalmente, idioma designa la lengua socializada.

Por otro lado, el mismo autor realiza la necesidad de aclarar lo que se entiende por aprendizaje y por adquisición y sus diferentes connotaciones antes de emplearlos en lo que sigue. Muchos metodólogos expresan que aprender implica fijar de manera consciente algo en la memoria, mientras que adquirir envuelve la idea de proceso inconsciente por el que algo se queda grabado o impreso en la memoria. Existe la concepción de que la adquisición es más poderosa que el aprendizaje y que no todo lo aprendido es adquirido luego (Guijarro, 1999).

APRENDIZAJE	ADQUISICIÓN
VOLUNTARIO	AUTOMÁTICO
CONSCIENTE	INCOSCIENTE
LENTO	RÁPIDO
PROFUNDO	SUPERFICIAL
NO SIEMPRE EFICIENTE	EFICIENTE

Una vez bien aclarados estos términos⁵, se detallan otros de carácter concreto y centrados en el cuerpo de este trabajo: ¿Qué se considera aprender una lengua? Según la Real Academia de la Lengua Española, aprender es la adquisición conceptual de alguna materia a través del estudio. Se concibe, por tanto, el aprendizaje de la lengua como una retención memorística en la que el aprendiz tiene intención de asimilar y, consecuentemente, se equipara al concepto de adquisición inconsciente de la lengua en el que se analiza más adelante según los diferentes autores (Bestard y Pérez, 1992). Por tanto, el ser humano está en continua adquisición desde que nace y se expone con los sentidos al mundo que le rodea.

Del aprendizaje de varias lenguas o de la coexistencia de diferentes idiomas en el contexto social-escolar-familiar, se deriva la existencia de personas bilingües. De acuerdo con Ruiz (2000), persona bilingüe es aquella que hace uso de dos lenguas con una eficacia y facilidad similar. Es lo que se llamará bilingüismo equilibrado desde la perspectiva psicolingüística. Sin embargo, la realidad es distinta. Se encuentran personas con competencia distinta en 2 o más lenguas y que utilizan una u otra con mayor o menor eficacia según la situación. De acuerdo con la opinión de Fantini (1982), el bilingüismo, por tanto, se concreta en el uso de dos lenguas alternativamente variando el grado de bilingüismo según el control y manejo de las lenguas; se puede hablar de bilingüe que tiene conocimiento de dos lenguas con diferente grado de dominio de las destrezas (por ejemplo, dominio supremo de la lectura).

Al respecto, se hace necesario recordar la visión de Siguan y Vila (1991) quienes proponen que, en relación al bilingüismo individual, se han de tener en cuenta los siguientes puntos:

I. El bilingüismo equilibrado se considera casi inexistente por la dificultad de encontrar a una persona que mantenga una competencia semejante en la L1 y la L2, dada la dificultad de encontrar un número semejante de ocasiones para el uso de ambas.

II. Implica que en las personas bilingües existe normalmente una lengua dominante con la que se identifican. Es la lengua principal que controlan mejor y que usan más frecuentemente, que suele coincidir con la lengua familiar (Ruiz, 2000).

III. Se induce que el bilingüismo más equilibrado es aquel que procede de la infancia y, en concreto, antes de los 3 años siempre que se mantenga ulteriormente un uso continuado de ambas lenguas.

⁵ Dada la amplitud del trabajo presente y en pro de evitar la repetición terminológica, se tomará la licencia de usarlos indistintamente.

IV. Por último, las diferencias entre las personas bilingües respecto al uso que hacen de las lenguas en que son competentes dependen de la situación social de las lenguas, las funciones que cumplen las lenguas en la sociedad y, por ende, su uso.

Siguiendo la reflexión de Siguan y Vila y como señala Fishman (1966), los lingüistas y psicolingüistas identifican dos tipos de personas bilingües. Aquéllas que piensan en una de sus dos lenguas (lengua principal o dominante) y los que recurren a ambas lenguas de manera indiferente según el contexto o los interlocutores a los que se enfrente. Los primeros son conocidos como bilingües compuestos y los segundos son coordinados. Siendo así, la definición de “bilingüe” cobra un significado especial al decir que aúna a dos individuos diferentes, dos seres pensantes distintos, dos formas diferentes de interactuar con la realidad (Fishman, 1966). Se induce que el bilingüismo no es una característica de las lenguas sino una cualidad del individuo en el uso de las mismas. Es un fenómeno individual y no apunta a un grupo social aislado.

En la línea de este trabajo, apoyados en la idea de Fantini (1982), surge implícita la idea de que el bilingüismo es un grado de dominio sin necesidad de tener la misma eficacia en las cuatro destrezas de aprendizaje. Seguidamente, se concreta el concepto de bilingüismo en Educación Infantil y las edades tempranas.

2.2 BILINGÜISMO EN EL AULA: APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EN EDUCACIÓN INFANTIL

En este punto, se analizan y sintetizan el concepto de bilingüe en la edad temprana y la razón principal por la que debe aprovecharse la etapa de Educación Infantil para introducir la L2.

Consiguientemente, se puede reflexionar: ¿es la etapa de Educación Infantil la apropiada para crear ambiente en el aula en L2 o es más adecuado esperar a tener dominada por completo la L1? La respuesta es afirmativa según Siguan y Vila (1991), quienes atestiguan que hasta los tres años es la edad idónea para alcanzar el bilingüismo más equilibrado que si se adquiere una segunda lengua a partir de esa edad.

Aunque, autores como Birdsong (1999), son partidarios de abordar la cuestión considerando ambas lenguas como sistemas independientes y con periodos de maduración cerebral diferentes y podría adquirirse independientemente de la concreción de etapa, de acuerdo con Lenneberg (1967), se debe tener en consideración

el contexto (el aula) y la actitud del niño hacia la adquisición o el aprendizaje para crear bilingüismo real en el niño; real en todas sus destrezas. Esta actitud con un nivel menor de prejuicios y escasez de miedo al error es debida a la edad del niño y se observa muy acentuada en el adulto, quien apenas participa de la lengua y la cultura en aprendizaje por ver acrecentado su miedo al ridículo (Birdsong, 1999). En el presente trabajo, se defiende esta idea: la actitud del niño es básica para desarrollar una posición positiva de confrontación a la adquisición.

Escasos son los estudios encontrados acerca del bilingüismo en edad infantil. Lo que resulta patente es el complicado dominio comunicativo equilibrado en ambas lenguas adquiridas además del comienzo tardío de la expresión oral del niño bilingüe (Fantini, 1982). El grado de bilingüismo no es siempre el mismo; no existe razón por la cual atestiguar que el niño bilingüe tiene el mismo dominio lingüístico entre dos lenguas adquiridas. Es, por tanto, que se habla de grados de bilingüismo y de bilingüismo equilibrado, anteriormente mencionado.

Se ha reconocido que la edad y la forma de adquisición, tanto como el ambiente o ambientes donde se forma el individuo se vuelve bilingüe, tienen consecuencias lingüísticas y psicológicas en el niño. Es decir, se demuestra la importancia del contexto social en el grado de bilingüismo que llega a alcanzarse derivándose, también, la importancia del periodo crítico de aprendizaje de la lengua para hacer uso a nivel de un nativo (Fantini, 1982). Así mismo, la hipótesis del periodo crítico certifica la importancia del aprovechamiento del periodo idóneo de aprendizaje de la lengua hasta la edad de las operaciones formales de Piaget (11-15 años) para la adquisición de un acento o gramática sin interferencias de otras lenguas en coexistencia en el individuo (Lenneberg, 1967). También corroborado por Ruiz (2000), en las edades tempranas y etapa de Educación Infantil, es la época recomendada para la adquisición de otra lengua dada la plasticidad neuronal para el aprendizaje de una L2, culminando el periodo en la adolescencia. La razón que otorga este último autor es que en las primeras edades, se experimenta un uso de mecanismos y estrategias en la adquisición de la L1 que pueden proporcionar un camino para el aprendizaje de una L2, presentando, así, secuencias de adquisición próximas a los nativos avalado por la tesis chomskiana⁶. Además, se comprueba que los niños a estas edades son creativos con el lenguaje y usaban unas construcciones sintácticas típicas que, en un principio, parecían ser estrategias similares a las usadas en la adquisición de la L1 (sobregeneralizaciones y sintaxis más simple) y, otras veces, mostraban errores análogos con independencia de

⁶ La tesis chomskiana se desarrollará en páginas posteriores.

la L1 (Ruiz, 2000). En estas cuestiones y en la Hipótesis del periodo crítico, se basan las futuras intervenciones en este trabajo acerca de la didáctica en el aula. Destacan el enfoque lingüístico que se defiende y la decisión acerca de la edad en la que comenzar a aprender/adquirir la L2 enfocado a la edad de los niños.

En cuanto a la calidad del contexto que rodea al niño, Fantini (1982) se centra en explicar que la lengua no se adquiere o aprende en un vacío social. La lengua es fruto de la relación extralingüística que se genera entre los miembros de una comunidad o de un contexto social. Según el mismo autor, con dos años de un contexto de exposición a la lengua, se observó que el niño es capaz de distinguir dos sistemas separados que usa de acuerdo con el interlocutor. De ahí la importancia de la figura del docente en Educación Infantil; importante objetivo del análisis propuesto en estas páginas. El niño relaciona la lengua con la figura que interactúa con él y se recomienda que la elección de la lengua a usar, dependiendo del interlocutor, sea estable (Ruiz, 2000). Sugiere también que se pueden encontrar niños bilingües familiares⁷ dirigiendo frases indistintas a los padres en función de la lengua con la que se comunica con cada uno en la misma conversación siendo el factor de uso el más importante para garantizar que la lengua perdurará y se desarrollará a lo largo de los años. Sin embargo, si el aprendizaje de la L2 no se realiza de manera simultánea con la L1 pero de manera inmediata a la adquisición de la L1 (tres o cuatro años) y en contexto natural, el caso que se trata en este trabajo, se pueden alcanzar los mismos objetivos en el grado de bilingüismo ya que se observa que los niños siguen el mismo proceso cognitivo y de adquisición de su L1 (Ruiz, 2000).

Dados estos dos factores de diferenciación de interlocutores y la capacidad para adquirir la L2 a nivel nativo en Educación Infantil en un contexto apropiado, se puede reflexionar acerca de la necesidad de una figura constante de L2 con el niño para equiparar la cantidad de tiempo que el niño dedica a la L1 en contexto familiar y a la L2 en el escolar. Es decir, que el docente siempre se dirija en la L2 al niño.

Profundizando más en la rama educativa, se clarifica, a juicio de Ruiz (2000), que la educación bilingüe es un sistema educativo en el que son empleadas dos lenguas para enseñar al niño. Contrastando con la idea anterior de la necesidad de la figura constante en el aula imagen de la L2, lo que se debe analizar es hasta qué punto es positiva la exposición de ambas lenguas en la realidad escolar y qué beneficios se encontrarían si el niño bilingüe adquiriera su L1 del contexto social-cultural (español) y

⁷ Niño que ha adquiridos dos o más lenguas en contexto familiar. Por ejemplo, cada progenitor habla una lengua con el niño.

su L2 del contexto escolar (inglés), defendido en estas páginas. De esta manera y equilibrando el tiempo de uso en contexto familiar-cultural y escolar, aquel niño diferenciaría ambas lenguas relacionándolas con figuras familiares y figuras relacionadas con el ambiente escolar proporcionando un acercamiento a un bilingüismo equilibrado y se beneficiaría de ambos contextos (Bestard y Pérez, 1992). Para llegar a esta consecución de bilingüismo en el niño, como se verá en la temática de la adquisición de la L2 y algunas hipótesis desarrolladas por diversos autores, se precisa destacar la importancia de que el aula y ese contexto escolar sea una vía natural de adquisición/aprendizaje con la hipótesis del filtro afectivo. Desde la posición de Larsen-Freeman y Long (1994), se enfoca la atención en la motivación, la actitud y los sentimientos del niño. Es decir, centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los factores emocionales del niño evitando el miedo al error⁸ o estrés dentro del aula.

Consecuentemente, se aboga en este trabajo, por tanto, por una Educación Infantil íntegra en la L2 (inglés) con un docente específico para la L1 que imparta puntualmente en el aula esporádicas horas semanales⁹ ya que en el contexto externo a nuestras aulas los niños estarán inmersos en la L1 (español). También, se tendrá en cuenta el contexto, el mundo afectivo del niño y sus intereses que, basados en las teorías y en la propia experiencia vivida, generarán niños con destrezas bilingües en ambas lenguas. En el siguiente apartado, se analiza cómo el niño adquiere su lengua materna, teorías básicas para introducirnos en la adquisición de la L2.

2.3 TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA L1

Para comprender cómo los niños adquieren la L2, tema que se pretende analizar a fondo, se debe entender el modo en que el niño adquiere la lengua materna como paso obligado. Ambos procesos están estrechamente ligados a los procesos cognitivos y afectivos en general y a los mecanismos que la mente humana pone en marcha para entender el mundo que le rodea y resolver los problemas de distinta índole a los que se enfrenta (Bestard y Pérez, 1992).

Partiendo de estudios previos, parece que a los 10 meses, las primeras palabras aparecen en el niño, siendo éstas con significado alrededor de los 12 meses y lográndose una comunicación completa en L1 a los 3 años de edad. Para llegar a estas conclusiones, desde finales del S.XIX comenzaron las investigaciones de la adquisición de la L1. Desde el comienzo, se realizaron con hijos de lingüistas por sus propios padres

⁸Se anexa un extracto del tratamiento del error según Ruiz (2000). APÉNDICEI.

⁹ Contrario a lo que se hace actualmente en la Educación Infantil bilingüe escolar.

introduciéndose, a partir de los años 60, el magnetófono y el vídeo en las investigaciones para crear registros de experiencias y estudios más sistemáticamente (Ruiz, 2000).

Al comienzo de la reflexión de la adquisición de la L1, según Ruiz (2000), las incógnitas que los lingüistas querían despejar estaban basadas en qué les permite al niño aprender palabras que después irán uniéndose en oraciones con significado y qué les motiva a seguir desarrollando y construyendo un lenguaje más complejo gramaticalmente. Como se ha hecho referencia anteriormente, a medida que se multiplicaban los estudios de adquisición de L1, avanzaban también los estudios de adquisición de L2 por las semejanzas en el proceso de una mente enfrentada a averiguar los mecanismos lingüísticos.

Según diferentes manuales consultados, a estas incógnitas sobre cognición y lenguaje, nacieron numerosas respuestas aunque dos de ellas cobraron gran peso en el análisis de la adquisición de la lengua: conductismo (behaviorismo) de Skinner e innatismo de Chomsky. A continuación, se exponen las respuestas a la adquisición de la L1 con mayor peso pedagógico.

2.3.1 El lenguaje como conducta. Teoría conductista de B.F. Skinner.

La proposición de Skinner dominó la teoría de adquisición de la L1 hasta los años 60. Skinner en su obra *“On Verbal Behaviour”* (1957) expone que el lenguaje se aprende por imitación y lo considera una forma más de comportamiento. Como afirmara Ruiz (2000), Skinner considera el proceso de adquisición de la lengua como un proceso de formación de hábitos desechando la concepción de hecho mental y cognitivo. El lenguaje es conducta aprendida. Esta conducta está basada en el esquema: estímulo-respuesta-refuerzo. Estos componentes se constituyen como los pasos para alcanzar el aprendizaje de la L1. El comportamiento verbal del niño se va modelando hasta que estos hábitos coinciden con el modelo adulto. Bestard y Pérez (1992) postulan que, esta teoría considera que el niño nace con la mente en blanco, sin ideas innatas y lo que aprende y adquiere a lo largo de su vida a través de las expresiones y percepciones sensoriales va desarrollando sus conocimientos y habilidades. El niño se cree una “tabula rasa” que desarrolla su aprendizaje fruto de las respuestas en el contexto en el que está expuesto, base de la Teoría de Santo Tomás de Aquino que fue divulgada por John Locke. Se concluye que en esta visión acerca del proceso de aprendizaje, primeramente, el niño percibe un estímulo mental o físico (por ejemplo, siente hambre) y es, entonces, cuando, según la teoría conductista, imita los sonidos y las estructuras lingüísticas de los adultos de su entorno emitiendo una respuesta. Finalmente, son los

adultos que les rodean los que reconocen ese esfuerzo del niño para producir algo similar al modelo adulto y, como consecuencia, refuerzan los sonidos emitidos con una recompensa (alabanza o alimento) o una corrección por error en la producción de sonidos. Tras la primera experiencia y con el propósito de obtener más recompensas, se conjetura que el niño repite los sonidos y las estructuras lingüísticas hasta llegar a ser hábitos. En cambio, si, por el contrario, el estímulo no se refuerza o es corregido se debilita o tiende a desaparecer. Se constata que, según Skinner, el refuerzo es fundamental puesto que permite la consolidación de hábitos.

Como resultado y tomando como referencia a Bestard y Pérez (1992), se induce que la conducta verbal es controlada por sus consecuencias y, solamente, si el niño recibe recompensa, se refuerza ese hábito verbal. Es decir, si el niño dice “papa” cuando siente hambre y el adulto recompensa la producción verbal con comida, el niño reiterará la respuesta. Desde esta perspectiva, para llegar a la comprensión el niño recibe la orden “ven” de su figura adulta, el niño ejecuta la acción y la madre le da un beso. El niño comprende que la acción está bien realizada y, por tanto, adquirirá la conducta como respuesta a ese estímulo verbal de su figura de apego. Por consiguiente, Skinner explica la comprensión y la expresión a través de un mecanismo de respuesta adecuada al estímulo.

Desde el punto de vista de esta teoría, los errores producidos por los niños de establecen como resultado de un aprendizaje imperfecto de la formación de hábitos. Se desarrollará esta conducta errónea por no haber recibido un refuerzo correcto o no haber corregido la respuesta defectuosa en el niño. Se puede verificar que el niño se considera una versión defectuosa del modelo adulto ya que no es un sistema en sí mismo pues se basa en las figuras de su alrededor para recibir refuerzos o corrección.

En esta teoría, cobra gran importancia el contexto. Como Ruiz (2000) indica, en la hipótesis conductista del aprendizaje de la L1 se parte de la imitación de los adultos y personas de su alrededor y no de un lenguaje basado en reglas sino en la práctica. Cada niño imita el *input*¹⁰ de su alrededor; razonablemente, la cantidad del *input* y la calidad son fundamentales.

Apoyado en Ruiz (2000), se puede reflexionar acerca de la falta de explicación de la creatividad lingüística del niño: ¿qué ocurre cuando un niño es creativo con el lenguaje y dice algo que nunca ha oído? Los niños parecen coger patrones y generalizarlos a nuevos contextos creando nuevas formas hasta que finalmente averiguan cómo los

¹⁰ Input hace referencia a la lengua a la que está expuesta el niño en su contexto; ya sea oral o escrita.

adultos usan esas formas. El conductismo de Skinner solamente puede respondernos parcialmente al explicar cómo los niños adquieren estructuras simples pero no cómo dominan y desarrollan estructuras más complejas a las que no han sido expuestos o cómo producen errores de generalización¹¹ ya que no lo suelen adquirir del contexto. Al ser una explicación parcial, surgen otras teorías de la adquisición de la L1. Evidentemente, en según la concepción que se defiende en este trabajo esta teoría no explica todos los rasgos percibidos en la adquisición de la lengua.

2.3.2 El lenguaje como programación biológica. Teoría innatista de Noam Chomsky.

En los años 60, surge la teoría de Chomsky como esclarecimiento de la adquisición de la L1 aunque, posteriormente, unos lingüistas la aplicaron a la adquisición de la L2. Al igual que Skinner, en 1957, Chomsky escribió “*Syntactic structures*” como reacción a la publicación y teoría del primero. La concepción de Noam es también conocida como la “gramática transformacional” o “teoría generativa”.

Siguiendo la idea anteriormente expuesta de Ruiz (2000) y recuperando material de investigación de Guijarro (1999), se analizan los problemas que Chomsky encontraba en la explicación de Skinner sobre el aprendizaje de la L1. Se atestiguan dos situaciones casuísticas a las que Skinner no podría dar respuesta con su teoría. Primeramente: el problema lógico de la adquisición del lenguaje o problema platónico: ¿cómo es posible que con tan pocos datos y tan mal ordenados se posee la capacidad de desarrollar un sistema lingüístico tan rico en todos los sentidos? Los niños saben considerablemente más de la estructura de la lengua de lo que se podría esperar por imitación del *input* recibido. En la realidad oral de la lengua, el niño se enfrenta al *input degenerado*¹² y, a pesar de ello, es capaz de producir un lenguaje complejo, basado en reglas y con presencia de capacidad creativa.

Por otro lado, se expone la incongruencia de si el niño aprende por imitación del modelo adulto con estructuras tan superficiales cómo puede emitir estructuras tan profundas. Encuentran la respuesta en que no aprenden las frases que oyen sino las estructuras oracionales subyacentes, las reglas, las variantes a las reglas y los errores de generalización. Efectivamente, el adulto no debe estar y no está sistemática y continuamente corrigiendo al niño en la adquisición de la L1. Según la teoría

¹¹ El niño regulariza las reglas sintácticas. Por ejemplo, el participio de romper lo realizan como “*rompido*”.

¹² El lenguaje en la comunicación real está lleno de comunicación confusa y no puede ser base única de aprendizaje: falsos comienzos (titubeos), frases incompletas, alteraciones del orden, ruido, interrupciones, etc.

chomskiana, se precisa corrección cuando es un error semántico ya que los demás son evolutivos (Harley, 2001).

Como afirmaran Bestard y Pérez (1992) y como se está poniendo de manifiesto, Chomsky reacciona de manera opuesta a la teoría de Skinner al certificar que el niño no es una *tabula rasa* frente a la adquisición de la lengua porque nacen preparados para la misma y ésta se desarrolla al igual que cualquier otra función biológica como andar. El proceso de adquisición del lenguaje, según la visión chomskiana, parte de la concepción de que el niño nace en posesión de unas reglas gramaticales universales que va adaptando a su lengua en base al contacto y a la exposición directa con la misma. Así, con el entorno, formula de manera inconsciente sus propias reglas de la lengua en cuestión a través de ensayos de prueba-error, deducción, inducción, etc. Según Chomsky, el niño adapta las reglas gramaticales universales innatas a través de la experiencia con el contexto en función de la lengua concreta que le rodea. Con más sentido para este trabajo, el niño nace con una capacidad y tendencia para adquirir el lenguaje como nace con la facilidad para aprender a andar.

Corroborar esta teoría el manual de Ruiz (2000), quien desarrolla la idea chomskiana de que el niño viene dotado de unas reglas y parámetros universales innatos comunes a todas las lenguas, conocidos como Gramática Universal (GU). Esta Gramática Universal es un mecanismo innato preparado para adquirir el lenguaje (LAD, *Language Acquisition Device*) que al entrar en contacto con la lengua, se adapta a la lengua concreta y genera hipótesis de uso (Ruiz, 2000). Las reglas de la Gramática Universal se comienzan a usar una tras otra en contacto con el lenguaje y junto a otros mecanismos, como la deducción, hace posible la adquisición del mismo. Este mecanismo es capaz de explicar la relación creativa del niño con el lenguaje pudiendo crear infinitas frases a partir de la exposición a una serie de elementos concretos y, por tanto, se adecúa a la concepción defendida en estas páginas.

En este punto, se precisa hacer referencia a la hipótesis del periodo crítico como base biológica de la adquisición de la lengua en relación con la Gramática Universal y el LAD. El biólogo Eric Lenneberg padre de la hipótesis, relaciona el aprender a hablar con el andar al igual que Chomsky. La habilidad de desarrollo de la lengua, como la capacidad de andar, debe ser estimulada y depende del entorno en el que se desenvuelva el niño y la motivación recibida (Lightbrown y Spada, 1999). Los mismos autores reflexionan que, evidentemente, la Gramática Universal debe ser “activada” en un periodo crítico concreto en el que la plasticidad neuronal es mayor y, según la

versión débil¹³ de la hipótesis apoyada por los lingüistas, será posible aprender pero surgirán más obstáculos y el aprendizaje no concluirá con un grado de competencia tan profundo.

Indudablemente, cuando se expresa que el *Language Acquisition Device* (LAD) debe ser activado, se comprende que es en contacto con el propio entorno comunicativo. Este mecanismo es el responsable de la “capacidad creativa” que demuestra el niño en materia lingüística. En función de los parámetros variables de cada lengua con la que se entre en contacto, “elaboramos hipótesis sobre su estructura gramatical y tales hipótesis se van rechazando o confirmando a partir de los datos lingüísticos, en forma de reglas que constituirán la competencia lingüística del hablante” (Pastor, 2006).

Pastor (2006), postula la importancia que Chomsky otorgaba a la competencia y la actuación. La *competencia* es una idea que llegó a obsesionar a Chomsky: conocer el dominio intuitivo del sistema de reglas que prepara al niño para comprender y producir todo tipo de oraciones en su lengua. En otra cara, se observa la actuación concretada como el modo en el que se usa el lenguaje en la situación lingüística real; producción y percepción del habla del contexto. Se garantiza que, en la teoría chomskiana, al igual que para Skinner, sigue siendo de vital necesidad el contexto que rodea al niño y que las personas le proporcionen un habla de cantidad y calidad. El *input* es para él un elemento significativo por condicionar una adquisición más rápida pero concluye que es la dotación biológica la que ejecuta el resto del proceso.

Al contrario de lo que parecía a simple vista, también surgen incongruencias con la teoría innata de Chomsky ya que no explica por qué surgen en el niño, paralelamente, en determinados momentos las formas regulares e irregulares del lenguaje o en qué posición queda la comunicación extralingüística tan presente en los infantes (Bestard y Pérez, 1992).

Con la teoría chomskiana, se abre una ventana para fundamentar las ideas de innatismo y creatividad de lenguaje que se reflejan en este trabajo. Sin embargo, tanto la teoría innatista de Chomsky como la conductista de Skinner consideran la lengua desde el paradigma formal y se obvia el análisis de ciertos factores presentes en la comunicación lingüística que serían conveniente estudiar en el siguiente punto.

¹³ La versión fuerte de la hipótesis teoriza que el individuo, al pasar su periodo crítico de aprendizaje de la lengua, pierde la posibilidad de adquisición.

2.3.3 El lenguaje como construcción mental. Teoría constructivista de Jean Piaget.

Otra de las concepciones sobre la adquisición de la L1 que cobra gran peso es la de Jean Piaget: la teoría constructivista. Se desarrollará en este apartado las ideas vertidas por el autor y su concepción de construcción y ensayo-error en todo tipo de aprendizaje, incluido el aprendizaje de la lengua.

Piaget considera que el niño se adapta al medio haciendo uso de su inteligencia; la adaptación biológica acomoda al ser humano al entorno, estructurando las experiencias y convirtiéndolas en esquemas (Ruiz, 2000). A saber, Jean concibe el lenguaje como resultado de una serie de operaciones mentales que denotan el desarrollo intelectual del niño. Bajo este punto de vista, el lenguaje es la consecuencia y no la causa del desarrollo intelectual del niño, surgiendo cuando éste adquiere la capacidad simbólica. Tras las investigaciones del neo-constructivismo, se ha determinado que el lenguaje infantil es un sistema complejo basado en sus propias reglas.

Durante el desarrollo lingüístico, el niño va elaborando sus propias leyes donde se encuentran los elementos lingüísticos relacionados entre ellos. El proceso de adquisición, mientras el niño va creando sus propias hipótesis sobre el lenguaje a partir del input que recibe, suele requerir cambios sistemáticos de todos los elementos que conformaban sus reglas ya que el infante se ve forzado a revisar, reformar e, incluso, abandonar estas reglas al compararlas con el contexto. Ruiz (2000) escribe que, como en cualquier adquisición analizada por Piaget, el niño cuenta con unos mecanismos de asimilación, asociación y equilibrio (produciéndose el fenómeno conocido como Conflicto Cognitivo) que, junto con la interacción en el medio, el niño construye su propio conocimiento o destreza. Si en su relación con el contexto recibe suficiente *feedback*, se alcanza el desarrollo cognitivo, surgiendo, como consecuencia, el desarrollo del lenguaje.

En todo aprendizaje, según el autor, la persona va adquiriendo esquemas y siempre se trabaja construyendo aprendizajes nuevos sobre el previo creando cada vez estructuras más complejas de conocimiento. En el caso que se trata en este trabajo, el lenguaje del niño está en equilibrio hasta que se ve desestabilizado por elementos que requieren de la *asimilación*. Cuando está asimilado, se dispone a *acomodarse* a la nueva situación y al nuevo esquema que tiene que incorporar gracias a la interacción con el medio. Finalmente, el niño se adapta a la nueva estructura adquirida o no; observando en qué medida da respuesta a sus problemas el niño se reequilibra o rechaza el nuevo

elemento. Por tanto, el lenguaje es producto de una construcción cognitiva más del individuo (Ruiz, 2000).

A modo de resumen, la teoría piagetiana reconoce que existe algo innato sobre lo que se construye los nuevos aprendizajes y añade su opinión acerca del proceso explicando, entonces, por qué el niño comete errores en algunas ocasiones y en otras no: está probando el lenguaje. En este sentido, se desarrollará la concepción de aprendizaje de la L2: innato y en continua construcción. Pero, ¿tiene importancia la figura modelo que introduce el lenguaje para el niño? En el siguiente punto, se le concede gran importancia al lenguaje que el adulto proporciona al niño según la teoría interaccionista.

2.3.4 El lenguaje fruto de la interacción con el adulto. Teoría interaccionista.

Durante este apartado, se describe la importancia que radica en el lenguaje al que el niño es expuesto por parte del adulto. Se trata la concepción de la teoría interaccionista.

Esta teoría, considerada integradora ya que toma como base el innatismo de Chomsky, su Gramática Universal y el conflicto cognitivo de Piaget. Sin embargo, se centra en el *input* que el adulto genera más que en la propia GU. Se concibe que el niño desarrolla su lenguaje como resultado de la interacción con el entorno; interacción con el *input* dirigido por el adulto al niño como un lenguaje modificado.

El lenguaje que recibe el niño es un *input* modificado (y no degenerado como en el innatismo) para facilitar su adquisición. En este sentido, el *input modificado*, *motherese*¹⁴ o *caretakertalk*¹⁵ que el adulto dirige al niño se analiza como un lenguaje más simplificado, con una velocidad de discurso más lenta, entonación variada, tono elevado, frecuentes repeticiones, paráfrasis y estructuras de oración más cortas (incluso, se eliden los tiempos verbales). El fin de este discurso simplificado es ajustar el lenguaje al nivel de comprensión del infante, destacando la acción de nombrar objetos¹⁶ (Ruiz, 2000). Se incide en la importancia de la interacción adulto-niño y su lenguaje que en la abstracción de reglas y excepciones lingüísticas. Es la figura modelo de lenguaje la que responde y adapta su *input* en función de los indicios que el niño envía de su nivel de progreso de adquisición del lenguaje y su capacidad de

¹⁴ Habla que la madre dirige al niño.

¹⁵ Habla del cuidador caracterizado por unos rasgos desarrollados en Ruiz (2000) y anexados (APÉNDICE II).

¹⁶ Los adultos recurren a preguntas: “¿qué es esto?”, “¿dónde está esto?”, “¿de quién es esto?” Con el fin de motivar y de ampliar el léxico del niño para favorecer la palabras léxicas sobre las gramaticales.

procesamiento. Cuando las estructuras se asientan de manera estable en el niño, es cuando éste muestra su capacidad creativa. Fundamentado en el conflicto cognitivo, el niño avanza en el conocimiento y en el lenguaje elaborando teorías que revisa y reelabora en función de su eficacia. A menudo, el adulto corrige el error de la oración del niño repitiéndola gramaticalmente correcta.

Para Ruiz (2000), esta teoría tiene tres núcleos de debate:

I. La relación entre cognición y lenguaje. La adquisición del lenguaje se considera un conocimiento más del mundo.

II. El carácter innato de ciertos elementos. La Gramática Universal de Chomsky. Si el niño no dispusiera de ellos, difícilmente podría comenzar a distinguir los elementos básicos de la lengua a la que se le expone.

III. La interacción niño-adulto. Es la base de la adquisición del lenguaje según esta teoría junto con la idea de innatismo. Como expone Bruner (1986), el lenguaje se produce gracias al *Language Acquisition Support System* (LASS); un sistema formado por una colección de medios, instrumentos y acciones que las figuras adultas llevan a cabo con el fin de facilitar la adquisición de la lengua (Ruiz, 2000). Lo que se ha designado como el *input* modificado.

Esta visión de la adquisición de la L1 se considera clave ya que pone de manifiesto el poder del adulto en este proceso y la responsabilidad que posee al potenciar los medios para que las capacidades puedan ser desarrolladas en mayor o menor medida.

Tomando por base lo anteriormente expuesto, la línea del presente trabajo se identifica con la teoría innatista de Noam Chomsky. Según la experiencia, el niño no se percibe como una *tabula rasa* sino que se evidencia que el niño tiene una capacidad asombrosa de adquisición de la lengua y un dominio total de su L1 en, a penas, 3 años de vida y, con exposición apropiada a la L2, puede ser adquirida en 2 años de contacto con la misma. Esto puede mostrar que la teoría chomskiana, que el infante proviene con unas reglas universales gramaticales y lingüísticas, cobra sentido. Bien es cierto que, de acuerdo con la teoría interaccionista y la piagetiana, es de vital importancia fijar la mirada en la construcción que el niño va haciendo de su lenguaje sin olvidar el *input* que el adulto refiere al niño. A continuación, con intención de analizar las teorías de adquisición de la L2, se expondrán los factores más influyentes en este proceso.

2.4 FACTORES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE UNA L2

Seguidamente se desarrollan los elementos considerados como variables conocidas en la adquisición de la L2. Existe necesidad de conocer estas variables para que el docente

sea consciente de las herramientas que posee y las que son susceptibles de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pastor (2006), enuncia que, en la sociedad multilingüe actual, otorgándole importancia al dominio lingüístico como base del progreso, se puede escindir el concepto de L2 en segunda lengua y de lengua extranjera.

Se habla de Lengua Extranjera (LE) cuando las personas adquieren una lengua no nativa L2 en el contexto de una L1 donde se desenvuelven diariamente y, por consiguiente, no es requerida la L2 para la integración en la sociedad. En cambio, en el caso de que la persona adquiriera una lengua ya sea por considerarse cooficial y la necesita para desenvolverse en su contexto nativo (por ejemplo, el caso del español y catalán en Cataluña) o por cambiar su país de residencia y necesitarla para interactuar con la sociedad se denominará Segunda Lengua (SL) y será difícil de simular dentro del aula (Pastor, 2006).

El caso que se trata en el presente trabajo hace patente que lo que cobra significado es referirse a la adquisición de la lengua inglesa como una Lengua Extranjera dentro de un contexto socio-cultural en español pero lo que se pretende lograr es que el niño sienta la L2 como una Segunda Lengua que coexiste en su realidad diaria.

2.4.1 Características generales

Entonces, ¿de qué depende el grado y eficacia de adquisición de la L2? Con la finalidad de poder desarrollar un contexto adecuado y ser conscientes de qué elementos susceptibles de mejora influyen en la adquisición de una LE en el aula, se pretende esclarecer la serie de factores que los autores proponen como explicación de las diferencias en los resultados del aprendizaje de la L2. En el caso de la L2, al contrario que ocurre con la adquisición de la L1, no siempre se concluye con una competencia total (Ruiz, 2000).

Se dota de gran importancia a estos factores ya que, en palabras de Selinker (1972), no se puede analizar los diferentes grados de adquisición de las lenguas sin ahondar en varios elementos del proceso, como el contexto, los individuos aprendices y sus características.

Al contrario que en la publicación de Bestard y Pérez (1992), quienes centran los factores de adquisición de la L2 únicamente en las características individuales del educando, Ruiz (2000) traza un análisis de las diferencias en el aprendizaje en base a un estudio de diferencias en características como:

- Características y variables del entorno de adquisición: diferencia entre medio natural o medio escolar de aprendizaje y si hay exposición contextual a hablantes nativos fuera del entorno escolar.
- Características del *input* recibido: análisis de la cantidad y la calidad del mismo de manera oral y escrita. Input recibido: oral/escrito. Tiene relación directa con la metodología usada en el aula y si la clases se imparten enteramente en L2 o se usa la L1. En esta línea, Ruiz (2000) resalta el *intake*¹⁷ del niño. Al docente le interesa conocer las condiciones idóneas para que el *input* sea en su gran mayoría *intake* y, en gran manera, los elementos principales dependen de factores pragmáticos, de sus intereses y necesidades de comprensión y uso lingüísticos. En favor de un mayor procesamiento de información por parte del niño, el docente debe ajustar su lenguaje al igual que la madre o el cuidador adaptaba su L1: lenguaje modificado¹⁸.
- Características del docente: su estilo educativo, su pedagogía, su corrección de errores¹⁹ y personalidad. Un docente debe ser motivador, concededor del grupo-clase y guía proporcionando un *input* comprensible al alcance del niño y siempre localizado en su Zona de Desarrollo Próximo²⁰.
- Características de la L1: la *distancia lingüística* entre L1 y L2. Se resalta la facilidad de adquisición de una L2 que sea semejante a la L1 (por ejemplo, italiano y español) para reducir las interferencias lingüísticas.
- Características individuales del niño: Aun teniendo de base idénticas características anteriormente mencionadas, la adquisición individual es distinta, por tanto, como Bestard y Pérez (1992) reflexionan, hay que buscar características individuales de los niños.

Se pretende ahora enfocar las características individuales del educando que le permita predecir su éxito en la LE. Las siguientes características están basadas en unas metodologías de investigación de campo a partir de cuestionarios, tests lingüísticos, etc. que han ido evolucionando con el tiempo. Al respecto, Pastor (2006) resalta los tipos de análisis de datos llevados a cabo en este tópico que nos permiten estimar qué elemento fue otorgado de mayor importancia en la adquisición de lenguas a lo largo del desarrollo teórico-pedagógico:

¹⁷ “Aquella parte del *input* que el niño selecciona y asimila” (Ruiz, 2000).

¹⁸ Se adjunta un cuadro con características recomendadas por Ruiz (2000) en el APÉNDICE III.

¹⁹ Se desarrolla un apartado íntegro del presente trabajo para la aclaración de interlengua y corrección de errores.

²⁰ Término acuñado por Vygotsky y definido como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más eficaz” (Ruiz, 2000).

I. *Análisis contrastivo* (entre los años 40 y 60). Primer modelo de análisis de datos fundamentado en una comparación entre L1 y L2 para identificar rasgos semejantes y diferenciados con el fin de buscar una eficacia en la adquisición de la L2. “La hipótesis de partida suponía que había una relación directamente proporcional entre la distancia lingüística y la dificultad de aprendizaje” (Pastor, 2006).

II. *Análisis de errores* (años 60). Con el fin de una mejora en la adquisición, proponía un estudio de los errores que comete un aprendiz en su L2, considerándolos corrientes y necesarios para el avance.

III. *Análisis de actuación*: se enfatiza el papel de actuación del niño estudiando su competencia en la L2. Aquello que el niño es capaz de decir y hacer en la L2 y no solamente sus errores (Pastor, 2006).

IV. *Análisis del discurso*. Se atiende no solamente a la actuación del aprendiz, sino a las muestras lingüísticas que recibe. Relaciona el *input* y las producciones del niño, *output*, basado en un *análisis de conversación*.

A raíz de esta evolución del análisis, se obtienen unas características individuales del aprendiz que son necesarias de destacar en busca de la eficacia de la adquisición de la L2 que están fundamentadas a continuación.

2.4.2 Inteligencia

La inteligencia, de acuerdo con la opinión de Pastor (2006), no es algo decisivo para el éxito en el aprendizaje. Durante numerosos años se les ha dado gran importancia a los test de Cociente Intelectual pero ¿qué tipo de inteligencia mide este test? ¿De qué forma se puede ser inteligente? ¿Alguna de estas formas influye en la eficacia de la adquisición de la L2?

Observada la “inteligencia” que miden estos tests y tras un estudio de inmersión lingüística en Canadá, se observó que resultaba de gran relevancia en destrezas relacionadas con la gramática, el vocabulario y la lectura pero no destacaba en las destrezas orales. Es decir, es un factor importante si la metodología aplicada en el aula no era la comunicativa.

Según Gardner (1983), cada persona tiene una tendencia y una facilidad de aprendizaje/adquisición que le hará más hábil en un campo; una destreza más desarrollada. En este aspecto, la inteligencia no es una única sino la unión de las diferentes destrezas y, dependiendo del niño y su destreza predominante, la metodología elegida en el aula se adecuará más o menos a su individualización educativa. La define como una capacidad de solventar dificultades y de elaborar

productos de importancia en una comunidad. Por tanto, las inteligencias son destrezas que evolucionan, se desarrollan y se extienden, no son estancas. Indica ocho diferentes: lógico-matemática, cinético-corporal, visual-temporal, musical, naturalista, interpersonal, intrapersonal y verbal-lingüística. Cada persona posee una combinación de todas ellas en mayor o menor medida. La inteligencia verbal-lingüística es la que se ve reforzada por la metodología tradicional, olvidando que el niño es un compendio de siete inteligencias más.

El fin de tomar la inteligencia como un factor es que el docente proporcione al grupo de alumnos un mayor abanico de posibilidades en el aula para proveer un *input* que sea en su mayor parte *intake*. Dar a todos los aprendices la oportunidad de activar los dos hemisferios del cerebro, accediendo a las diferentes inteligencias ofreciendo una mayor eficacia de aprendizaje para todos. Como consecuencia, los niños favorecerán su motivación y autoestima al observar su potencial (Pastor, 2006).

2.4.3 Aptitud

Larsen-Freeman y Long (1994) sugieren que la aptitud se ha considerado una variable cognitiva: un factor relacionado con la inteligencia del aprendiz y que tiene un gran peso como elemento individual variable en la eficacia de la adquisición de la L2. Entendiendo la aptitud como una capacidad natural o facilidad con el fin de adquirir la lengua (para identificar e imitar sonidos de la nueva lengua, inferir reglas, memorizar, etc.) (Pastor, 2006). Así, los niños con esta “aptitud” aprenden más rápido y con mayor facilidad aunque no se trata de un factor susceptible de mejora y desarrollo.

Bestard y Pérez (1992) escriben que, según J. B. Carroll, la facilidad para comunicarse y comprender una lengua extranjera es un talento específico que no siempre es coincidente con la inteligencia del niño y que depende de distintas habilidades:

- I. Habilidad para recordar el material fonético.
- II. Facilidad para captar el funcionamiento del sistema lingüístico.
- III. Destreza para memorizar palabras.
- IV. Disposición para inducir y descubrir formas lingüísticas, reglas y modelos estructurales dentro del sistema lingüístico.

Se induce que los individuos que posean esta facilidad individual tendrán mayor eficacia productiva y comprensiva de la L2 en menor tiempo de exposición a la misma. Aunque se reflexiona que la aptitud es relevante cuando se habla de aprendizaje formal de una lengua. Pero no es tan decisiva cuando el proceso es el de adquisición (Pastor, 2006).

2.4.4 Motivación

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación es elemento primordial para que se produzca una adquisición más eficiente. La motivación lleva al éxito y viceversa, no es una relación lineal sino que se retroalimentan. Desde el punto de vista del docente, que sepa desarrollar una motivación en sus alumnos, será capaz de captar la atención de los niños y que sientan una necesidad de saber más, de adquirir, de comunicarse y de vivir la L2. Se entiende la motivación como un impulso interior o deseo que conlleva a una persona a realizar determinadas acciones (Ruiz, 2000). Este impulso puede considerarse de varias tipologías según de dónde surge el esfuerzo y la razón del mismo.

Según la procedencia de la motivación, si del interior del niño o del exterior, se obtienen dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca. Un niño con motivación intrínseca está condicionado para que nazca el deseo y la necesidad por realizarse, avanzar y aprender, por el interés y el deseo en adquirir la lengua y la satisfacción intrínseca; por otro lado, si le mueve el deseo de recibir una recompensa se denomina motivación extrínseca (Turner, 1986).

La propuesta de Gardner y Lambert es una distinción de motivación desde un punto de vista sociolingüístico destacando la motivación como integradora o instrumental (Larsen-Freeman y Long, 1994). La primera, se relaciona con la motivación intrínseca y se basa en el deseo de formar parte de la comunidad lingüística para integrarse y persiste a largo plazo. La motivación instrumental, relacionada con la motivación extrínseca, es de tipo utilitario y se ejemplifica cuando el hablante la necesita para viajar o por estudios.

¿Cuál es la más efectiva? Una unión de las dos. Pastor (2006) enunció que un ejemplo de un equilibrio entre ambas motivaciones viene dado por los inmigrantes, quienes necesitan la lengua para desenvolverse en la realidad cotidiana del país de lengua meta y su necesidad de integración cultural y social, siendo motivación integradora, y, además, puede ser instrumental para lograr pasar exámenes o conseguir un trabajo.

En la adquisición o aprendizaje durante los primeros años de acercamiento en el caso de Educación Infantil, hay un uso más acentuado de la motivación integradora, sobre todo en planes de programas de inmersión exclusivamente con clases en L2. Los niños comienzan a usar la L2 para agradar al docente, incluso cuando son conscientes de que él habla su L1, por integrarse en el aula (Pastor, 2006). Como fruto de las exigencias

lingüísticas y comunicativas los dos tipos de motivación tienden a equilibrarse (instrumental e integradora).

De acuerdo con Bestard y Pérez (1992), el niño es más fácil de motivar que el adulto²¹. El infante se identifica con lo que hace, disfruta de la participación activa y hace uso de su imaginación crean un interés vinculante a la L2. En el niño se puede fomentar la motivación integradora siendo dificultoso en el adulto²².

2.4.5 Actitud

Como en cada aprendizaje, la actitud del niño puede mostrarse positiva o negativa hacia el mismo. En el caso de la lengua es más complejo ya que esa actitud es tomada hacia la propia lengua, hacia sus hablantes, su cultura, los compañeros, el contexto, etc. De acuerdo con Pastor (2006), una actitud positiva va de la mano de una alta motivación intrínseca.

A su vez, esta actitud depende de otros factores que se están desarrollando en el presente trabajo: de la personalidad, de la motivación, de los prejuicios sociales, de la necesidad... y es núcleo de superación o no de la barrera de la distancia social. Puede ser considerada una actitud positiva si el alumno destaca las similitudes entre las culturas y las lenguas y pretende realizar la inmersión o negativa si, por el contrario, solamente destaca diferencias y no se identifica en ningún campo con la L2. En el segundo caso, incluso pueden rechazar la adquisición de la lengua (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Es Ruiz (2000) quien resalta la influencia de los estereotipos culturales y lingüísticos en la actitud hacia la lengua y en su enseñanza-aprendizaje, tanto en niños como en docentes. De este modo, se observará que el docente, de manera inconsciente, prestará más protagonismo a ciertos niños del aula que muestran una actitud hacia la lengua más positiva, alabando sus avances pero dejando aislados a los que no se involucran. El profesor debe ser consciente del arma de doble filo que es el efecto Pigmalión: pronosticas y proyectas lo positivo y lo negativo (Carrasco et al., 2008).

²¹Ruiz (2000) responde a la pregunta de cómo potenciar la adquisición de la L2 con unos rasgos particulares. APÉNDICE IV.

²² Se anexa un cuadro de Ruiz (2000) sobre las necesidades que motivan: APÉNDICE V.

2.4.6 Personalidad

Puede considerarse que la personalidad abarque muchos otros de los factores que se están desarrollando a lo largo de este estudio pero, se debe incidir, en que en este apartado se destacarán las cualidades emocionales del niños²³.

Ruiz (2000) expresó que tienen gran influencia en el aprendizaje algunos elementos como la extroversión e introversión, la empatía o el grado de ansiedad. Remarcó que el exceso de cualquiera de estos factores puede influir negativamente en la adquisición, siendo una participación moderada de los mismos el nivel adecuado para un desarrollo normalizado. Sin embargo, el papel del docente se considera primordial en este aspecto ya que, al conocer al grupo-clase, se evidencia que no todos los tipos de personalidad reaccionan de igual manera ante las mismas actividades pedagógicas (Pastor, 2006). En los niños introvertidos, por ejemplo, se observarán más avances en actividades grupales evitando ser el centro de atención.

Siguiendo algunos ejemplos de perfil de personalidad marcado por Larsen-Freeman y Long (1994), se procede a marcar una serie de pautas para que el docente sea conocedor de las diferentes consecuencias que puede tener la personalidad dentro del aula:

I. *Introversión/extroversión*. La introversión provoca problemas para comunicarse oralmente, asumir riesgos...pero en tareas individuales y de producción escrita, se sienten más cómodos. En exceso, la introversión puede llegar a perjudicar el desarrollo de las destrezas comunicativas. En cambio, los niños extrovertidos ven favorecida su adquisición, ya que tienen menos miedo al error. Se demuestra que ser desinhibido ayuda a desarrollar las destrezas comunicativas.

II. *Autoestima*. Una persona con una gran autoestima asume riesgos no tiene miedo al ridículo pero con baja autoestima no se desarrollan las destrezas comunicativas; pues, la alta autoestima lleva al éxito y viceversa. En contra, un exceso de autoestima genera niños cerrados a la corrección que conceden poquísima importancia a errores.

III. *Ansiedad debilitadora y facilitadora*. La ansiedad debilitadora es aquella que paraliza al alumno, quien tiende a evitar esa situación. Existe otra versión de esta ansiedad que estimula el progreso de aprendizaje y adquisición siendo un cierto grado de nerviosismo para responder en el proceso comunicativo llamado ansiedad facilitadora.

²³ Ruiz (2000) delimita alguno de los aspectos, que se adjunta en el APÉNDICEVI.

IV. *Capacidad para asumir riesgos*. Esta capacidad denota una seguridad en sí mismo, sin miedo al error, relacionado con la extroversión, con el objetivo de avanzar ya que se basa en no tener miedo a usar elementos lingüísticos nuevos o en nuevos contextos. Estos niños suelen repetir en voz baja antes de lanzarse poniendo en práctica aquello que aprenden. En la cara de la percepción también tiene su consecuencia observando niños que hacen un gran esfuerzo por comprender, aunque no esté seguro de conocer la totalidad de lo que se dice.

V. *Empatía*. Es un factor más desarrollado en los niños y se define como la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona, del que habla o del que escucha. Su consecuencia directa es permitir dar un input más comprensible, analizando el lenguaje corporal y favoreciendo la situación de comprensión mutua. Se destaca en casos en los que los niños adaptan sus expresiones concretas de la lengua o refranes (*idioms*), acento, ritmo, pronunciación y entonación en función del adulto a imitar y con el que establezca relación en ese preciso intercambio lingüístico.

2.4.7 Edad

Una vez desarrollada la Hipótesis del periodo crítico²⁴ en páginas anteriores, es de deducir que la edad será importante para la adquisición de la L2 ya que existe una plasticidad neuronal que hace más sencillo el proceso e, incluso, se habla de que a una determinada edad el *LanguageAcquisitionDevice (LAD)* de Chomsky se desactiva (Ruiz, 2000).

Tras indagar, se percibe que muchos autores no consideran importante el valor de la edad, sin embargo, otros consideran que hay rasgos que denotan si la adquisición se ha realizado dentro de este periodo crítico o, por el contrario, después de él.

Una de las grandes ventajas de la adquisición temprana que señalan Bestard y Pérez (1992), es que a esta edad los niños poseen menos miedo al error y niveles bajos de sensación de ridículo. Aunque, la mayor ventaja que se destaca en la exposición temprana a la L2 es la posibilidad de imitación de la entonación, el tono, el acento y el ritmo de la lengua (Larsen-Freeman y Long, 1994).

2.4.8 Estilo cognitivo

Los estilos cognitivo se analizan como factor directamente relacionado con las inteligencias Múltiples de Gardner y con la especialización de los hemisferios cerebrales. En palabras de Pastor (2006), el estilo cognitivo es la predisposición del

²⁴ Desarrollado en la página 16 del presente trabajo.

aprendiz hacia determinadas formas de abordar el aprendizaje y procesar la información. Estos estilos de aprendizaje demuestran al docente que, para llegar al alumnado y garantizar una adquisición eficaz para el grupo, debe proveerse de una rica variedad de actividades basadas en diferentes metodologías y vías de estilos cognitivos.

Los estilos cognitivos condicionan la realidad del aula (Larsen-Freeman y Long, 1994):

- I. Estilo visual: prefieren un aprendizaje a través de dibujos, imágenes, gráficos y esquemas, no teniendo problemas con la lectura y la escritura. Muestran más facilidad para memorizar y una buena ortografía. Al ser de estilo cognitivo visual, escogen el uso de la pizarra como medio de comunicación y explicación. Se favorece con la enseñanza tradicional.
- II. Estilo auditivo: niños que expuestos a la L2 oral aprenden con esa exposición sin necesidad de tomar nota en cursos superiores. Suelen disfrutar con “*listenings*”²⁵ y mueven los labios al leer.
- III. Estilo kinésico (táctil o de movimiento): alumnos que necesitan tocar para experimentar el aprendizaje. Están continuamente moviéndose. Necesitan el movimiento unido al aprendizaje. Se llegan a considerar alumnos con mal comportamiento y falta de atención ya que tienden a moverse durante el aprendizaje.
- IV. Estilo de aprendizaje analítico: descomponen la información en partes para analizarla y prefieren los métodos deductivos²⁶ para el aprendizaje de las lenguas.
- V. Estilo de aprendizaje holístico o global: funcionan mejor bajo el método inductivo²⁷.
- VI. Estilo olfativo y estilo gustativo. Estos dos últimos se dan en los primeros años de vida en la adquisición de L1. No son relevantes desde el aprendizaje de L2.

Cada persona aprende a través de estos estilos pero existe tendencia a uno u otro.

En la etapa que nos ocupa en el presente trabajo, niños de 3 a 6 años se relacionan con el mundo a través de sus sentidos: ojos, manos y oídos. Se recomiendan actividades que engloben esos estilos de aprendizaje para que, a partir de los 7 años, se decante por un estilo concreto.

²⁵ Pruebas y actividades basadas en la comprensión oral de la lengua.

²⁶ Se muestra la regla y se enseñan ejemplos, posteriormente. Considerado método tradicional.

²⁷ No hay enseñanza explícita de la gramática de la lengua sino que se induce a través de los ejemplos y el uso de la misma.

Ruiz (2000) señala que la educación por parte de la escuela y la familia puede y debe educar en los estilos cognitivos y de personalidad perfeccionándolos, en especial en las edades tempranas.

2.4.9 Estrategias de aprendizaje

El niño al enfrentarse al aprendizaje tiene una predisposición para abordar el aprendizaje, designado anteriormente como estilo de aprendizaje, pero, también, se surte de una serie de técnicas para alcanzar la adquisición que se denominan estrategias de aprendizaje. Estas estrategias son trucos o herramientas que facilitan al niño la adquisición de la L2 (Pastor, 2006).

La bibliografía anterior no aclara si estos procedimientos pueden ser aprendidos aunque ya Pastor (2006) verifica que sí es posible y, además, muy recomendable. Aunque se puede observar lentitud en el aprendizaje de las mismas ya que el alumno suele estar muy arraigado a las que considera estrategias personales. En definitiva, se pueden enseñar estrategias y es importante hacerlo, porque así podrán usar las eficaces y desechar las ineficaces.

A juicio de Larsen-Freeman y Long (1994), existe una diferenciación individual de acciones y mecanismos que los niños usan al enfrentarse al aprendizaje: una manera de aprender con herramientas y técnicas. Así, si los aprendices son conscientes de la importancia de la práctica en la lengua pueden generar sus propias situaciones adecuadas para la adquisición²⁸. Se le otorga importancia a las acciones que contribuyen directamente al aprendizaje ya que son las que proporcionar el *input* directo para la adquisición.

2.4.10 Otros factores.

Además de los anteriormente desarrollados, debe tenerse en cuenta otros factores, menos estudiados individuales del aprendiz: “memoria, especialización de los hemisferios cerebrales, voluntad, incapacidad lingüística, interés, sexo, orden de nacimiento o experiencia lingüística anterior” (Pastor, 2006). Según esta autora, aún se está en proceso de desarrollo de estos factores y su investigación traerá nuevos elementos que permitirán al docente entender más de cerca cómo actúa el niño al adquirir la L2.

²⁸ Se adjuntan estrategias de aprendizaje en el apéndice según Ruiz (2000) y Pastor (2006).
APÉNDICE VII.

En este gran apartado, se ha desgranado la importancia de todos los elementos que se han de tener en cuenta a la hora de enfrentar la adquisición de la L2 en un aula de Educación Infantil y en general. Se han destacado los factores personas que, quizá, son los más complicados de adaptar según las circunstancias de aprendizaje de la lengua. Tras analizar estos factores, se procede a adentrarse en los enfoques, teorías y métodos que durante toda la historia investigativa se han concluido en cuanto a la adquisición de la L2.

2.5 TEORÍAS, MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2

Durante este apartado, se destaca el recorrido teórico y metodológico sobre la adquisición de la L2. Como señalaban Bestard y Pérez (1992), para analizar el proceso que ocurre dentro de la persona en el aprendizaje-adquisición de una lengua se ha de analizar todo enfoque, metodología y técnicas utilizadas. Evidentemente, los intentos de remitir a una base científica los métodos o sistemas de enseñanza de segunda lengua han desembocado en la necesidad de buscar apoyo en las teorías generales sobre el aprendizaje humano y en la manera en la que el individuo adquiere su primera lengua, de ahí la evolución en este trabajo. Esta ausencia de teoría sobre la adquisición de la segunda lengua es, precisamente, una de las principales causas que explican la falta de total eficacia en los métodos de enseñanza de idiomas hasta la actualidad.

Para desgranar la evolución de los enfoques y métodos a lo largo del tiempo, la taxonomía se realizará en base a la publicación de Richards y Rodgers (2003) y siguiendo algunos de sus métodos y enfoques²⁹ más estudiados por los autores en la materia.

2.5.1. Tendencias metodológicas hasta el siglo XX

Las primeras tendencias están basadas en la hipótesis conductista de la adquisición de la L1 de Skinner; a saber, en el llamado estructuralismo basado en la formación de hábitos a través del refuerzo positivo (recompensa o alabanza) y del negativo (corrección).

²⁹ Para ampliar el material metodológico, se recomienda la bibliografía de Richards y Rodgers (2003).

2.5.1.1 Método de gramática-traducción.

Conocido comúnmente como método tradicional, está enfocado para alumnos de Educación Primaria Obligatoria ya que los alumnos de Educación Infantil no poseen desarrolladas las destrezas escritas, base de este enfoque. Aunque podría desarrollarse oralmente, se contradice con las bases pedagógicas del aprendizaje que parte de la base de la comprensión y la comunicación en las que se basa este presente trabajo. Por ser una concepción muy extendida, se detallarán de manera superficial los rasgos más destacados del mismo.

Este método pretende conocer el sistema lingüístico de la L2 sin utilizarla como vehículo comunicativo; sin práctica oral. Según sus características, es un método deductivo en el que a través de las reglas gramaticales de la lengua meta se pretende que el niño se forme para la creación de cualquier oración en la L2 (Bestard y Pérez, 1992). El maestro es quien explica las reglas haciendo inciso con las excepciones a las mismas y el niño las aprende junto con la memorización de listas de vocabulario de la L2 con los significados traducidos a la L1. Entonces, se enfrentan al texto que está desarraigado de los intereses y motivaciones del alumnado del cual realizarán la *traducción directa* por escrito (de L2 a L1). También es común seguir con *traducción inversa* (de L1 a L2) de algunas oraciones descontextualizadas. El objetivo último de este método no es hablar la lengua sino interpretar y leer textos en L2.

Tanto ventajas como desventajas de este método aparecen claras (Bestard y Pérez, 1992). Las ventajas destacadas por estos autores son: el camino seguro y organizado de aprendizaje, la despreocupación del niño por la pronunciación de la lengua, apoyo en la L1, exhaustivas explicaciones, mayor facilidad de entendimiento de las reglas gramaticales y, del docente, no se requiere grandes esfuerzos ni actitud de improvisación. De las desventajas se enumeran: desinterés por el desarrollo de las destrezas orales, se pierde la función comunicativa de la L2, se instrumentaliza la lengua meta (traducciones) y apatía por parte de los alumnos con estilos de aprendizajes diferentes; niños cansados de la memorización, la escritura y la traducción.

Richards y Rodgers (2003) indican que este método es frustrante para el alumnado pero poco exigente con el profesorado. Aunque son numerosas sus desventajas, unido a que no sus textos no son diseñados por lingüistas sino por personas formadas en literatura, sigue siendo usado alrededor del mundo y en situaciones donde la comprensión de textos literarios es el objetivo primordial (Richards y Rodgers, 2003).

2.5.1.2 Método directo.

Enfoque basado en el principio fundamental de que la adquisición de la L2 se realizará de modo análogo a la adquisición de la L1. De este modo, la sencilla exposición a la lengua a su alrededor promoverá en el niño la intención comunicativa en la L2 (Bestard y Pérez, 1992). Es por esto que se rechaza en este método que se use la L1 del alumno para explicar los elementos de la L2, descartando totalmente la actividad de traducción L2-L1 propuesta por el anterior método o la memorización de vocabulario. El objetivo es que el niño comprenda y se exprese en la lengua meta.

En este enfoque, como dicen Bestard y Pérez (1992), se propone que sea el docente el que siempre se dirija a los alumnos en la lengua meta (L2) usando dibujos, gestos, objetos, etc. para clarificar significado y evitar las interferencias o el ruido, captando el significado de la comunicación. Se declara núcleo del aprendizaje la producción de buena pronunciación (Richards y Rodgers, 2003). Tras la comprensión del significado, se plantea que el niño repita de manera oral como primer paso a la expresión oral para culminar el proceso manteniendo diálogos entre ellos y el docente en L2, dejando en un segundo plano las destrezas escritas y siempre supeditadas a las orales.

Para el tema de la adquisición gramatical, no se sigue ninguna progresión marcada pues, contando con la improvisación del docente, se van resolviendo las dudas que, en este aspecto, vayan surgiendo y es el niño quien, de manera inductiva, va descubriendo las reglas gramaticales. (Bestard y Pérez, 1992). El maestro se vuelve la figura a imitar por los alumnos y un guía proporcionando corrección directa e inmediata de los errores, evitando los malos hábitos lingüísticos. En el papel del docente, se prevé que sea él quien lleve el peso del proceso de enseñanza-adquisición y se defiende la concepción de que el maestro tenga la misma L1 que los alumnos para comprender sus intervenciones e interferencias lingüísticas en dicha lengua.

El rasgo a destacar de este enfoque era la importancia otorgada a la lengua hablada promoviendo un lenguaje más real, expresivo y natural dentro del aula lo cual se identifica completamente con la línea de este trabajo. Sin embargo, se puntualiza un gran defecto: la falta de organización que, en palabras de Bestard y Pérez (1992), provocará desconcierto en los alumnos al no comprender lo que va aprendiendo en cada momento.

Este método innovador en la época, no fue instaurado en centros públicos solamente en los privados y el éxito recaía en la destreza del docente y no en que fuera una persona nativa (Pastor, 2006).

2.5.1.3 *Enfoque oral y situacional.*

Basados en el trabajo del método directo, los lingüistas H. Palmer y A. S. Hornby pretendían desarrollar una base más sólida que la del método anteriormente citado para una enseñanza oral de la lengua inglesa. Se centran en la selección del vocabulario más adecuado y usado para programar cursos de idiomas y en la gramática como estructura subyacente de la lengua oral (Pastor, 2006). Como consecuencia, desarrollaron un método basado en la selección léxica y gramatical graduada por dificultad de contenido de las cuatro destrezas básicas a desarrollar en la adquisición de una lengua³⁰.

Como afirman Richards y Rodgers (2003), la enseñanza de la lengua, según este enfoque, se basaría en P-P-P (presentación-práctica-producción): primera fase de exposición a la unidad oralmente y contextualizada, seguida de una práctica controlada y finalizar con una producción libre de lo adquirido. Comenzaría con la exposición a la lengua oral antes de enfrentarse a la lengua escrita. En definitiva, la lengua es vehículo de comunicación en el aula pero, al contrario que en el Método Directo, los elementos nuevos se introducen y practican en situaciones y el vocabulario y las estructuras gramaticales son elegidos a través de un procedimiento que cerciore una adquisición gradual del niño (desde lo simple a lo complejo). En cuanto a las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, serán añadidas cuando los niños tengan establecidas unas bases léxicas y gramaticales suficientes. En este aspecto y en base a lo que se defiende en estas páginas, es un rasgo muy destacable que se tenga en cuenta el factor individual del niño y su capacidad para poder adquirir algo que se encuentre dentro de sus posibilidades; lo que Vygotsky llamaría Zona de Desarrollo Próximo.

Entre las características más subrayadas por Pastor (2006) están: la importancia del conocimiento de vocabulario bien estructurado, la necesidad de no cometer errores a través del conocimiento de las reglas gramaticales, sus ejercicios como prácticas mecánicas que evolucionan desde las controladas a las libres, el papel de modelo lingüístico del docente mientras que el alumno repite y responde siendo el libro de texto (organizado por las reglas gramaticales) el material más usado junto con apoyo visual.

El maestro es quien será el guía y director de las lecciones y del ritmo de enseñanza; además, debe ser un habilidoso manipulador usando recursos como preguntas y

³⁰ Las cuatro destrezas son: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.

órdenes que estimularán al niño para producir enunciados correctos (Richards y Rodgers, 2003).

2.5.1.4 Método audio-lingüístico

Método, desarrollado por N. Brooks, basado en la lingüística estructural, asentada en estímulo-respuesta-refuerzo positivo o negativo, incluye la transcripción fonética, el estudio del sistema fonético, morfológico y sintáctico de la lengua. Se considera que la lengua está estructurada piramidalmente por una serie de reglas en cualquiera de los niveles anteriormente señalados. (Richards y Rodgers, 2003). Para Bestard y Pérez (1992), con el fin de aprender el idioma debía conocerse los bloques o elementos de la lengua y dominar las reglas que se utilizan para la unión de esos elementos, teniendo prioridad el habla sobre la lengua escrita. Asumían que la base de la pirámide de la lengua estaba asentada sobre los cimientos de la fonología considerándose que debía retrasarse bastante el proceso del aprendizaje de la lengua escrita.

Partiendo de que las destrezas lingüísticas deben ser adquiridas por una formación audio-oral, los alumnos inducen las reglas a partir del uso de la lengua dentro de un contexto cultural y lingüístico. En opinión de Richards y Rodgers (2003), se consideran mínimas las ocasiones de error ya que el niño memoriza diálogos y ejercicios mecánicos de estructuras.

El proceso de aprendizaje es justificado por Pastor (2000) de la siguiente manera: escucha de un diálogo modelo con estructuras a trabajar, los niños repiten el diálogo que acaban memorizando, se adapta la conversación a los intereses de los niños cambiando elementos puntuales y ofreciendo explicaciones gramaticales si fueran necesarias y, finalmente, se emplazan a los alumnos al libro de texto para copiar las oraciones practicadas oralmente o completar ejercicios de seguimiento. Pueden continuar con más diálogos y ejercicios de repetición. El punto principal es la interacción maestro-niños (Richards y Rodgers, 2003).

Como se infiere, el niño, con un papel pasivo y respondiendo a estímulos, se concibe como una figura manipulable de conseguir éxito de aprendizaje con la enseñanza de unas técnicas y la memorización para producir respuestas correctas. En el trabajo de Bestard y Pérez (1992), se analiza el papel del niño como rol motivado por el deseo de participación en las actividades. Desde el otro lado del proceso de enseñanza-aprendizaje, el maestro tiene un papel activo y central, modelando la lengua meta, marcando el ritmo de aprendizaje y captando la atención de los niños con variedad de

actividades como los *drills*³¹ (Richards y Rodgers, 2003). Evidentemente, según la propuesta del presente trabajo de que se tenga en cuenta la individualidad del alumno, este método relega a un gran segundo plano al alumno y su creatividad, por tanto, no hay muestra de acuerdo con la teoría aquí expuesta aunque bien podrían usarse sus técnicas como herramientas y materiales para el aula.

Bestard y Pérez (2003) aclaran que se han encontrado similitudes con el método oral y situacional y que, a raíz de su análisis profundo, este enfoque recibió tres grandes críticas: atacaron los cimientos del método en la concepción de lengua (visión simplista y mecánica) y aprendizaje (estímulo - respuesta – refuerzo) los resultados prácticos no eran tan eficaces como se ofrecía y, asimismo, los alumnos consideraban el proceso de aprendizaje aburrido, lineal e insatisfactorio, a pesar de lo que se esperaba de este método.

2.5.2 Respuesta Física Total: la alternativa a los métodos tradicionales

Como respuesta a los métodos más tradicionales, surge éste que pretendía una innovación en el ámbito pedagógico de la adquisición de la L2 pero aún bajo la teoría conductista de Skinner. Hasta entonces, toda respuesta elaborada por el niño era de modo oral o escrito. Con este enfoque, el niño respondería de manera kinestésica: con el movimiento. Es por esto que lo recomendarán para las edades más tempranas del educando y que se muestra en consonancia con la exposición actual de estas páginas.

Este método, también llamado Total Physical Response (TPR), fue desarrollado por Asher, quien mantenía que los niños deberían seguir el proceso de adquisición de la L1 en su aprendizaje de la L2 lo que reduce a órdenes o mandatos en etapa inicial (Bestard y Pérez, 1992). La novedad introducida en esta teoría es tener en cuenta el aspecto afectivo y emocional de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia, no se exige en la producción lingüística y requiere del niño movimientos físicos y lúdicos evitando estrés y promoviendo una actitud positiva ante la adquisición. Cuanto más bajo se encuentra el estrés, mayor es el aprendizaje puesto que se cree que el alumno se libera de la tensión y dedica toda su energía a la adquisición de la lengua (Richards y Rodgers, 2003).

³¹ Se trata de una actividad de imitación oral. Tipos: repetición, reformulación de las oraciones, sustitución de elementos oracionales, etc. Se pretende la creación de hábitos, consolidación de estructuras y trabajar la entonación (Richards y Rodgers, 2003).

Para Asher, reflejado en la obra de Richards y Rodgers (2003), en la TPR hay tres procesos fundamentales:

- I. La comprensión oral se desarrolla antes que la expresión oral.
- II. La capacidad de comprender oralmente se logra tras pedirle a los niños que realicen acciones físicas con órdenes como emite el padre o la madre en la adquisición de la L1.
- III. Una vez forjada la comprensión oral, se instaura sobre ella la expresión oral o el habla.

Este método centrado en las destrezas orales, a diferencia de algunos de los anteriormente citados, centra su atención más en el significado que en la forma de la producción y, razonablemente, el niño es el encargado de inducir las reglas gramaticales de la lengua.

Como se ha referido arriba, este método comienza con la respuesta física ante una serie de comandos por parte del adulto (por ejemplo, “tócate la nariz”). Durante una hora de clase, Richards y Rodgers (2003), contemplan la posibilidad de adquisición de 12 a 36 palabras-acciones, siempre dependiendo del tamaño del grupo y el ritmo de aprendizaje. Otras actividades que se conciben son *role play*³² en situaciones diarias. En niveles más avanzados, el docente puede ir escribiendo en la pizarra las nuevas órdenes y vocabulario que el niño va añadiendo a los ya adquiridos. De acuerdo con Bestard y Pérez (1992), los errores se consideran parte normal del aprendizaje y el maestro debe mostrarse tolerante y comprensivo ante ellos. Esta actitud motivará a los niños.

Se sobreentiende que el papel del alumno es activo: escucha y actúa físicamente. Los alumnos, comprobando y evaluando su progreso de preparación, participan elaborando sus propias producciones. Producen lingüísticamente cuando se encuentran preparados. Por su parte, el maestro ejerce un papel directo y activo: es modelo, guía, decide qué se enseña y selecciona los materiales necesarios. Respetando el ritmo natural de aprendizaje, se recomienda que el docente genere por escrito una lista de oraciones que se van a adquirir porque la espontaneidad no tiene cabida en el TPR (Richards y Rodgers, 2003).

La mayor ventaja, destacada por Pastor (2006), es el respeto por el ritmo natural de adquisición y la reducción del nivel de estrés y el énfasis en la parte emocional y

³² Representaciones situaciones preparadas por los alumnos o el docente; pequeños teatrillos con un guion preparado. Por ejemplo: en el cine, en el teatro, en el supermercado, en la gasolinera, en la estación de trenes, etc.

afectiva del niño. Nace una motivación y una confianza en el niño que lo llevará a respetar el periodo silencioso³³ necesitado por cada uno. La misma autora recomienda este método para las edades tempranas por centrarse en la oralidad de la lengua.

2.5.3 Enfoques actuales: persiguiendo la comunicación y la adquisición natural

En este último apartado acerca de las teorías, métodos y enfoques para la adquisición de la L2, se recogen dos de los métodos más recientes e innovadores en el campo pedagógico, basados en el innatismo de Chomsky. Un giro circunstancial a la hora de aplicar esta concepción al proceso de enseñanza-aprendizaje y los cuales muestran innovación pedagógica en la que apoyar el presente trabajo para mostrar un acuerdo en la concepción metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los principios fundamentales de ambos enfoques revolucionaron la pedagogía y, aún hoy, hay reticencias a la hora de aplicarlas en el aula ya que se ha quitado la lacra de la necesidad de producción escrita desde los inicios del aprendizaje.

El factor común que describen ambas teorías seguidamente expuestas es la teoría de la construcción creativa (Ruiz, 2000). Durante la exposición del presente trabajo, se ha declarado vital importancia a la creación por parte del niño en el uso de la lengua. En este sentido y relacionando con la idea innata del aprendizaje de las lenguas de Chomsky y con la teoría constructivista de Piaget, se considera que tanto la gramática de L1 como la de L2 están determinadas por la Gramática Universal, pero tendrán que aprender los marcos apropiados para los parámetros de la L2. El sujeto se presenta ante la adquisición de la L2 a la misma tarea que cuando se enfrenta a la adquisición de la L1: se sitúa en posición de construir las reglas gramaticales de la L2 sobre la base de un input degenerado que recibe. Consecuentemente, la L1 cobra un papel más positivo como estrategia, y no un peligro, al ser utilizada por los aprendices en sus intentos por interpretar y construir el nuevo sistema de la lengua adquirida en segundo lugar. En el caso de las edades tempranas, el niño tiene un esquema mental previo de cómo funcionan las lenguas y favorece el aprendizaje o adquisición de la lengua inglesa.

2.5.3.1 Enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa

Como su propio nombre indica, este enfoque centra su objetivo principal en el desarrollo de las cuatro destrezas del niño en busca de una competencia comunicativa.

³³ Periodo en el que el niño no se siente preparado para usar la lengua y se limita a la comprensión oral.

Es un enfoque que parte de la experiencia y está centrado en el infante. Podrían delimitarse unas características fundamentales (Bestard y Pérez, 1992):

I. El énfasis se pone en la interacción comunicativa.

II. Todo material del aula es real con el fin de crear situaciones reales de comunicación.

III. Se pretende que el niño reflexione sobre la función de la lengua, su uso y en el propio proceso de adquisición (si tienen capacidad para ello).

IV. Los alumnos se vuelven centro del proceso y sus experiencias son fruto primordial del que surge la situación comunicativa³⁴. Es un método que busca la enseñanza personalizada partiendo de la realidad personal del niño y sus intereses.

V. Se intenta relacionar la realidad interna del aula con la externa: trasladando la situación comunicativa real. Se busca la comunicación eficiente por parte del alumno. Se introducen los materiales auténticos³⁵ en el aula que captan la atención de los niños y los motiva a la comunicación efectiva.

Las actividades que se llevan a cabo en este tipo de enseñanzas son abiertas, desarrollando las cuatro destrezas del niño y basadas en la experiencia, recurriendo siempre a la lengua de adquisición como vehículo de comunicación (Pastor, 2006). Por lo tanto, los errores son comunes y se toman parte del aprendizaje. Podría partirse de la lectura de un texto hasta llegar al diálogo aunque, es de aclarar, que en los niveles inferiores se parte de la comunicación oral (comprensión y expresión). Quizá pueda sorprender, pero la lengua materna del hablante está aceptada en el aula bajo este método: sí y sólo sí beneficie al aprendizaje y a la comunicación.

Este tipo de métodos, tal y como describe Pastor (2006), afectó en la evaluación al implantarse en los centros educativos. Se concibe la misma como una evaluación al proceso, a los materiales, a la formación del docente y al alumno.

Propuestas por Bestard y Pérez (1992), unas actividades que se encuentran dentro de este enfoque serían: role-play, dramatización, juegos de simulación, entrevistas, juegos

³⁴ Se relaciona con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968). Esta teoría no se opone a la mecanicista pero implica elementos que hacen que la adquisición se base en la memoria comprensiva del niño de manera. Para ello, se tendrán en cuenta los conocimientos previos del niño y sus intereses donde anclar nuevos aprendizajes. Esta concepción ha tenido gran repercusión en el enfoque comunicativo de adquisición de lenguas. Este aprendizaje desarrollará la competencia de “aprender a aprender”.

³⁵ Materiales reales y no adaptados a la enseñanza en la L2. Por ejemplo: monedas y billetes, periódicos, tickets de tren, mapas, etc.

con el lenguaje, etc.³⁶ Se pretende que, al trabajar en parejas, en pequeño o gran grupo, siempre jugando, aporte a los niños situaciones comunicativas reales con sus propios compañeros en las que podrán hacer uso de la L2 sin tensiones ni estrés, motivándolos a reaccionar y actuar a través del lenguaje. Los grupos de trabajo son fundamentales según estos autores.

En este enfoque, el alumno realiza el papel de negociador. Se observa que, en el aprendizaje cooperativo, el niño negocia entre él mismo, sus compañeros, el proceso de aprendizaje y su propósito. Incluso, en cursos elevados, se considera la opción de que sea el propio alumno el que proponga cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el docente asume el papel de actor de la comunicación, organizador de recursos para la adquisición y de facilitador del proceso para que los niños alcancen el fin comunicativo con la lengua. En este aspecto, se considera que la lengua no se divide por oraciones como en los métodos anteriormente citados sino que se centra en el fin discursivo del lenguaje (porque la lengua fluye); es decir, se pretende que los interlocutores analicen el lenguaje y su característica funcional (Richards y Rodgers, 2003).

2.5.3.2 *Enfoque natural o Modelo Monitor*

Esta concepción metodológica, junto con detalles de las anteriores, es la que va en la línea de la pedagogía que se defiende hasta el momento para la adquisición real de una L2 proporcionándole al niño la situación de desarrollar el bilingüismo desde el aula.

El Modelo Monitor o Enfoque natural surge de manos de Krashen y asentado sobre las bases de la teoría innatista de la adquisición de la lengua (Chomsky, 1999). Es también llamada la Hipótesis del *Input*. A continuación, se induce el porqué.

Ruiz (2000), diferencia los postulados que Krashen diferenciaba para describir sus bases metodológicas. Son denominados hipótesis:

I. *Hipótesis de la adquisición-aprendizaje*. Según el autor, existen dos aproximaciones a la lengua que fueron descritas al inicio del presente: la adquisición inconsciente y el aprendizaje consciente. Al hacer referencia al sistema adquirido de la L2, se enlazan con la idea que el aprendiz tendría una idea en su subconsciente sobre la gramática de la L2 al igual que en su L1, atendiendo al significado de lo que ha asimilado y no a la forma. En cambio, el aprendizaje implica enseñanza formal. A saber, el lenguaje aprendido y el adquirido se almacenarían en “compartimentos cerebrales”

³⁶En el APÉNDICE VIII, se encuentran unas actividades de habla y escucha para Educación Infantil propuestas por Ruiz (2000).

distintos. (Bestard y Pérez, 1992). Según Krashen y su “*No interface theory*”³⁷, el conocimiento aprendido no puede volverse adquirido ni viceversa (Ruiz, 2000); son procesos excluyentes.

II. *Hipótesis del orden natural*. Como se señala en el manual de Ruiz (2000), existe un orden natural en la adquisición de las formas, las reglas y los elementos lingüísticos del lenguaje. Krashen consideraba que la L2 debía ser un proceso de adquisición parecida a la de la L1. Analizando la forma en la que los niños adquieren la L1, parece que existe una secuencia similar que sugiere que hay un orden natural. Estudiando el orden de adquisición de una misma lengua, se hacía patente que había relación entre los aprendices de distintas L1, indicando que la L1 no influye en la adquisición. Se destaca que este orden de adquisición no tiene que ver con el de progresión de dificultad que hay en la enseñanza formal sino que es el resultado del sistema de adquisición, que opera libre de la gramática consciente (lo que se denominará en el siguiente punto el “Monitor”).

III. *Hipótesis de la Monitorización*. En palabras de Larsen-Freeman y Long (1994), se aclara la relación entre los sistemas de adquisición y aprendizaje en el individuo. Surgiendo del conocimiento de la L2, el “Monitor” es el control consciente que forma parte del aprendiz sobre la L2 y le permite la corrección en sus producciones. Es decir, consiste en la vigilancia permanente del sistema de aprendizaje sobre las producciones del sistema adquirido. Las condiciones para que el Monitor actúe son: atención a la forma, conocimiento de la regla gramatical y tener tiempo suficiente de análisis. Cuando se recurre a la regla gramatical para autocorregirse, se está haciendo uso de la Monitorización; en cambio, si se recurre a la intuición de algo que se cree que resulta más acertado, se accede a la monitorización (con minúscula), relacionado con la adquisición. Como se ha explicado anteriormente, Monitorización y monitorización actúan de manera independiente. El docente puede crear en el aula la situación de enseñanza intermedia: ofrecer un contexto natural de adquisición estimulando con ejemplos contextualizados y un aprendizaje consciente de las reglas gramaticales, siendo así eficaz para ambos modelos. El ideal es hacer uso de los dos en equilibrio para: evitar fosilización de errores y usar la lengua con precisión sin que afecte a la fluidez (Pastor, 2006).

IV. *Hipótesis del input*. ¿Cómo adquiere el alumno la L2? Como se expresó arriba, la segunda lengua se adquiere a través de un *input* comprensible pero, además, debe

³⁷ Teoría según la cual, los hablantes pueden conocer las reglas gramaticales pero continúan rompiéndolas cuando enfocan su atención en el significado durante comunicación eficiente.

suponer un nivel de competencia superior al que el niño ya posee para producir progreso (Bestard y Pérez, 1992). Para alcanzar competencia en la L2, el educando va accediendo a etapas intermedias (llamada interlengua). El *input* debe ser traducido como: interlengua + 1 (donde “+ 1” se relaciona con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel). Es clara la dificultad de definir la “interlengua” en cada momento, así como de determinar qué significa añadirle “1”. Se añade la dificultad de analizar individualmente a todos los niños del aula. Lo que se clarifica es que el maestro debe proporcionar una cantidad de *input* que llegue a cada alumno: ni muy complicado que impida la adquisición ni tan fácil que no presente complicación suficiente para surgir la necesidad de ser adquirido. De esta manera, se cree que el *output*³⁸ se genera de modo natural. Podría surgir la duda de cómo adquiere el niño algo que le resulta elevado por su competencia lingüística. En este aspecto, partiendo de que la base inicial es comprensión oral antes de expresión, los significados se obtienen de la experiencia, del conocimiento lingüístico previamente adquirido, de imagen de apoyo, los gestos...

V. *Hipótesis del filtro afectivo*. A juicio de Richards y Rodgers (2003) y para evitar crear tensión en el aula y estrés en el niño, a través de esta vía natural de aprendizaje se recomienda que el niño se exprese en un clima adecuado y distendido. En este sentido, resaltan importante factores como: la motivación del niño, su autoconfianza y la desaparición de la ansiedad en la adquisición de la L2. Para Krashen, el peso de la adquisición de la L2 recaía sobre este filtro afectivo en estado bajo y la existencia del *input* comprensible. Cuando este filtro afectivo, es decir, una mala disposición afectiva por parte del niño, produce un filtro alto que impide que el *input* comprensible alcance el *LanguageAcquisitionDevice* (GU), entorpeciendo así el éxito en adquisición de L2. El filtro bajo proporciona al educando una seguridad y autoconfianza en la adquisición. ¿Cómo se traduce esto en el aula? Respetando el periodo silencioso del niño, proporcionando un tratamiento normalizado del error como evolución en la interlengua y de la misma manera que el adulto corrige al niño en su L1 (evitar constante corrección y solamente cuando afecte al significado del mensaje expresado) y proporcionando un *input* que parta de los intereses de los niños.

Este innovador método y visión del sistema de adquisición, a pesar de representar una revolución en el campo, recibió numerosas críticas. Estas críticas recaían en la ambigüedad de sus términos y dificultad para constatar: aprendizaje con reglas, adquisición con percepciones, interlengua + 1, falta de explicación del orden natural de

³⁸ Producción del aprendiz de manera escrita u oral.

adquisición de las lenguas, asimetría entre los procesos de comprensión y producción y la inexactitud de especificación de las variables que elevarían el filtro afectivo.

El procedimiento para llevarlo a cabo en el aula de Educación Infantil, podría partir de hacer un uso inicial del TPR, representar instrucciones de uso diario, usar apoyo visual, respetando el periodo silencioso hasta que el niño decida que está preparado para comunicarse (Richards y Rodgers, 2003).

Destacando las ideas de Pastor (2006), en el Enfoque Natural del aprendizaje de la L2, el papel del docente, el rol del niño, los materiales usados y el trabajo por parejas o en grupos se asimilan a lo expuesto sobre el Enfoque Comunicativo.

Tal como queda expuesto a lo largo de este punto, existe una gran variedad metodológica que ha ido surgiendo a lo largo del tiempo y aún siguen emergiendo. Según la visión mantenida en este trabajo, se pretende que el niño sea protagonista de su aprendizaje y que, para adquirir una competencia similar en L1 (español) y en L2 (inglés), se debería continuar un proceso basado en la adquisición natural de la L1; partiendo desde los paradigmas fonológicos hasta desarrollar destreza suficiente para producir y comprender de manera escrita.

Pero, ¿por qué decantarse por un solo método si cada niño recibe un estímulo significativo totalmente diferente? ¿Qué necesidad tiene el docente de elegir una forma de enseñanza cuando tiene en su mano un abanico de posibilidades a despegar para acercarse a todos los estilos cognitivos existentes en el aula? Ya desarrollados los modelos teóricos y metodológicos, se describen algunas implicaciones pedagógicas dentro del aula de Educación Infantil³⁹ en el siguiente apartado de conclusiones y la concepción del presente trabajo de cómo debería enfocarse la misma.

³⁹Se adjunta cuadro de las características de las aulas que suscitan el uso de la L2 (Ruiz, 2000): APÉNDICEIX.

3. CONCLUSIÓN

Tras toda la exposición anterior, se van a trazar unas líneas que se consideran de importancia dada la visión del presente trabajo. Se aclarará la necesidad de tener en cuenta algunos aspectos educativos en el aula de Educación Infantil.

En lo que respecta a la fundamentación pedagógica y tomando como base las propuestas anteriormente señaladas, se podría reflexionar que hay una variedad de métodos idóneos para poner en práctica en Educación Infantil. En esta etapa, premia la oralidad sobre las destrezas escritas ya que se esperará a tener una cierta base en L1 para incluir los aspectos escritos de la L2. Se puede partir de la propuesta de respetar el periodo silencioso de los pequeños y centrarse en la recepción de mensajes en la L2 a través de la Total Physical Response y sus comandas. En esta fase, puede ser posible que el niño siga utilizando su L1 y trabajar el contexto flexible y un filtro afectivo bajo. A la hora de decidir cuál es el mejor método o el que más se adapta, se deberá tener en cuenta la conveniencia de uno u otro en el momento de ponerlos en práctica, teniéndose que optar, en muchos casos por una vía intermedia o una composición metodológica de varias teorías expuestas, según las necesidades y los intereses niños. Lo más importante será que las prácticas, al menos en su mayoría, estén contextualizadas, considerando la enseñanza de la gramática como esencial, pero no como un fin en sí mismo sino como parte integrada de las demás destrezas a adquirir, independientemente de que el enfoque sea tradicional o comunicativo. Finalmente, sin olvidar que se trata de una etapa en la que los niños construyen su personalidad, se debe tratar todo estilo de aprendizaje a través de actividades y metodología muy variada usando los *drills* del método audio-oral, basados en el método directo dando un carácter principal al papel del niño y a la adquisición de la L2 como la L1 partiendo de la oralidad, sin perder de vista el enfoque comunicativo de la enseñanza y las hipótesis afectivas del modelo Monitor.

Por su parte, el contexto de adquisición, como se ha puntualizado anteriormente, se promoverá como un contexto de adquisición de la L2 natural en el que el filtro afectivo se encuentre bajo y el niño goce de plena confianza en sí mismo y sus aptitudes, en busca de una motivación y de una participación positiva en el aula.

En cuanto a las destrezas a desarrollar en el aula de Educación Infantil y basada en la idea del Enfoque Natural, se considera que la adquisición de la L2 seguirá un proceso equivalente al de la adquisición de la L1 del hablante: desde la destreza oral a la escrita. Si bien todas las destrezas lingüísticas ejercen su papel dentro del individuo, la comunicativa oral tiene, inicialmente, un apartado primordial para la inserción en un

contexto de habla inglesa. Es por esto que se desarrollarán unas nociones prácticas para el refuerzo fonético en Educación Infantil. Las canciones se perciben como recurso que reforzará las cuatro destrezas en el hablante siempre que sean eficientemente utilizadas (Pastor, 2006). En el caso de Educación Infantil, se hace referencia a un recurso que llama la atención de los niños y que sirve como elemento motivador.

Resaltando el papel del docente, el ideal para el aula es aquel que actúa como guía, marcando el ritmo de aprendizaje sin limitarlo, produciendo un *input* comprensible basado en el avance de la competencia del alumnado (ni muy complicado ni muy sencillo). Se dirigirá al alumno en L2 siempre pero siendo respetuoso y flexible ante la expresión en la L1 por parte del niño. También, debe tener a buscar su expresión en la L2 a través de la repetición con traducción de lo expresado en L1 en caso de ser necesario al comienzo, manteniendo un filtro afectivo bajo.

Enfocando el análisis de los errores, el docente tiene que ser consciente de que los alumnos cometerán errores ya sea por interferencia de su L1 o por sobreregularización. Los errores, como se explicitó anteriormente, surgen independientemente de la L1 del niño. Son parte del proceso de interlengua y parte del aprendizaje. El error es algo natural, fundamental en el proceso de aprendizaje. Los errores son vistos como un fenómeno de la interlengua. Fenómenos que caracterizan las diferentes etapas que atraviesa el estudiante en su proceso de aprendizaje antes de alcanzar la competencia deseada, y como tales, son necesarios y positivos porque indican el proceso que se está siguiendo. Evidentemente, el docente de infantil debe caracterizarse por un interés en la competencia comunicativa (fluidez) más que por la corrección gramatical (exactitud gramatical), derivándose la importancia de no someter al alumno a una corrección continuada que delimite su expresión en L2. La corrección de errores, por tanto, se basa en cambiar los puntos de vista, anotar el proceso de evolución, grabar al niño, etc.

En cambio, el alumno, sin duda, es el protagonista del aprendizaje. Este alumno debe estar motivado intrínsecamente y considerar la lengua como elemento integrador. El niño debe ser activo y formular hipótesis de ensayo-error con la L2, basados en la idea de innatismo en la adquisición de las lenguas. Entonces, ¿cómo es el buen aprendiz de la L2? Aquel que siente que su aprendizaje es significativo, que considera que sus intereses están reflejados en el proceso, aquél que se esfuerza por la comprensión y la producción al encontrar el filtro afectivo del aula bajo. Un alumno libre de presiones y fluido para experimentar con la lengua. En este aspecto, es determinante el papel del docente y la corrección de errores.

Finalmente, en Educación Infantil, se han de estimular los sentidos de los niños a través de actividades prácticas visuales, auditivas y kinestésicas y materiales atractivos para los niños. Es decir, la motivación juega un papel primordial en este proceso de enseñanza-aprendizaje; si éste es atractivo y lúdico se capta la atención de los pequeños. ¿En qué basar las actividades? Siguiendo las recomendaciones de algunos autores se puede hacer uso de los materiales auténticos de la cultura de la L2, juegos lingüísticos, actividades en base a los estilos cognitivos, con canciones, etc. Todo ello, para desarrollar la motivación y mover intereses de los niños.

Con estas líneas, se pretende englobar la visión del bilingüismo en las edades tempranas, y centrado en la etapa de Educación Infantil. Se toma como punto de partida la importancia del niño y sus características individuales que condicionarán la labor del docente enfocando siempre su labor y personalizando la misma para sus educandos. Siempre en busca de la adquisición y el desarrollo de las destrezas en la L2.

4. PROSPECTIVA

El presente trabajo deja abierta una mirada al futuro de la educación bilingüe en la etapa de Educación Infantil y unas líneas posibles de investigación dada la actualidad del contenido.

Desde el ángulo defendido en estas páginas, el nuevo concepto propuesto de educación bilingüe en edades tempranas demanda un estudio de la práctica y sus consecuencias en la formación personal y profesional de esos niños. Se podría tratar de un estudio comparativo de los resultados actuales de los niños que reciben dos sesiones semanales de inglés y los niños que reciben, en cambio, esas horas de español (siempre que se trate de un contexto sociocultural desarrollado en la L1 español para lograr un bilingüismo equilibrado). En esta línea, se podría enfocar un nuevo estudio en el nivel de dominio lingüístico logrado por los alumnos en ambos casos, llegando a hacer uso de exámenes externos (Escuela Oficial de Idiomas o Cambridge).

Por otro lado, sería de interés ahondar en las opiniones y valoraciones de los docentes desarrollan su labor en la etapa infantil a través de entrevistas sobre los resultados y, sin olvidar, de los cambios que consideren oportunos en su propia formación para enfrentarse a esta nueva visión. De esta reflexión, se podría derivar el estudio de las implicaciones de la enseñanza bilingüe en los centros educativos que la impartan tanto a nivel de material como a nivel docente y organizativo.

En el ámbito de la educación integral, podría analizarse las consecuencias cognitivas en los niños que acceden al bilingüismo desde la etapa de Educación Infantil: inteligencia predominante, estilo cognitivo, razonamiento, desarrollo socio-afectivo, memoria, necesidades o déficits, etc. y derivar si existe repercusión positiva o negativa del aprendizaje/adquisición de la segunda lengua de manera precoz.

Uno de los aspectos lingüísticos que podría ser interesante de explicitar a raíz del bilingüismo en Educación Infantil es la creencia de las transferencias e interferencias lingüísticas que se producen y perjudican el avance en ambas lenguas. En esta misma línea, podría compararse el uso de la lengua de modo natural y el acento adquirido dentro del periodo crítico o fuera del mismo.

Para concluir, otra de las líneas de investigación que se deja abierta es el bilingüismo en etapas superiores y la repercusión que tendría en ellas la educación bilingüe en Educación Infantil defendida en estas páginas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bestard, J. y Pérez, MC. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa*. Madrid: Síntesis.
- Birdsong, D. (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1999). *Estructuras sintácticas*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrasco, JB., Javaloves, JJ. y Calderero, JF. (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Fantini, A. (1982). *La adquisición del lenguaje en un niño bilingüe*. Barcelona: Herder.
- Fishman, J. (1966). *The implications of bilingualism for Language Teaching and Language Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La Teoría de las Inteligencias múltiples*. Madrid: FONDO DE CULTURA ECONOMICA DE ESPAÑA, S.L.
- Guijarro, J.L. (1999). *La lengua no puede ser enseñada sino despertada interiormente*. Universidad de Cádiz: CVC. Recuperado el 6 de mayo de 2014 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0349.pdf
- Harley, T. (2001). *The psychology of language*. Gran Bretaña: Psychology Press.
- Larsen-Freeman, D. y Long M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lightbown y Spada (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford.
- Pastor, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Monografías.
- Piaget, J. (1984). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.
- Real Academia de la lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España.
- Richards, J.C. y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge.

- Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*. USA: Gruyter.
- Siguan, M. y Vila, J. (1991). *Bilingüismo*, en J. L. Pinillos y J. Mayor (eds.): *Tratado de Psicología General VI. Comunicación y lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- Turner, J. (1986). *El niño ante la vida*. Madrid: Morata.

5.2 BIBLIOGRAFÍA

- Agudo, M.T. (2004). *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria: Convenio M.E.C.- British Council*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Casal, S. (2011). *Implicaciones de la enseñanza bilingüe en centros educativos*. Archidona: Aljibe.
- García, F. y Ruiz, M.A. (2009). *Imaginemos el inglés: bilingüismo-AICLE en el aula infantil*. San Vicente: Club Universitario.
- Halbach, A. et al. (2009). *Enseñar en el proyecto bilingüe: reflexiones y recursos para el professor*. Badajoz: Abecedario.
- Krashen, S. (2000). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Harlow: Longman.
- Lorenzo. et al. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, A. (2002). *La evaluación del lenguaje: teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Archidona: Aljibe.
- Preston, D. y Young, R. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco-Libros.
- Sarto, M. P. (1997). *Bilingüismo: una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Salamanca: Amarú.
- Temprano, A. (2011). *Las TIC en la enseñanza bilingüe: Recursos prácticos para la creación de actividades interactivas y motivadoras*. Alcalá de Guadaíra: MAD.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanella.

6. APÉNDICES

APÉNDICE I

Diversos aspectos de la corrección

Recuadro 3.3. Diversos aspectos de la corrección

ASPECTOS A TENER EN CUENTA:

- Personalidad del alumno.
- Grado de conocimiento de la lengua que posee.
- Características de la comunicación: oral, escrita, grupal, individual.
- Corrige el profesor, el propio hablante-escritor o el grupo.
- Si es un error o varios. Cuál de los errores hacer corregir.
- Corregirlo inmediatamente o posponer la corrección.
- Tras la corrección sistemática, evaluar su aplicación en la comunicación oral, en el trabajo escrito o en ambos canales.

TIPO DE AYUDA POR PARTE DEL DOCENTE:

- Reformula corrigiendo de forma explícita e implícita lo dicho por el alumno.
- Ofrece ayuda dando al alumno el comienzo de lo que ha de decir o la frase que le ayuda a continuar.
- Sigue el sentido literal de lo dicho por el alumno hasta lo cómico o lo absurdo.
- Le pide que reconsidere lo dicho o escrito y lo vuelva a decir o escribir.
- Le da la formulación correcta.
- Le recuerda el modelo
- Le explica la regla.
- Le indica que el error existe y en qué lugar.
- Le ofrece posibilidades diversas de reparación, entre las cuales está la correcta.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AYUDA:

- Interacción con profesor que efectúa constantes ajustes conversacionales.
- Conversación con nativos que adoptan el papel de educadores-guía.
- Textos memorizados: rituales, poemas, pequeños diálogos, textos breves...
- Utilización de técnicas mnemónicas.
- Observación del habla de otros. Observación de textos escritos.
- Reflexión gramatical sobre la forma. Contraste forma-significado.
- Ejercicios expresos sobre forma-significado-función.

Extraído de Ruiz, 2000.

APÉNDICE II

Características del habla del cuidador al niño

Recuadro 2.3. Características del habla del cuidador al niño

- Articulación clara.
- Emisiones simplificadas: frases cortas, pocos significados a la vez.
- Emisiones gramaticalmente simples y completas, con inicios y finales claros.
- Significados concretos. Datos claros y sencillos.
- Léxico de alto uso.
- Ritmo más lento que con adultos.
- Expansiones: ampliación de lo dicho por el niño.
- Paráfrasis: reformulación de lo dicho por el niño o por el propio adulto.
- Tonos altos, entonación ascendente, exagerada, gesticulación.
- Alto porcentaje de frases interrogativas.
- Frecuentes llamadas de atención.
- Repeticiones abundantes.
- Diminutivos y reduplicaciones, habituales.
- Sonidos o terminaciones especiales.
- A veces, palabras completamente distintas a las utilizadas por los adultos.

Extraído de Ruiz, 2000.

APÉNDICE III

Algunas características del habla dirigida a los no nativos frente a la dirigida a nativos

Recuadro 3.1. <i>Algunas características del habla dirigida a los no nativos frente a la dirigida a nativos</i>	
FONÉTICA-FONOLOGÍA:	
<ul style="list-style-type: none"> — Pronunciación más clara. — Más lentitud. — Exageración en acentos y pausas. — Entonación exagerada. — Eliminación de contracciones. 	
MORFOLOGÍA Y SINTAXIS:	
<ul style="list-style-type: none"> — Frases más cortas. — Oraciones menos complejas. Menor uso de la subordinación. — Más marcas que establecen con claridad las relaciones gramaticales entre las partes. — Más regularidad en las expresiones, mayor uso del orden normal de la oración. — Más verbos en presente por la tendencia a hablar de "aquí y ahora". — Menos elipsis y próformas (pronombres, verbos de tipo "hacer" que sustituyen a otro verbo, etc.). — Más preguntas. — Más presencia de nexos y marcadores de relación sintáctico-semántica. 	
SEMÁNTICA:	
<ul style="list-style-type: none"> — Mayor presencia de elementos semánticamente cargados: nombres y verbos. — Menor cantidad de léxico y éste de alta frecuencia. — Poca utilización de expresiones idiomáticas. — Simplicidad temática. 	

Extraído de Ruiz, 2000.

APÉNDICE IV

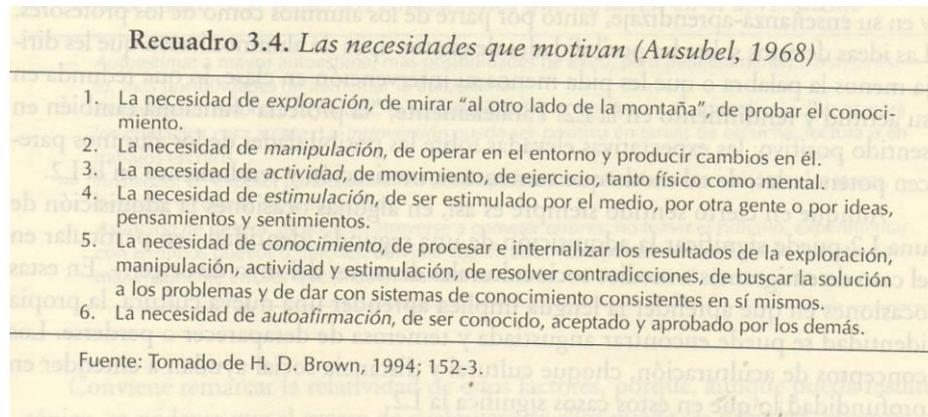
Diez ideas básicas para potenciar la adquisición de L2.

3.1.3. <i>Diez ideas básicas para potenciar la adquisición de L2</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. La adquisición de una L2 se hace posible participando en intercambios comunicativos de calidad —donde la comprensión mutua esté asegurada— y en cantidad suficiente. 2. La importancia de la conversación genuina es indiscutible en la adquisición de la L2. Las programaciones de aula deberían reflejar esa importancia. 3. La comprensión es la base sobre la que se establece la posibilidad de desarrollo lingüístico. Este desarrollo exige paralelamente el habla y la escritura sistemáticas. 4. En el contexto escolar, la lengua del profesor y los intercambios con los otros aprendices son quizá la fuente más importante de <i>input</i> y el contexto natural de experimentación del conocimiento lingüístico. 5. Para asegurar una buena comunicación, se debe atender constantemente a lo que el alumno quiere decir, tomándolo como base de lo que se dirá a continuación. 6. Es preciso recoger los temas que proponen los alumnos y asegurarse de proponer aquellos que susciten su interés. 7. Tanto para el desarrollo de la comprensión como del habla, es preciso evitar las pseudoconversaciones, centradas en la forma y no en el interés del contenido. 8. El profesorado de segundas lenguas debe dominar las modificaciones conversacionales: los diferentes modos de controlar la comprensión, las peticiones de aclaración, las repeticiones, las paráfrasis, las extensiones, las descomposiciones y todos los otros tipos de redundancia utilizados en el habla con no nativos, que ayudan a éstos a comprender y producir en la L2. 9. La corrección lingüística del docente condiciona el habla de los aprendices. 10. Que el alumno aprenda a preguntar es clave para que pueda lograr más <i>input</i> y comprender mejor el que recibe. Es necesario entrenarle en la formulación de preguntas. 	

Extraído de Ruiz, 2000.

APÉNDICE V

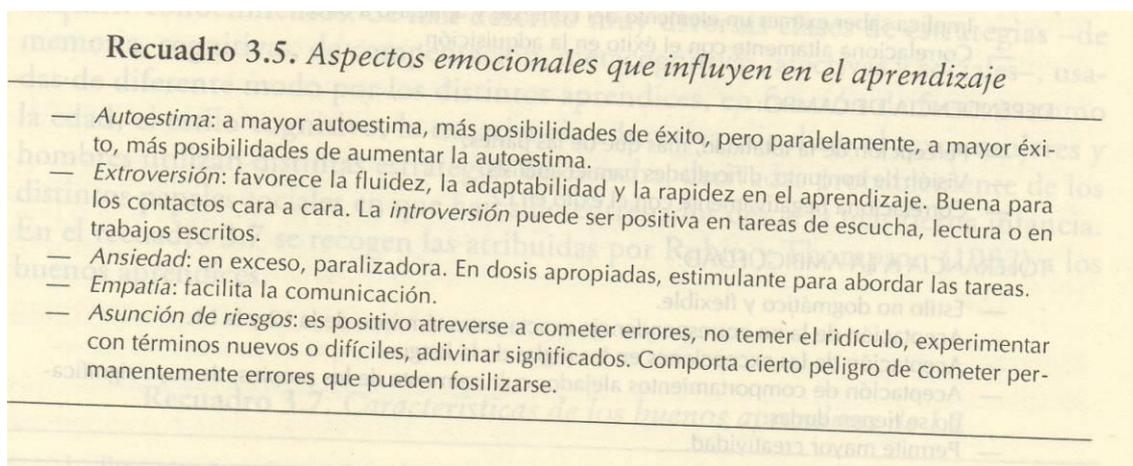
Las necesidades que motivan



Extraído de Ruiz, 2000.

APÉNDICE VI

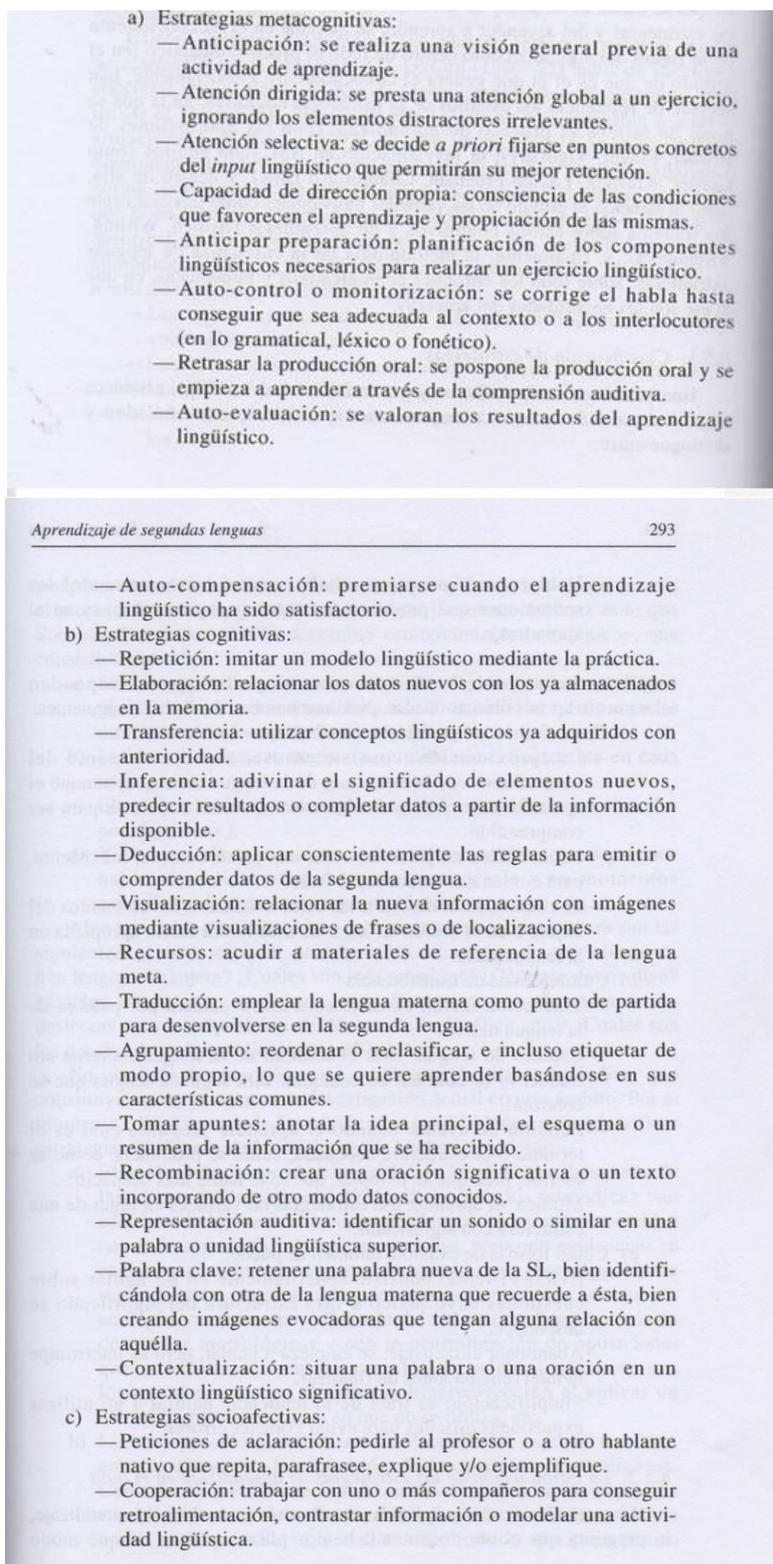
Aspectos emocionales que influyen en el aprendizaje



Extraído de Ruiz, 2000.

APÉNDICE VII

Estrategias de Aprendizaje



Extraído de Pastor, 2006.

Estrategias de Aprendizaje

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN
A) Estrategias metacognitivas	
Anticipación del principio organizador	Se anticipa una visión general aunque comprensiva del concepto o principio organizador de una actividad de aprendizaje.
Atención dirigida	Se decide de antemano prestar una atención global a un ejercicio de aprendizaje e ignorar los elementos distractores irrelevantes.
Atención selectiva	Se decide de antemano atender a aspectos concretos del <i>input</i> lingüístico o a detalles situacionales que indicarán la retención del mismo.
Capacidad de dirección propia	Comprensión de las condiciones que favorecen el aprendizaje y organización de tales condiciones.
Anticipar preparación	Planificación y enumeración de los componentes lingüísticos necesarios para realizar un ejercicio lingüístico.
186 <i>Estudio de la adquisición de segundas lenguas</i>	
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN
Auto-control	Se corrige el habla hasta conseguir una pronunciación, una gramática y un vocabulario adecuados o una actuación apropiada al contexto o a los presentes.
Retrasar la producción oral	Se decide posponer la producción oral para, y comenzar el aprendizaje con audición y comprensión.
Auto-evaluación	Se comprueban los resultados del aprendizaje lingüístico aplicando una medida interna de su conclusión y exactitud.
Auto-compensación	Premiarse cuando el aprendizaje lingüístico se ha llevado a cabo con éxito.
B) Estrategias cognitivas	
Repetición	Imitar un lenguaje modelo incluyendo la práctica y la repetición de silencios.
Recursos	Emplear materiales de referencia de la lengua meta.
Respuesta física dirigida	Relacionar la información nueva con actos físicos, por ejemplo con instrucciones.
Traducción	Utilizar la primera lengua como punto de partida para la comprensión y producción de la segunda lengua.
Agrupamiento	Reordenar o volver a clasificar, e incluso etiquetar, el material que se quiere aprender basándose en sus características comunes.
Tomar apuntes	Apuntar la idea principal, los aspectos fundamentales, el esquema o un resumen de la información que se ha presentado oralmente o por escrito.
Deducción	Aplicar conscientemente las reglas para producir o entender la segunda lengua.
Recombinación	Construir una oración significativa o una secuencia lingüística superior combinando de otra forma elementos conocidos.
Imágenes	Relacionar la nueva información con conceptos visuales por medio de visualizaciones familiares, fácilmente recuperables, de frases o de localizaciones.

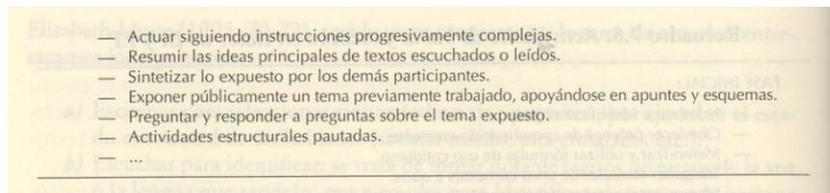
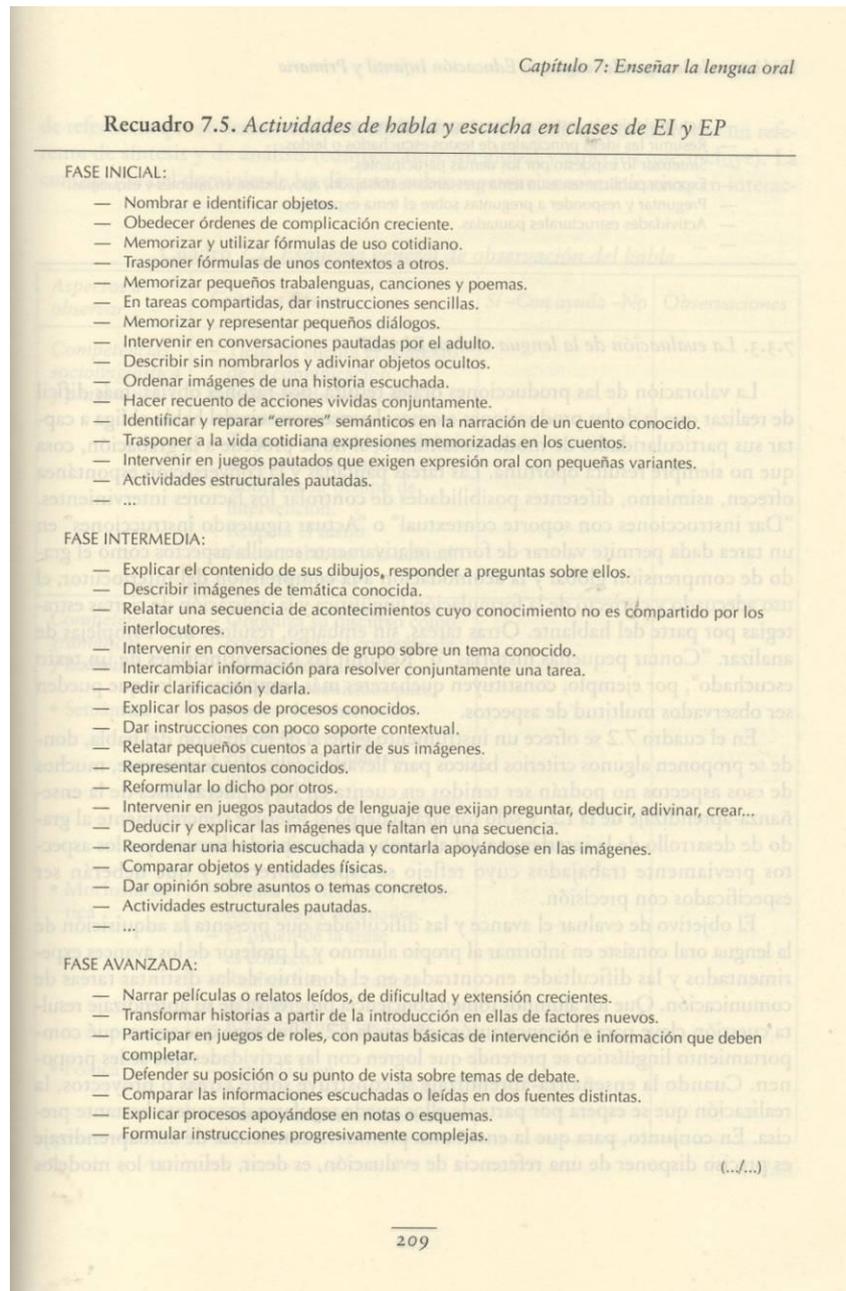
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	DESCRIPCIÓN
Representación auditiva	Retención de un sonido o similar en una palabra, frase o secuencia lingüística superior.
Palabra clave	Recordar una palabra nueva de la SL: 1. Identificándola con otra conocida de la L1 que suena parecido o recuerda a ésta. 2. Generando imágenes que se recuerden con facilidad y que tengan alguna relación con aquella.
Contextualización	Situar una palabra o una frase en una secuencia lingüística significativa.
Elaboración	Relacionar la nueva información con otros conceptos que ya se han almacenado en la memoria.
Transferencia	Utilizar conocimientos lingüísticos y/o conceptuales previamente adquiridos para facilitar un ejercicio de aprendizaje lingüístico nuevo.
Inferencia	Utilizar la información disponible para adivinar el significado de las unidades nuevas, predecir los resultados o completar la información que falta.
Peticiones de aclaración	Pedirle al profesor o a otro hablante nativo que repita, parafrasee, explique y/o ejemplifique.
C) Mediación social	
Cooperación	Trabajar con uno o más compañeros para conseguir retroalimentación, contrastar información o modelar una actividad lingüística

CUADRO 6.1. Definiciones de las estrategias de aprendizaje (O'Malley et al., 1985a).

Extraído de Ruiz, 2000.

APÉNDICE VIII

Actividades de habla y escucha en clases de EI y EP



Extraído de Ruiz, 2000.

APÉNDICE IX

Características de las aulas que mejor suscitan aprendizaje de L2

Recuadro 7.3. *Características de las aulas que mejor suscitan aprendizaje de L2*

Tabors y Snow (1994) (referido a E. Infantil):

1. Una estructura organizativa consistente y rutinizada en la cual las actividades discurren en intervalos regulares y caminos predecibles.
2. Un entorno lingüístico rico en el cual los profesores usan un lenguaje que estimula tanto las habilidades de comprensión como de producción.
3. Discusión con –o incluso entrenamiento de– niños hablantes nativos de la L2 con el fin de que provean a los nuevos hablantes de modelos de lenguaje socialmente apropiado.

Lilly Wong Fillmore (1985) (E. Primaria):

4. Presentan límites marcados por cambios en la situación, que sirven de apoyo a la comprensión de la lengua utilizada en ese contexto.
5. Comienzos y finales marcados por rituales.
6. Tiempo y lugar de actividad programados.
7. Instrucciones claras, fases de la tarea claramente delimitadas.
8. Varios turnos de intervención para cada estudiante.
9. La intervención de los alumnos, individual y colectiva, está sistemáticamente establecida.
10. Se les formulan preguntas que reclaman variedad de respuestas.

Extraído de Ruiz, 2000.