

---

*Estudios de  
lingüística inglesa aplicada*



---

**LOS INICIOS DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN LENGUA  
EXTRANJERA DE ALUMNOS DE PRIMARIA EN EUROPA**

*Carmen Muñoz  
Universitat de Barcelona, España  
munoz@ub.edu*

*Elsa Tragant  
Universitat de Barcelona, España  
tragant@ub.edu*

*M. Rosa Torras  
Universitat de Barcelona, España  
mtorras@ub.edu*

*Uno de los cambios educativos más importantes impulsados por la Unión Europea ha sido la disminución de la edad de inicio del aprendizaje de una lengua extranjera. El objetivo del presente trabajo es contribuir al conocimiento de los resultados lingüísticos que obtienen alumnos de primaria de escuelas públicas en lengua extranjera; en concreto, se investiga la producción oral incipiente de 243 alumnos de segundo curso procedentes de siete contextos europeos: Croacia, España, Holanda, Inglaterra, Italia, Polonia y Suecia. El trabajo se centra en el análisis de las producciones orales en lengua extranjera que fueron obtenidas por medio de una tarea controlada de juego de rol. Se utilizan medidas de fluidez, diversidad léxica y complejidad gramatical, así como también se analiza el uso de fórmulas memorizadas, y el uso de la L1.*

*Palabras clave: inicio precoz, educación primaria en Europa, comparación de contextos europeos, distancia lingüística, producción oral*

*The early learning of foreign languages has been one of the most important educational changes in the European Union. The present paper aims at advancing our knowledge of the foreign language outcomes that are achieved by pupils in state-funded schools; specifically, the incipient oral productions of 243 second-grade pupils from seven different European contexts: Croatia, England, Italy, Poland, Spain, Sweden, and The Netherlands. The paper focuses on the analysis of the learners' oral productions that were elicited by means of a controlled role-play task. It uses measures of fluency, lexical diversity and grammatical complexity, as well as analyses of the use of chunks or memorized sequences and of L1 use.*

*Key words: young learners, European primary education, comparison of European contexts, language distance, oral production*

## **1. Introducción**

Uno de los cambios educativos más importantes impulsados por la Unión Europea ha sido la anticipación de la edad de inicio del aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Sucesivos documentos han insistido en la conveniencia, cuando no la necesidad, de iniciar la enseñanza de lenguas extranjeras a edades tempranas (véase El Libro Blanco de la educación y la formación de 1995, o el Plan de acción 2004-2006 sobre la promoción de la enseñanza de lenguas y la diversidad lingüística de 2003).

Un ejemplo de los cambios acaecidos en las últimas dos décadas lo constituye el hecho de que en 1984 sólo en dos países de la Unión Europea la edad de inicio obligatoria del estudio de una lengua extranjera era de 7 años o menos, mientras que en 2007 el número de países en este grupo ascendía a 11, según el informe de la Red Eurydice "Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa" de 2008. Las motivaciones para el inicio precoz del aprendizaje de una LE son de diversa índole. Existen razones políticas, como la de la unificación a través de la movilidad o la del aumento de la competitividad en el ámbito europeo.

Existen razones educativas, por cuanto la inclusión de la enseñanza de una LE puede contribuir a mejorar la formación global de la ciudadanía y a ayudar a la comprensión de los pueblos. Y existen razones psicolingüísticas que señalan que la infancia es una etapa privilegiada para el aprendizaje de lenguas, a las cuales nos referimos brevemente en el siguiente apartado. El objetivo del presente trabajo es contribuir al conocimiento de los resultados lingüísticos que obtienen alumnos de primaria de escuelas públicas en lengua extranjera y en concreto de los resultados con respecto a la producción oral de los alumnos de segundo curso procedentes de siete contextos europeos.

## **2. El aprendizaje de LE por alumnos de primaria**

La investigación sobre los efectos de la edad de inicio de la adquisición de una LE ha aportado algunos resultados robustos y contrastables en diferentes contextos. En primer lugar, tras años de estudio en situaciones de inmersión naturalista en la segunda lengua (L2) se ha llegado al consenso de que las personas que empiezan su adquisición por inmersión a una edad temprana suelen conseguir niveles de dominio de la lengua superiores a los niveles conseguidos por aquellas personas que iniciaron su adquisición más tarde (Krashen, Long y Scarcella 1979). En segundo lugar, también se ha podido observar reiteradamente que cuando se comparan los resultados lingüísticos conseguidos por los participantes después del mismo período de inmersión, cuando este período ha sido corto<sup>1</sup>, aquellos con un inicio más tardío (por ejemplo, adolescentes) superan a los participantes con inicio más temprano (por ejemplo, niños) (Snow y Hoefnagel-Höhle 1978). Aunque se consideró que estos resultados podrían extenderse al aprendizaje escolar de una lengua extranjera, la abundante investigación realizada recientemente, especialmente en España, en la que se compara los resultados de alumnos con edad de inicio diferente después del mismo número de horas ha mostrado una clara ventaja por parte de los alumnos con un inicio más tardío (p. ej., Álvarez 2006; Cenoz 2002, 2003; García Lecumberri y Gallardo 2003; García Mayo 2003; Lasagabaster y Doiz 2003; Miralpeix 2006; Mora

2006; Muñoz 2003, 2006; Navés *et al.* 2003; Navés 2006; Perales, García Mayo y Licerias 2004; Torras *et al.* 2006; Kalberer 2007).

Una interpretación de esta superioridad de los alumnos mayores se basa en su mayor madurez cognitiva, la cual les ayuda a enfrentarse a un tipo de aprendizaje formal no muy diferente a los otros aprendizajes escolares (Muñoz 2006). Además se puede aducir que estos resultados corresponden a los primeros estadios del aprendizaje, en los cuales los alumnos mayores son más eficientes al igual que sucede en un medio natural (Singleton 1995). Sin embargo, todavía no se ha podido observar la superioridad a largo plazo de los alumnos de aprendizaje formal con un inicio precoz (véase Muñoz 2008b para un tratamiento detallado). Como consecuencia, una posición cada vez más aceptada distingue el tipo de aprendizaje que se realiza en un medio escolar con input limitado del aprendizaje que se realiza por inmersión en un medio con input ilimitado (véase Muñoz 2008a). Aún reconociendo la mayor eficiencia de los alumnos mayores, existe una posición bien consolidada según la cual el inicio precoz aporta otros beneficios. Unos autores destacan que proporciona más tiempo para el aprendizaje (Edelenbos y Johnstone 1996), y otros subrayan los beneficios del inicio precoz en cuanto a actitudes positivas y motivación de los alumnos más jóvenes (Blondin *et al.* 1998, Edelenbos *et al.* 2006).

En los esfuerzos por optimizar el aprendizaje precoz de un idioma, los currícula escolares y los materiales pedagógicos centran su atención en aquellos aspectos que están más en sintonía con el desarrollo psicológico de los alumnos de estas edades: la comprensión oral y la producción oral. El presente trabajo se centra precisamente en el análisis de las producciones orales en LE de alumnos de primaria al final del segundo curso de su aprendizaje. No pretende compararlas con las producciones orales de alumnos de mayor edad sino describir las características más típicas de esta etapa incipiente. Para ello se utilizan en el análisis medidas de fluidez, diversidad léxica y complejidad gramatical, y se observa el uso de fórmulas memorizadas, de gran frecuencia en los inicios del aprendizaje de una L2. La

procedencia distinta de los participantes, provenientes de siete países europeos, permite reconocer características comunes y ritmos diferentes en función de una multiplicidad de factores, algunos de los cuales pueden observarse en este estudio.

### **3. Objetivo general y preguntas de investigación del estudio**

El presente estudio se inscribe en el marco del proyecto *Early Language Learning in Europe* (ELLiE), el objetivo general del cual es investigar los resultados lingüísticos y no lingüísticos que se pueden conseguir en escuelas públicas en las que se proporciona un tiempo limitado de clases de LE. En otras palabras, se pretende determinar lo que es realista esperar de situaciones que aparecen limitadas en cuanto a exposición a la lengua meta, y que por tanto difieren de las situaciones de inmersión natural o escolar con input ilimitado o muy intensivo, que se suelen presentar como los modelos en el aprendizaje temprano de una segunda lengua o de una lengua extranjera.

El proyecto ELLiE es un proyecto longitudinal que pretende seguir 6 grupos de alumnos de primaria en cada uno de los siete contextos participantes: Croacia, España, Holanda, Inglaterra, Italia, Polonia y Suecia. El número total de alumnos participantes es 1200. La lengua meta es el inglés en todos los contextos excepto en Inglaterra, donde los alumnos participantes aprenden español o francés. El proyecto se inició cuando los alumnos tenían 6-7 años y se hallaban en primer curso de la enseñanza primaria (en concreto los alumnos de España, Holanda e Italia tenían 6 años, los alumnos de Croacia 6 años y medio, y los alumnos de Inglaterra, Polonia y Suecia tenían 7 años). El número de horas de clase por curso cambia en función del nivel y contexto, y a veces también según el centro escolar dentro del mismo contexto. Un cálculo de las medias muestra que en primer y segundo curso de primaria los participantes de Inglaterra habrán tenido unas 30 horas por curso, los de Suecia una media de 35 horas, los de Holanda una media de 40 horas, los participantes de Croacia, España e Italia

habrán tenido una media aproximada de 52 horas, mientras que los de Polonia habrán tenido unas 57 horas por curso.

Los siete países participantes difieren en tamaño, situación geográfica y geopolítica, y presentan también diferencias lingüísticas. Las lenguas nacionales o mayoritarias de tres de los países son lenguas germánicas (Holanda, Reino Unido, y Suecia), dos tienen lenguas romances (España e Italia), y dos tienen lenguas con raíces eslavas (Croacia y Polonia).

El presente estudio examina datos orales procedentes de alumnos de segundo curso de primaria y se plantea dos preguntas de investigación exploratorias:

1. ¿Cuáles son las características de la producción oral en lengua extranjera de los alumnos de primaria después de dos cursos de enseñanza-aprendizaje escolar?
2. ¿Se dan indicios de diferencias en el desarrollo lingüístico entre el alumnado de los diferentes contextos?

#### **4. Método**

##### **4.1. Las escuelas y los alumnos participantes**

La muestra de este estudio la componen seis escuelas de cada uno de los siete países participantes en el proyecto ELLiE, de un total de 48. La selección de las escuelas siguió criterios similares en los diferentes contextos. En primer lugar tenían que ser escuelas pertenecientes al sector público. En segundo lugar, se intentó en cada caso que se diera variedad socio-económica y también cierta variedad geográfica. Por último, la selección se limitó a clases con menos del 50% de alumnos inmigrantes.

Dado que se necesitaba un alto nivel de cooperación, entendimiento y confianza para iniciar un proyecto longitudinal de estas características, era importante contar con escuelas que estuvieran dispuestas a afrontar todos los inconvenientes que la participación requería al tiempo que estuvieran preparadas para apreciar las posibles ventajas que su participación les podría aportar para su propio proyecto educativo. Es por ello que las escuelas no fueron escogidas al azar ni constituyen una muestra representativa de la región ni del país donde se encuentran. Se trata, en definitiva, de una muestra de conveniencia (*a convenience sample*), como muchas otras en investigaciones educativas (véase Téllez y Waxman, 2006: 253)

Una vez elegidas las escuelas se realizó la selección de seis alumnos por clase que serían motivo de estudios de caso longitudinales durante el periodo de la enseñanza primaria. Estos seis alumnos fueron seleccionados al azar en algunos casos y en otros también al azar a partir de una estratificación previa del grupo por parte del profesor en tres sub-grupos: los alumnos con un nivel alto de aprendizaje del idioma, los de nivel medio y los de nivel bajo. De esta manera, y teniendo en cuenta también que la selección incluyera un número similar de alumnos de ambos sexos, se seleccionaron dos alumnos de cada nivel. El número final de alumnos que realizaron la tarea objeto del presente estudio es de 243 (véase la tabla 1).

Tabla 1. Alumnos participantes por contexto

CRO	ESP	HOL	ING	ITA	POL	SUE	Total
36	35	45	34	29	35	29	243

Por otro lado, y a fin de disponer de una selección de producciones “típicas”, se solicitó a cada profesor que eligiera de entre los seis alumnos aquel o aquella que mejor representara el “alumno medio” de la clase (véase 5.1).

## 4.2. Instrumentos y procedimiento

Para obtener producciones orales de los alumnos en este estudio se diseñó una tarea apropiada a su estado de desarrollo cognitivo y social. En la tarea, que puede considerarse un juego de rol controlado, se simulan diversas situaciones en las que se necesita utilizar la L2 en un restaurante, lo cual ofrece un escenario suficientemente conocido para todos los participantes (sea a través de la experiencia propia o por medio de películas y televisión).

Con esta tarea se pretendía obtener información sobre el conocimiento de vocabulario en la L2 con relación a los temas que habían sido trabajados en el aula, así como sobre el conocimiento gramatical incipiente de los alumnos. Aunque no se analizan en este trabajo, la tarea también proporciona datos acerca del desarrollo de los actos de habla (véase la lista de estímulos en la tabla 2), por ejemplo a partir del uso de fórmulas (p. ej.: *please*) y de construcciones específicas (p. ej.: *Can you ...?*).

Los seis alumnos del sub-estudio longitudinal de cada clase realizaron esta tarea individualmente fuera del aula, después de una entrevista oral en la LE con el investigador-entrevistador y una prueba de vocabulario. Se trataba por tanto de una situación cuasi-experimental que, si bien difería de las actividades más habituales del aula, permitía un control mayor de los estímulos y las condiciones a efectos de la comparación posterior entre contextos. En la tarea se pedía al alumno que imaginara una situación en la que estando de viaje con su familia en un país en el que se habla la lengua meta, entran en un restaurante para comer, y él o ella es la única persona de la familia que puede dialogar en la lengua meta con el camarero. El alumno recibe ocho estímulos diferentes en la L1 que se corresponden con diferentes necesidades posibles de uso de la L2 en un escenario de un restaurante. El uso de la L1 garantizaba la comprensión por parte de los alumnos, lo cual aumenta la validez de la tarea como prueba de producción, puesto que las habilidades de comprensión de los alumnos no afectan el resultado de la prueba. Al mismo tiempo la L1 realizaba una



función que es típica del aula en los contextos estudiados, la función de proporcionar un contexto de uso de la L2. Por ejemplo, siguiendo el segundo estímulo, según el cual el camarero ya había traído el menú a la mesa, el alumno debía decirle lo que la familia deseaba para comer.

Tabla 2. Estímulos

1	Solicitar instrucciones (dónde está el lavabo)
2	Nominar (los platos para cada persona)
3	Ordenar una acción (a un niño que se siente)
4	Reclamar algo (el pan y el agua)
5	Solicitar una acción (al camarero que caliente un plato que está frío)
6	Expresar satisfacción (por la comida)
7	Reclamar algo (una manzana que falta)
8	Expresar agradecimiento (por el servicio)

Las producciones de los alumnos se transcribieron ortográficamente. Dada la edad de los participantes, los entrevistadores habían procedido de manera que los alumnos no se sintieran intimidados por la situación y pudieran mostrar sus conocimientos de manera óptima. Ello introducía cierta heterogeneidad en las condiciones de realización de la prueba y, a fin de eliminarla, se elaboró una categorización de conductas del entrevistador. De esta manera sólo se tuvieron en cuenta los segundos turnos de los alumnos cuando seguían una intervención del entrevistador en la que se solicitaba de nuevo una respuesta después de que la primera vez el alumno hubiera

permanecido callado o hubiera respondido en la L1, o cuando el entrevistador solicitaba una aclaración de la respuesta dada en el primer turno. En consecuencia, para el presente trabajo y a fin de poder comparar las producciones procedentes de los diferentes contextos, no se consideraron las producciones de los alumnos que expandían una respuesta previa a petición del entrevistador (por ejemplo mencionando más platos en la segunda situación).

### **4.3. Análisis lingüístico**

Las producciones de los alumnos se analizaron desde dos perspectivas complementarias, aplicando una serie de medidas analíticas, y analizando una muestra de producciones desde un punto de vista más global explorando el uso de fórmulas o fragmentos memorizados que caracterizan los estadios iniciales de la producción en L2. Las medidas analíticas utilizadas fueron medidas de fluidez, de variedad léxica, y de complejidad gramatical. Se consideró que no era apropiado utilizar medidas de precisión lingüística dado que en la programación oficial de las clases de idioma extranjero en estas etapas no se incluye este objetivo.

Las medidas de fluidez utilizadas fueron el número total de palabras (muestras o *tokens*), el número total de nombres (*tokens*), y el número total de verbos (*tokens*). El número total de palabras es la medida más ampliamente utilizada tanto para producciones orales como escritas. Se suele considerar que esta medida es mejor para tareas con un tiempo limitado que para tareas en las que no se limita el tiempo; en nuestro caso aunque la tarea no tenía un límite temporal pre-fijado, la sucesión de los diferentes estímulos constreñía la tarea de forma similar, y los entrevistadores mantuvieron el tiempo de espera constante antes de pasar al siguiente estímulo.

Los nombres son más frecuentes que los verbos en las etapas iniciales del aprendizaje de una L2 (como de la L1). Por ello se decidió realizar también el cómputo de formas verbales dado que esta medida puede

ser especialmente discriminadora en estas etapas de desarrollo lingüístico. En algunos casos las producciones de los niños participantes constaban sólo de nombres, en otros casos los verbos estaban apareciendo en frases a las que les faltaban constituyentes obligatorios, mientras que en otros casos los verbos ya aparecían en frases simples e incluso a veces en oraciones compuestas o complejas (véase los ejemplos 1-3).

1. situación 3: *water?*

2. situación 6: *I like*

3. situación 7: *we will have five apple, there's are four apple*

Las medidas léxicas que se utilizaron en este estudio fueron el número total de tipos de nombres, número total de tipos de verbos, y la ratio verbo/nombre. El cómputo total de tipos de nombres se consideró una medida apropiada por dos razones. Primeramente porque, como se ha mencionado anteriormente, los nombres son las palabras que emergen en primer lugar en las producciones de los alumnos principiantes. En segundo lugar porque en investigaciones previas con alumnos de enseñanza primaria, se había observado que la medida de tipos de nombres es una de las pocas en las que los alumnos más jóvenes pueden mostrar alguna ventaja con respecto a los alumnos de mayor edad (Navés 2006), probablemente debido a la baja exigencia cognitiva requerida de los participantes.

El número total de tipos de verbos es otra medida de uso frecuente y se consideró apropiada también en relación al nivel de desarrollo de los participantes en este estudio. Existen dos interpretaciones diferentes de tipos, una en la que los tipos son equivalentes a *lemmas* y otra en la que las diferentes formas de una palabra (palabras gramaticales) se cuentan por separado. En este trabajo se decidió utilizar esta segunda concepción a fin de poder aceptar formas incipientes en la producción de los alumnos como *is*, *are*, aunque dada la variedad limitada del vocabulario y la gramática de los alumnos los dos cómputos no daban resultados muy dispares. Finalmente, se

calculó la ratio verbo/nombre porque se la considera una buena medida de riqueza léxica en niveles iniciales (Broeder et al. 1993), y se ha utilizado en investigaciones anteriores con aprendices jóvenes (ej.: Muñoz 2006).

Con relación a la complejidad gramatical, se decidió analizar la complejidad del sintagma nominal dado que ésta es un área en la que la progresión es especialmente visible en las etapas iniciales. La medida escogida fue el número total de determinantes. Aunque el cómputo de artículos es más frecuente, en este trabajo se consideró que la inclusión de todos los determinantes producidos daría una visión más precisa de la progresión de los alumnos en esta etapa. Junto a los artículos los determinantes más frecuentes eran los cuantificadores y los demostrativos.

## **5. Resultados**

En esta sección se presentan los análisis que pueden dar respuestas preliminares a las dos preguntas de investigación del estudio. Se trata de caracterizar las producciones orales de los alumnos del sistema de enseñanza público de siete países europeos obtenidas por medio de la misma tarea, y de descubrir posibles diferencias en el desarrollo o en el ritmo de adquisición del idioma extranjero en los diferentes contextos.

### **5.1. Una aproximación a la producción típica**

Como ya se ha mencionado anteriormente, en esta investigación la selección de las escuelas y del subgrupo de alumnos para el estudio oral respondía a ciertos criterios pre-establecidos pero las escuelas y alumnos participantes no constituyen una muestra representativa que permita la generalización de los resultados a la población de cada país o región. Siguiendo el criterio de “normalidad” (escuelas “normales” con niños “normales”), se solicitó a cada docente que nominara al alumno de entre los seis que realizaron la tarea oral que mejor representara el alumno medio de su clase. En la tabla 3 se presenta

la producción del alumno medio de cada contexto, que puede ser ilustrativa de las producciones analizadas. La lengua meta es el inglés en todos los casos excepto en el del alumno del contexto inglés cuya lengua meta es el español.

Tabla 3. Producciones “típicas” de los alumnos en los siete contextos

	CRO	ESP	HOL	ING	ITA	POL	SUE
1	what is a...?	can I go to the toilet?	where is the w.c.?		toilet please	can I go to the toilet please?	toilet please
2	two big pizza	banana, pizza, orange juice	cola, spaghetti	un banane y	spaghetti, cheese, fish, chocolate	pizza water	sprite and capriciosa
3	please bread and water		where is water and?	agua y pan	please water and	water, bread	excuse me, we... water
4	Martha sit down	please sit down			Marta sit please	sit down	sit down please
5	I'm please		cold	hace frío			my pizza is cold
6			the spaghetti is good	está bien	good		this was fine, thank you
7	I please two apples	five apples please		una aboyaba	give tree please		excuse me, we... six apples we have five apples
8	thank you		thank you	gracias	thank you		thank you

## 5.2. El uso de la L1

El uso de la L1 en el aprendizaje de otras lenguas es un factor sujeto a gran variabilidad individual, contextual y también interlingüística. Entre otros

factores, se ha destacado como razón de una mayor o menor influencia interlingüística el nivel de dominio de la lengua meta, la distancia entre las lenguas, y también la percepción que los hablantes tienen de esa distancia o psicotipología (Kellerman 1977). Dada la diversidad de lenguas maternas de los participantes en este estudio parecía interesante analizar su uso en las producciones orales de esta tarea.

Efectivamente, la tarea controlada utilizada en este estudio ha posibilitado observar diferencias con respecto al uso de la L1 ya en este estadio inicial del aprendizaje. En primer lugar, se han apreciado diferencias en el número de palabras en L1 en los diferentes contextos y también proporciones diferentes de palabras función (ej. It. *e*) o palabras llenas (ej. It. *freddo*) en L1 (véase la tabla 4). Como diversas investigaciones han señalado el uso de palabras función en L1 es fruto de su mayor automatización, mientras que el uso de palabras llenas puede ser un mejor indicador del grado de permisividad del hablante al ser su producción más consciente (véase Muñoz 2007; Poulisse y Bongaerts 1994; Ringbom 2001).

Tabla 4. Porcentaje de palabras función y llenas en L1

	CRO	ESP	HOL	ING	ITA	POL	SUE
Palabras contenido	71,4%	55.5%	94%	62,5%	57,1%	57%	50%
Palabras función	28,6%	44,4%	6%	37,5%	42,9%	43%	50%
Total	7/533 (1,3%)	9/371 (2,4%)	33/548 (6%)	8/205 (3,9%)	28/618 (4,5%)	28/518 (5,4%)	6/393 (1,5%)

Además de los casos claros de uso de palabras en L1, se dan otros casos en los que la influencia de la primera lengua es menos evidente. Por ejemplo los niños del contexto inglés presentan 5 muestras de *toilet* en sus producciones en francés no siendo evidente su percepción de la diferencia de pronunciación entre la palabra inglesa *toilet* y la palabra francesa *toilette*. Se dan también casos de producciones que intentan ser palabras en L2 pero que tienen una fuerte influencia de la L1, como “*faltin*” (de *faltan*) producida en el contexto español, o “*cald*” (de *caldo* = caliente) en el contexto italiano.

La diferencia entre las producciones de los alumnos que tienen el holandés como primera lengua (con un 94% de palabras llenas) con respecto a todos los demás grupos (con un porcentaje de palabras llenas que varía de 50 a 71,4%) podría evidenciar efectos del tipo de enseñanza y estrategias de los docentes, pero también, y de manera clara, la influencia de la similitud entre lenguas. Esta similitud podría llevar a que los alumnos a esta edad tengan ya una percepción adecuada de la distancia lingüística entre la lengua meta y la primera lengua y se sirvan de esta cercanía conscientemente como apoyo para sus producciones en la L2. Por otro lado, el contraste con las producciones de los alumnos suecos, con un porcentaje más bajo de palabras en L1 a pesar de la relativa cercanía entre ésta y la lengua meta, evidencia que otros factores contextuales pueden acrecentar o mitigar los efectos de la cercanía entre las lenguas.

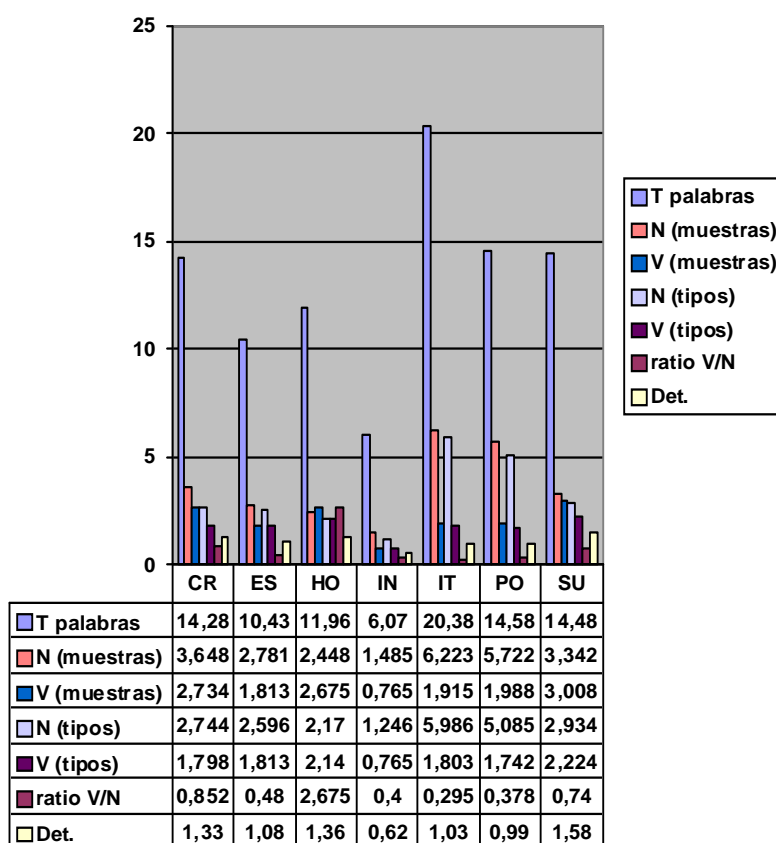
### 5.3. Fluidez, diversidad léxica y complejidad gramatical

Los resultados de los análisis realizados aplicando las medidas analíticas descritas anteriormente se muestran en el gráfico 1. En primer lugar, parece evidente que las producciones de los alumnos de los diferentes contextos se distancian en mayor o menor medida. Por ejemplo, hay más alumnos en el contexto sueco cuyas producciones contienen verbos (una media de 3 verbos por alumno) y, por tanto, una estructura oracional que en otros contextos, como el inglés (con una media de 0,8), el español (1,8) o el italiano (1,9). Por otro lado, se pueden distinguir dos patrones diferentes entre los siete

contextos. Siguiendo el primer patrón, como es el caso del contexto italiano y el contexto polaco, los alumnos participantes utilizan un gran número de palabras, la mayoría nombres (un promedio de 6,2 y 5,7, respectivamente), con los que consiguen cierta fluidez. Su diversidad léxica en cuanto a nombres también es alta (una media de 6 y 5,1 respectivamente). Contrariamente, el número de verbos, tanto de tipos como de muestras, es mucho menor (1,9 y 1,8 tipos en el contexto italiano y el polaco, respectivamente, y 1,8 de muestras en ambos casos). En consecuencia, la ratio verbo/nombre es también baja (0,3 y 0,4, respectivamente). Los alumnos participantes de los contextos español e inglés muestran también, aunque en menor medida, una proporción más alta de nombres que de verbos en sus producciones (2,8 frente a 1,8 muestras en el contexto español, y 1,5 y 0,8 muestras en el contexto inglés). El segundo patrón corresponde a las producciones de los contextos sueco, croata y holandés. Estas producciones parecen más equilibradas con un número mayor de verbos, tanto en cuanto a muestras (un promedio de 3 en el contexto sueco, y de 2,7 en los contextos croata y holandés) como en cuanto a tipos (2,2 en el primero, 1,8 en el segundo y 1,7 en el tercero). La ratio verbo/nombre más alta es la de las producciones del contexto holandés (2,7 con un recorrido de 0,9-0,3). En estos contextos las producciones de los alumnos participantes muestran mayor complejidad gramatical en base al cálculo del número de determinantes en el sintagma nominal: primero el contexto sueco (1,6), seguido del contexto holandés (1,4), el croata (1,3), el polaco y el italiano (1), y el inglés (0,6), en este orden. Es interesante observar que esta medida de complejidad del sintagma nominal parece ser una buena medida de complejidad global dada la alta correlación que mantiene tanto con el número de verbos (muestras) ( $r = 0,978$ ;  $p < 0,01$ ) como de tipos de verbos ( $r = 0,905$ ;  $p < 0,01$ )<sup>2</sup>. Es decir, aquellos grupos de participantes que presentan más determinantes son también los que presentan más verbos y, por tanto, sus producciones tienden a ser de tipo oracional.



Gráfico 1. Las producciones de los siete contextos europeos



#### 5.4. El uso de secuencias o fragmentos memorizados

El uso de secuencias o fragmentos memorizados (*chunks*) se considera una característica de las etapas iniciales de la interlengua especialmente en el aprendizaje a edades tempranas, tanto en un medio de adquisición por

inmersión como en un medio escolar. Por esta razón se analizó una muestra de las producciones en busca de secuencias memorizadas. En concreto se decidió analizar las producciones obtenidas mediante el primer estímulo de la tarea: la situación en la que la madre necesita ir al lavabo y el alumno debe preguntar al camarero dónde está. Las diferencias observadas entre los diferentes contextos parecen corresponderse con los niveles de desarrollo lingüístico de los alumnos participantes. En un extremo se sitúan las producciones de los alumnos del contexto sueco y del contexto holandés, que sólo presentan dos casos cada uno de utilización de un fragmento memorizado, puesto que el resto de alumnos de estos contextos no tuvieron ningún problema en encontrar los elementos léxicos necesarios (empezando con el adverbio de lugar *where* que era la primera palabra clave en esta situación). En el otro extremo se sitúan las producciones del contexto inglés en las que no se aprecia la utilización de secuencia memorizada alguna, y que presentan dos tipos de respuesta: o bien los alumnos participantes no intentaron producir la petición solicitada o bien usaron la otra palabra clave de la situación, *toilet*, con entonación interrogativa. Los alumnos participantes en los otros cuatro contextos sí que se sirvieron de secuencias memorizadas con más frecuencia. De éstas la más frecuente es la solicitud de permiso en primera persona para ir al lavabo aprendida como rutina en el aula (*can I go to the toilet?*), a pesar de que la situación no requería que se solicitara permiso sino que se solicitaran instrucciones, y en referencia a una tercera persona (la madre de la familia) y no al alumno participante.

De la observación de los datos se deduce que en algunos casos los hablantes están iniciando el análisis de los componentes lingüísticos de la fórmula memorizada. Mientras que un alumno introduce el sujeto requerido aunque sin omitir el sujeto de la fórmula (*can I go to the mum toilet please*), dos alumnos, posiblemente en estadio más avanzado, omiten *can I* seleccionando los componentes necesarios únicamente (*go to the toilet please*). En segundo lugar el uso del fragmento memorizado *what's* es también frecuente en sustitución de *where* y como indicador de pregunta. Se observa también que los alumnos tienden a combinar fragmentos de diferentes secuencias, como

en *where + are you*. En la tabla 5 se presentan las producciones que consisten en secuencias memorizadas o que contienen fragmentos memorizados procedentes de los seis contextos en los que éstos se producen.

Tabla 5. Secuencias memorizadas en los siete contextos

Contexto italiano N = 29	(Please) can I go to the toilet (please)? (3) Can I go to toilet? (1) Can I go toilet? (1)
Contexto holandés N = 45	What is the toilet? (1) What are the toilet? (1)
Contexto polaco N = 35	Can I go to the toilet please? (3) Go to the toilet please? (1) What's bathroom? (2) What's the toilet? (1) What is toilet? (1) Where are you? (1)
Contexto español N = 35	Can I go to the toilet (please)? (6) Go to the toilet please (1)

	<p>Can I go to the mum toilet please? (1)</p> <p>Which one bathroom? (1)</p> <p>Can I have to the windows? (1)</p> <p>Can you see a toilet please? (1)</p>
<p>Contexto sueco</p> <p>N = 29</p>	<p>What are the toilet? (1)</p> <p>My mum is go to the toilet (1)</p>
<p>Contexto croata</p> <p>N = 36</p>	<p>What is toilet? (2)</p> <p>What is WC? (2)</p> <p>What's this? (1)</p> <p>What's your ...? (1)</p> <p>What is a ...? (2)</p>

## 6. Discusión

En respuesta a las preguntas exploratorias de este estudio, los análisis realizados nos han permitido obtener una imagen aproximada de las características que tiene la producción en LE de alumnos de un grupo de escuelas del sistema público de siete países europeos, y también observar que ciertos rasgos son más característicos de unos que de otros contextos. Como se advirtió anteriormente los resultados obtenidos no pueden generalizarse ni a nivel de región ni a nivel de país, puesto que las escuelas escogidas en los diferentes contextos no son estrictamente equivalentes. De

esta manera las producciones típicas que se presentan son producciones que pueden ser consideradas “normales” en su contexto pero no representativas.

El análisis con medidas analíticas ha mostrado una cierta variabilidad y también ciertas características comunes. Se trata de producciones en las que prevalecen los nombres, los cuales, como en la adquisición de la primera lengua, aparecen antes que los verbos (véase, por ejemplo Szpotowicz 2008). En algunos contextos el número total de nombres y también el de tipos de nombres es mucho más elevado que en otros, lo cual puede ser un efecto del énfasis puesto en el aprendizaje de vocabulario. Así las producciones que proceden de los contextos italiano y polaco se presentan más ricas en vocabulario, especialmente nombres, lo que les da mayor fluidez. Los verbos son menos numerosos pero su presencia relativa también difiere en distintos contextos, posiblemente también por efecto de la enseñanza así como del nivel básico de uso productivo de la lengua meta de estos alumnos. Finalmente, la presencia de determinantes, medida de complejidad gramatical, correlaciona fuertemente con la presencia de verbos, y ambas caracterizan las producciones más completas que suelen proceder de los contextos sueco, holandés y croata.

El análisis del uso de secuencias o fragmentos memorizados ha mostrado que éste parece dependiente del nivel lingüístico de los alumnos. Así los alumnos de los contextos con un mayor nivel, el holandés y el sueco, utilizan fragmentos memorizados en menor medida, presumiblemente porque sus recursos lingüísticos les permiten responder sin problemas a la situación planteada por el estímulo de la tarea. En el otro extremo, los alumnos del contexto inglés no utilizan fragmentos memorizados, posiblemente porque todavía se encuentran en un estadio en el que no los han podido aprender. Como en otros estudios en contextos escolares, algunas formas y fragmentos de las producciones de los otros cuatro contextos corresponden a la sobreutilización de secuencias que se suelen memorizar en clase (Felix 1981; Lightbown 1983; Torras 1993). Respecto a la hipótesis de que los aprendices pueden llegar a analizar y a separar los diferentes componentes lingüísticos

de estas secuencias, y re-utilizarlos de forma creativa en nuevas construcciones (Mitchell y Martin 1997; Myles, Hooper y Mitchell 1998; Torras 2005), aunque los datos de este estudio son limitados, podemos encontrar indicios del beneficio que produce el uso de estas fórmulas en el hecho de que los participantes consiguen producciones más largas gracias a la combinación de diferentes fragmentos con las palabras clave (p. ej. en inglés, *where* y *toilet*) o entre sí. También se atisba algún inicio de separación de los componentes de las secuencias y, por tanto, de construcciones creativas.

Se ha indagado también la influencia que la L1 puede tener en las producciones dada la variedad de lenguas maternas en esta muestra. Los resultados de este estudio parecen indicar que a la edad de 7-8 años y después de casi dos años de clases de LE los alumnos ya pueden tener una percepción de la distancia lingüística que existe entre su primera lengua y la lengua meta –el fenómeno que Kellerman (1977) denomina “psicopatología” – y que además se sirven de esta cercanía para realizar producciones más completas. Éste es el caso de los alumnos holandeses, quienes intentan adivinar los términos desconocidos en inglés, es decir, formulan hipótesis sobre las formas en la lengua meta que después serán o no confirmadas. Además, el uso de palabras en la L1, intuyendo que la palabra meta no será muy diferente, les permite producir emisiones más largas y aumentar su fluidez. En esta etapa los aprendices ya sacan provecho de las similitudes entre las lenguas, aunque este estudio no ha podido determinar el papel que los docentes puedan tener en el fomento de esta dimensión de la conciencia metalingüística (en análisis posteriores podrán estudiarse las observaciones de las clases participantes realizadas). Éste sería pues un resultado significativo del presente estudio que posibilita la comparación entre alumnos de siete lenguas diferentes a una edad temprana del aprendizaje de la LE.

En resumen, el presente estudio ha mostrado que ya desde un momento muy inicial se dan diferencias en los niveles de LE conseguidos

por los alumnos de diferentes contextos europeos. Naturalmente no existe una única causa para ello sino que se dan una multiplicidad de factores que afectan tanto el proceso de enseñanza/aprendizaje como el resultado de este proceso. En este estudio se ha observado que la distancia lingüística entre la primera lengua y la lengua meta podría actuar como estímulo a la producción y con ello como incentivo del aprendizaje. Si bien no era objeto específico de este trabajo, se puede apreciar que el número de horas de clase en los diferentes contextos no ha tenido una influencia visible en los resultados, aunque indudablemente otros factores de tipo escolar han podido tener un peso importante y merecen otro estudio en el que se analicen también los procesos pedagógicos en el aula (véase Tragant y Muñoz 2009). Finalmente, la contribución de este estudio cobra significado en el marco de los trabajos que deben proporcionar una descripción realista de los logros que cabe esperar del aprendizaje de LE en entornos escolares con input limitado, descripción de interés de cara a la planificación lingüística en las escuelas en los distintos contextos europeos.

### **Agradecimientos**

Agradecemos la colaboración de las escuelas y de los miembros del proyecto ELLiE, así como los comentarios de los revisores. El proyecto ELLiE está financiado por el Programa *Lifelong Learning* de la Comisión Europea (nº 135632-LLP-2007-UK-KA1SCR). Este trabajo refleja sólo la posición de sus autoras, y la Comisión no es responsable del uso que se pueda hacer de la información que contiene. Una beca adicional del Consejo Británico financia el equipo de investigación de Croacia. Véase [www.ellieresearch.eu](http://www.ellieresearch.eu)

### Notas

<sup>1</sup> No existe acuerdo sobre la extensión de tiempo a partir de la cual esta ventaja desaparece; diferentes autores han propuesto períodos de 2, 5 y hasta de 10 años.

<sup>2</sup> Las otras correlaciones significativas se dan todas entre medidas de fluidez: entre tipos y muestras de verbos, tipos y muestras de nombres, y entre número total de palabras y muestras de nombres.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, E. 2006. "Rate and route of acquisition in EFL narrative development at different ages". *Age and the rate of foreign language learning*. Ed. C. Muñoz. Clevedon: Multilingual Matters. 127-155.
- Blondin, C., M. Candelier, P. Edelenbos, R. M. Johnstone, A. Kubanek-German, y T. Taeschner. 1998. *Foreign Languages in Primary and Pre-school Education. A Review of Recent Research within the European Union*. London: CILT.
- Broeder, P., Extra, G. y R. van Hout. 1993. "Richness and variety in the developing lexicon". *Adult language acquisition: field methods*. Vol. 1. Ed. C. Perdue. Cambridge: Cambridge University Press. 145-163.
- Cenoz, J. 2002. "Age differences in foreign language learning". *I.T.L. Review of Applied Linguistics* 135-136: 125-142.
- Cenoz, J. 2003. "The Influence of Age on the Acquisition of English". *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Eds. M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri. Clevedon: Multilingual Matters. 77-93.



- Comisión Europea. 1995. *Libro Blanco de la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. [Documento de Internet disponible en [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409_en.pdf)].
- Comisión Europea. 2003. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. [Documento de Internet disponible en [http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf)].
- Edelenbos, P. y R. M. Johnstone. 1996. "European MLPS research: Past, present and future". *Researching languages at primary schools: Some European perspectives*. Eds. P. Edelenbos y R. Johnstone. Londres: CILT. 74-83.
- Edelenbos, P, R. M. Johnstone, y A. Kubanek. 2006. "The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice and Main Principles". *Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study*. European Commission, Brussels: Education and Culture, Culture and Communication, Multilingualism Policy. [Documento de Internet disponible en <http://europa.eu/languages/en/document/97/7>].
- Felix, S. 1981. "The effect of formal instruction in second language acquisition". *Language Learning* 31: 87-112.
- García Mayo, M.P. 2003. "Age, length of exposure and grammaticality judgements in the acquisition of English as a foreign language". *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Eds. M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri. Clevedon: Multilingual Matters. 94-114.

- García Lecumberri, M.L. y F. Gallardo. 2003. "English FL sounds in school learners of different ages". *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Eds. M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri. Clevedon: Multilingual Matters. 115-135.
- Kalberer, U. 2007. *Rate of L2 Acquisition and the Influence of Instruction Time on Achievement*. Tesis de Master en Educación inédita. Universidad de Manchester.
- Kellerman, E. 1977. "Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning". *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 58-145.
- Krashen, S., M. Long, y R. Scarcella. 1979. "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition". *TESOL Quarterly* 9: 573-582. Reimpreso en *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Eds. S.D. Krashen, R.C. Scarcella y M.H. Long. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers. 161-172.
- Lasagabaster, D. y A. Doiz, 2003. "Maturational Constraints on Foreign-Language Written Production". *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Eds. M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri. Clevedon: Multilingual Matters. 136-160.
- Lightbown, P. 1983. "Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition". *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Eds. H.W. Seliger y M.H. Long. Rowley: Newbury House. 217-243.
- Miralpeix, I. 2006. "Age and vocabulary acquisition in English as a foreign language". *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Ed. C. Muñoz. Clevedon: Multilingual Matters. 89-106.
- Mitchell, R. y C. Martin. 1997. "Rote learning, creativity and "understanding" in classroom foreign language teaching". *Language Teaching Research* 1: 1-27.

- Mora, J. C. 2006. "Age Effects on Oral Fluency Development". *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Ed. C. Muñoz. Clevedon: Multilingual Matters. 65-88.
- Muñoz, C. 2003. "Variation in oral skills development and age of onset". *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Eds. M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri. Clevedon: Multilingual Matters. 161-181.
- Muñoz, C. 2006. "The Effects of Age on Foreign Language Learning: the BAF Project". *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Ed. C. Muñoz. Clevedon: Multilingual Matters. 1-40.
- Muñoz, C. 2007. "Cross-linguistic influence and language switches in L4 oral production". *Vigo International Applied Linguistics (VIAL)* 4: 73-94.
- Muñoz, C. 2008a. "Symmetries and asymmetries of age effects in naturalistic and instructed L2 learning". *Applied Linguistics* 24: 578-596
- Muñoz, C. 2008b. "Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence". *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 46: 197-220.
- Myles, F., J. Hooper y R. Mitchell. 1998. "Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning". *Language Learning* 48: 323-363.
- Navés, T. 2006. *The long-term effects of an early start on writing in foreign language learning*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.
- Navés, T., M. R. Torras, y M. L. Celaya. 2003. "Long-term effects of an earlier start. An analysis of EFL written production". *The EUROSLA Yearbook* 3. 103-130.

- Perales, S., M. P. García Mayo, y J. M. Liceras. 2004. "The acquisition of English sentential negation by bilingual (Basque/Spanish) children: The age factor in an institutional setting". Comunicación presentada en el Encuentro Anual de la Asociación Estadounidense de Lingüística Aplicada (AAAL), Portland, EE.UU. 1-4 de mayo de 2004.
- Poulisse, N. y T. Bongaerts. 1994. "First language use in second language production". *Applied Linguistics* 15: 36-57.
- Red Eurydice – Comisión Europea. 2008. *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. EACEA.
- Ringbom, H. 2001. "Lexical Transfer in L3 Production". *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Eds. J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner. Clevedon: Multilingual Matters.
- Singleton, D. 1995. "A critical look at the Critical Period Hypothesis in second language acquisition research". *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Eds. D. Singleton y Z. Lengyel. Clevedon: Multilingual Matters. 1-29.
- Snow, C. y M. Hoefnagel-Höhle. 1978. "The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning". *Child Development* 49: 1114-1128.
- Szpotowicz, M. 2008. *Second Language Acquisition in Lower Primary Children – Vocabulary Acquisition*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Téllez K y H. Waxman. 2006. "A meta-synthesis of qualitative research on effective teaching practices for English language learners". *Synthesizing Research in Language Learning and Teaching*. Eds. J. M. Norris y L. Ortega. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 245-277.

- Torras, M. R. 1993. “Un estudio transversal del nivel de adquisición de la interrogación en inglés con alumnos de 8º de EGB”. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 9: 69-187.
- Torras, M. R. 2005. “Procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición del inglés en el contexto de la enseñanza primaria”. *Lenguaje y Textos* 23: 89-109.
- Torras, M. R., T. Navés, M. L. Celaya, y C. Pérez-Vidal. 2006. “Age and IL development in writing”. *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Ed. C. Muñoz. Clevedon: Multilingual Matters. 156-182.
- Tragant, E. y C. Muñoz. 2009. “Young learners’ oral production: contextual and teacher factors”. Comunicación presentada en el congreso Earli 2009, Amsterdam, Holanda. Agosto de 2009.

*Primera versión recibida: mayo de 2010.*  
*Versión final aceptada: septiembre de 2010.*