

PROCESOS PSICOLINGÜÍSTICOS IMPLICADOS EN LA ADQUISICIÓN DEL INGLÉS EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA*

MARÍA ROSA TORRAS

mtorras@ub.edu

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona

Resumen

Este estudio analiza la producción escrita en inglés de alumnos de la Escuela Primaria (cursos 3º, 4º, 5º y 6º). El análisis de los datos muestra que mientras los alumnos de los dos primeros cursos limitan su producción a listas de vocabulario y rutinas o fórmulas memorizadas, los alumnos de 5º y 6º empiezan a utilizar un número limitado de estructuras sintácticas aunque sin mostrar un control creativo de la sintaxis. Un fenómeno a destacar es el uso de segmentos fragmentarios de estructuras practicadas en clase que combinan formando cláusulas idiosincráticas.

Palabras clave: aprendizaje lengua extranjera, inglés, escuela primaria, lenguaje memorizado

Abstract

The present study explores the early written production in English of primary school learners (3rd, 4th, 5th and 6th grades). The analysis of the data shows that there is a growth over the four years from the use of isolated words and memorized classroom routines to the use of several syntactic patterns. The characteristics of the written data reveal that learners, rather than relying on analysis and rule, use memorized formulas and patterns learnt as chunks. Learners may also segment parts of practised classroom patterns and re-combine them to form idiosyncratic clauses

Key words: foreign language learning, English, primary school, chunks.

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de dominar varios idiomas en la sociedad actual ha llevado a muchos países, España entre ellos, a introducir la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera en las etapas iniciales de la educación. En la actualidad toda la población escolar inicia

(*) Este trabajo se enmarca en el proyecto Barcelona Age Factor (BAF), financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología a través de las acciones de DGICYT: PB94-0944, PB97-0901 y BFF2001-3384.

el aprendizaje, mayoritariamente el inglés, a los 8 años. Hoy por hoy, son muchos los niños, sin embargo, que ante la creciente demanda de los padres correspondida a su vez por una amplia oferta de enseñanza del inglés como actividad extraescolar, empiezan su aprendizaje en el Ciclo Inicial de Primaria e incluso en la Educación Infantil. En general, estas decisiones se han tomado en base a la creencia popular de la mayor facilidad de los niños sobre los adultos respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras (Torras, Tragant y Bermejo, 1997). Sin embargo, la investigación sobre los fenómenos que se dan en las etapas iniciales del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (LE) en contextos escolares con una exposición limitada a la lengua (2 o 3 horas semanales), no ha merecido hasta el presente, a nuestro juicio, la debida atención.

Los temas y cuestiones a plantear e investigar son numerosos, entre otros la edad de inicio, la intensidad y distribución del tiempo de exposición, la incidencia del tipo de intervención didáctica, los efectos de una iniciación temprana en los niveles de competencia alcanzados al final de la escolaridad o el estudio del proceso de aprendizaje de la LE en el contexto específico del aula escolar. Este trabajo aborda este último aspecto y su objetivo consiste en analizar los procesos psicolingüísticos manifestados en la producción escrita en inglés de una muestra de niños entre 8 y 11 a lo largo de cuatro cursos de la escuela primaria.

2. MARCO TEÓRICO

2. 1. Características diferenciales en el aprendizaje de segundas lenguas entre niños y adolescentes o adultos

Una primera cuestión a plantear es si el aprendizaje de una segunda lengua presenta características diferenciales entre niños y adolescentes o adultos. La evidencia empírica se decanta por la hipótesis de la existencia de un período crítico (óptimo o sensible según algunos autores) para el aprendizaje lingüístico que se sitúa en los años de la infancia y que gradualmente va declinando hasta la adolescencia. De acuerdo con esta hipótesis, durante este período los niños muestran una gran predisposición para el aprendizaje de nuevas lenguas que les posibilita, a diferencia de los adultos, alcanzar niveles nativos o casi nativos. Las argumentaciones teóricas que abogan por la existencia de este fenómeno coinciden en señalar que la intervención de factores diversos ya sean de tipo neurobiológico (Pulvermüller y Schumann ,1994; Lenneberg, 1967), socio-psicológico (Spolsky, 2000; Bialystok y Hakuta (1999) o cognitivo (DeKeyser, 2000; Newport, 1990) podrían explicar esta hipótesis diferencial.

Desde el enfoque cognitivo, esta hipótesis se explicaría porque niños y adultos utilizan mecanismos de aprendizaje cualitativamente diferentes. Bley-Vroman (1988) desde la perspectiva chomskiana, sugiere que, mientras los niños tienen acceso a los mecanismos innatos de orden lingüístico especificados en la Gramática Universal, los aprendices post-puberales no pueden acceder a ellos y deben valerse de estructuras cognitivas de tipo general. DeKeyser (2000), de manera similar, señala esta diferencia aunque la explica a partir de la dicotomía entre los procesos implícitos y explícitos aplicables al apren-

dizaje lingüístico. El aprendizaje implícito se lleva a cabo a través de la exposición a la lengua de manera natural, incidental, automática y sin necesidad de llevar a cabo operaciones conscientes. Es la forma en que los niños, sin pensar ni tomar conciencia de la estructura lingüística, aprenden su lengua nativa. El aprendizaje explícito, por el contrario, permite obtener una representación consciente de las reglas que rigen el sistema lingüístico. Las intervenciones didácticas en la enseñanza de lenguas favorecen este segundo tipo de procesos ya sea a través de la vía deductiva (explicación de la regla) o inductiva (prestar atención a la forma e inducir la regla).

DeKeyser explica la hipótesis diferencial a favor de la superioridad de los niños en base al papel que juegan estos dos tipos de procesos. Los niños únicamente aplican los implícitos que al igual que en el caso de la primera lengua posibilitan alcanzar niveles óptimos de competencia de manera natural y sin esfuerzo, aunque ello requiera tiempo, condiciones socio-interactivas apropiadas y dosis masivas de *input*. Los adolescentes y adultos, por el contrario, ven disminuidos el acceso y despliegamiento de procesos implícitos pero pueden compensarlos aplicando, gracias a su mayor madurez cognitiva, procesos explícitos.

Hay que señalar, que en los primeros estadios de aprendizaje los adolescentes y adultos suelen ser más rápidos y eficientes que los niños (Krashen, Long y Scarcella, 1979). Siguiendo a DeKeyser, esta mayor eficacia de los mayores se explicaría precisamente por el papel de los procesos explícitos los cuales permiten abordar conscientemente las reglas del sistema y aunque no siempre suficientes y efectivos para incorporar aspectos complejos del sistema, pueden servir de atajo y explicar la mayor rapidez en los estados iniciales de aprendizaje. Los niños, por el contrario, no pueden valerse de ellos, viéndose limitados a los procesos implícitos que a la larga y con dosis suficientes de *input* les llevarán a una competencia superior (DeKeyser y Larson-Hall, 2002).

Los procesos implícitos, tal como señala Ellis (1993), pueden ser analíticos y sintéticos. Los analíticos permiten inferir de manera inconsciente las reglas abstractas del sistema lingüístico y los sintéticos memorizar globalmente muestras de lenguaje sin analizar los elementos constituyentes. Mientras los primeros posibilitan un tipo de conocimiento tácito que permite generar lenguaje de manera intuitiva, en base a estrategias sintácticas tácitas, el segundo permite producir lenguaje a través del acceso a unidades memorizadas y no analizadas, ignorando por tanto el procesamiento sintáctico. La existencia de estos dos tipos de procesos implícitos se ha demostrado tanto en los estudios de adquisición de la L1 como en la adquisición de una L2 por parte de niños en contextos naturales (Ventriglia, 1982; Peters, 1977).

En consecuencia y de acuerdo con lo expuesto hasta ahora, se puede concluir que una aproximación al estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela primaria debería considerar la forma en que los procesos analíticos y sintéticos propios del aprendizaje implícito durante la infancia se reflejan en la interlengua producida por los alumnos.

2. 2. *Las etapas iniciales en el desarrollo de la interlengua*

Una de las aportaciones más significativas del campo de la Adquisición de Segundas Lenguas es que los aprendices de una L2 independientemente de la L1, la edad y el contexto de aprendizaje desarrollan una interlengua (Selinker, 1972), que *grosso modo*, es sistemática y evoluciona siguiendo un patrón general de desarrollo. Un gran número de estudios empíricos han descrito el orden de adquisición de algunas características lingüísticas o la secuencias de desarrollo seguida en la adquisición de subsistemas gramaticales como la negación, la interrogación, las oraciones de relativo, o el orden de las palabras (para un resumen ver Ellis, 1994, Larsen-Freeman y Long, 1991).

El estadio inicial de desarrollo de la interlengua se ha descrito como una fase en que las emisiones lingüísticas son fórmulas memorizadas en ausencia de análisis de sus componentes lingüísticos o emisiones simplificadas estructural o semánticamente, constituidas por una o dos palabras que vehiculan mensajes interpretables gracias al contexto (Ellis, 1994). Así mismo, puede darse un pre-estadio silencioso que puede ser más manifiesto en los niños. Las primeras muestras de organización sintáctica se hacen aplicando una sintaxis básica con construcciones que siguen el orden canónico SVO mientras que los marcadores morfológicos presentan un uso inestable en cuanto a su omisión o uso erróneo (Pienemann, 1998; Ellis, 1994).

Estudios comparativos entre el desarrollo de la interlengua en marcos naturales y formales coinciden en que el proceso seguido por los aprendices es similar en los dos contextos. La conclusión es que el programa de enseñanza no altera el patrón general de desarrollo (Torras, 1992,1993; Ellis, 1990; Pica, 1983). Sin embargo, algunos estudios en contextos escolares en que los alumnos, especialmente en los primeros cursos, realizan muchas actividades orientadas a imitar y repetir estructuras reiteradamente, ponen de manifiesto la utilización y la sobreaplicación de formas y fragmentos extraídos de ellas. Por ejemplo, Felix (1981) señala que a la pregunta *Is it a dog?* algunos alumnos respondían *Yes, it isn't*, Lightbown (1983) describe cómo los sujetos de su estudio inician cláusulas con las formas *he's* o *she's* a modo de fragmentos memorizados *she's have three balloons* y Torras (1993) recoge muestras de interrogaciones que inician con fragmentos como *what's you do tomorrow?*

Estudios más recientes, también con escolares pre-adolescentes, han planteado la cuestión de la contribución de las secuencias memorizadas al proceso adquisitivo, partiendo de la hipótesis que existe la posibilidad de llegar a analizar y separar los elementos constituyentes y reutilizarlos de manera creativa en la generación de lenguaje. El estudio de Hooper (1996) citado en Mitchell y Martin (1997) estudia el desarrollo del sintagma verbal y observa que en los primeros estadios los alumnos utilizan formas verbales que aparecen incrustadas en fragmentos mientras que en estadios subsiguientes las secuencias se van rompiendo y los elementos liberados se van recombinando en emisiones nuevas. Un estudio de Myles, Hooper y Mitchell (1998) observan el mismo fenómeno en un estudio longitudinal de aprendices de francés en que tres preguntas aprendidas como fórmulas memorizadas con el tiempo se descomponen y reutilizan en nuevos contextos.

Sin embargo, la escasez de estudios longitudinales que confirmen la contribución del lenguaje memorizado, gracias a un proceso analítico que descompone los elementos constitutivos y les asigna funciones, es aún controvertido (Wray, 1999, 2000; Myles, Hooper y Mitchell, 1998; Mitchell y Martin, 1997; Weinert, 1994; Ellis, 1990, 1994).

2. 3. La investigación del aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto escolar de la escuela primaria

El estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto de la escuela primaria es muy reciente dado que, hasta hace poco, la enseñanza obligatoria de idiomas en la mayoría de países se iniciaba en la secundaria. En efecto, no es hasta finales de la década de los 90 cuando empiezan a aparecer algunos estudios que recogen las primeras experiencias de la introducción temprana de lenguas extranjeras (para una recopilación de estudios en el marco europeo ver Blondlin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubamek-German y Taeschner, 1998). Los resultados obtenidos indican que los alumnos al final de la escuela Primaria demuestran tener un mejor dominio en comprensión oral que en producción.

Estudios llevados a cabo en España, como los del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación referenciadas en Alabau Balcells y Pérez Zorrilla (2003) corroboran los resultados anteriores. Asimismo, disponemos de otros estudios incluidos en proyectos de investigación orientados a valorar la relación entre factor edad y aprendizaje de una LE (Muñoz et al. 2003; Muñoz (en prensa); García Mayo y García Lecumberri, 2003) que incluyen datos sobre la competencia lingüística, tanto oral como escrita, de alumnos del tercer ciclo de Primaria. Muñoz, (2003) y Alvarez y Helland (2003) señalan que la actuación lingüística en una entrevista y una narración oral por parte de niños de 5º no va más allá de palabras aisladas o el uso de fórmulas memorizadas mientras que Torras y Celaya (2001) muestran que la competencia lingüística manifestada en la modalidad escrita por parte de los mismos sujetos muestra un mínimo desarrollo de complejidad sintáctica aunque manifiestan cierta fluidez gracias al vocabulario adquirido y al uso repetitivo de las mismas estructuras. Lasagabaster y Doiz (2003) corroboran estos resultados con alumnos de 6º coincidiendo en señalar la pobreza de los textos en cuanto a complejidad sintáctica.

La existencia de estudios que incluyan niños menores de 10 años aprendiendo la LE en el contexto escolar es muy escasa y sólo aportan datos sobre la lengua oral. Los estudios de Donato, Antonek y Tucker (1996), Khal y Knebler (1996) Peltzer-Karpf, Hasiba y Zangl, 1996 y el informe del *Group National d'Experts*, France (1996) incluyen escolares entre 6 y 9 años. Todos ellos coinciden, en relación a la lengua oral, en señalar la falta de creatividad lingüística más allá del uso de estrategias no verbales, vocabulario o fórmulas memorizadas.

3. EL ESTUDIO

3. 1. *Planteamiento y preguntas del estudio*

El estudio del proceso de adquisición de una lengua segunda o extranjera exige disponer de datos lingüísticos (interlengua) que se hayan producido de forma espontánea por parte de los aprendices. Cuando se observa una clase de LE en primaria se constata que lo que los niños producen en inglés es resultado de la imitación y repetición de los modelos lingüísticos que el profesor o los materiales de enseñanza ofrecen. La producción oral espontánea, en cambio, es casi inexistente ya que cuando el profesor la estimula los niños optan por el silencio, el uso de gestos, el recurso a la L1 y a lo sumo de palabras aisladas.

Partiendo de esta realidad, se decidió utilizar una tarea escrita con el objetivo de obtener un corpus lingüístico que desvelase la incipiente interlengua de los escolares. Partimos del supuesto que una tarea con papel y lápiz, típicamente escolar, motivaría y obligaría al alumno a producir “algo” y por tanto a movilizar estrategias para acceder a los recursos lingüísticos disponibles. Por otro lado la imposibilidad de apoyarse en el contexto interactivo oral les empujaría a procesar sintácticamente a la vez que la mayor disponibilidad de tiempo para planificar y codificar les facilitaría el acceso a los recursos no plenamente automatizados.

A partir de este planteamiento nuestro objetivo consiste en analizar la producción escrita en inglés LE a lo largo de los cursos 3º, 4º, 5º y 6º en el marco de la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras de la Escuela Primaria y pretende dar respuesta a las siguientes preguntas:

1—¿Desarrollan los niños en estos estadios iniciales un sistema lingüístico subyacente o interlengua que les permita generar lenguaje en la realización de una tarea escrita?

2—¿Cuáles son las características de esta producción inicial escrita y cómo evoluciona a lo largo de los cuatro cursos?

3—¿En qué proporción y forma se reflejan los procesos implícitos (analíticos y sintéticos) en la producción escrita de los alumnos?

3. 2. *Participantes*

El estudio se ha llevado a cabo con una muestra de 302 alumnos bilingües (catalán/castellano) de edades comprendidas entre 8 y 12 años de 13 centros públicos y privados de Barcelona. Los participantes están distribuidos en clases intactas de 18 a 24 alumnos correspondientes a los cursos del Ciclo Medio (3º, 55; 4º, 75) y Ciclo Superior (5º, 55; 6º, 75). Todas las escuelas imparten las horas obligatorias prescritas por el Curriculum de Primaria, aunque algunos de los participantes pueden haber recibido clases complementarias en sus actividades extraescolares. Los alumnos que pudieran recibir un *input* masivo por tener familiares de habla inglesa o haber residido en países de habla inglesa han sido descartados de la muestra. El nivel sociocultural de la muestra abarca clase media y media baja.

3. 3. El contexto de enseñanza/aprendizaje

Imparten la enseñanza profesores no nativos con amplia experiencia didáctica que puede incluir otras áreas aparte de la LE (inglés). El uso del inglés como lengua vehicular es limitado. En general se restringe su uso a las actividades de enseñanza y parte de las funciones organizativas mientras que las funciones sociales se desarrollan en L1. Todos los profesores siguen libros de texto¹ que ofrecen actividades interactivas significativas centradas en tópicos adecuados a los intereses de la edad (familia, el mundo animal, la escuela, etc.). Una parte importante de estas actividades implican la práctica de secuencias fijas a través de pregunta/respuesta o repetición de una misma estructura cambiando algunos de sus elementos a manera de *pattern drills*. La metodología utilizada favorece actividades de tipo lúdico estimulando la comprensión y la producción oral por imitación y repetición de modelos. Las actividades dan prioridad a la lengua oral principalmente en los cursos 3º y 4º, aunque los escolares se familiarizan con la lengua escrita ya en estos primeros cursos a través de *flash-cards*, la pizarra, el libro de texto o el cuaderno de ejercicios.

3. 4. Procedimiento

Los datos fueron recogidos por los mismos profesores de la clase siguiendo todos ellos las mismas consignas en la aplicación de las pruebas estimulando a los participantes el uso espontáneo y libre del inglés. Se escogió el tópico *Myself*, dada la reiteración de este tema a lo largo de las programaciones de los cuatro cursos a través de los temas de identificación personal, descripción física, aficiones, gustos, rutina diaria, familia, amigos, etc. No obstante, muchos participantes de los cursos 3º y 4º mostraron dificultades en desarrollarlo por lo que se les invitó a escribir en inglés lo que supieran decir en esta lengua. Los cursos 5º y 6º no mostraron, en cambio, dificultad en desarrollar el tema *Myself*. La pruebas se aplicaron al final del primer trimestre del curso escolar y los participantes dispusieron de 10 minutos para la tarea.

3. 5. Análisis de los textos obtenidos

Para proceder al análisis de producciones escritas es necesario en primer lugar segmentarlas siguiendo criterios discursivos y gramaticales, considerando como unidad mínima irreductible, la frase. Sin embargo, los textos objeto de este estudio, producidos por niños en estados iniciales de aprendizaje del inglés, con conocimientos limitados e insuficientes que en muchos casos limitan la capacidad para formar proposiciones y articularlas de forma coherente, obliga al investigador a adoptar unos criterios de análisis desde la perspectiva idiosincrática de la naturaleza de los propios textos.

La primera tarea consistió pues en identificar las unidades lingüísticas que idealmente deberían constituir una cláusula, es decir: una secuencia lingüística con principio y fin, compuesta por los componentes mínimos obligatorios de una frase, sujeto verbo y/o complemento. La producción escrita de los alumnos de las clases examinadas, sin embargo, no se correspondía en la realidad con los criterios canónicos postulados.

(1) Los libros de texto utilizados por los profesores son *Big Red Bus* de M. J. Lobo y P. Subirá de Heinemann y *Fanfare* de P. Bazo y M. Hernández de Oxford U. O.

Una primera visión de la organización gráfica de los textos ponía de manifiesto la ausencia casi total de articulación discursiva, dando origen a una producción lingüística segmentada en unidades, ya sea de palabras aisladas o de agrupamientos o cadenas de palabras, o bien utilizando marcadores gráficos como la escritura en columna, la separación a través de barras o guiones o el uso de signos de puntuación, comas y puntos principalmente. Partiendo de esta observación se procedió a separar para su análisis las unidades o cadenas de lenguaje, aplicando los mismos criterios gráficos, utilizados por los alumnos (ver ejemplos en el anexo I).

Una vez segmentados los textos en unidades se procedió a una primera clasificación atendiendo al criterio de la comprensibilidad por lo que se eliminaron las unidades que resultaban incomprensibles, *unidades rechazables*, y se seleccionaron las constituidas por palabras o agrupaciones de palabras que daban lugar a muestras de inglés comprensible, *unidades lingüísticas*. A continuación, y con la finalidad de clasificar estas *unidades lingüísticas* en diferentes categorías se diseñó una matriz a partir de los dos criterios constitutivos para la comprensibilidad de una cláusula: la gramaticalidad y la contextualización. El criterio de gramaticalidad parte del concepto de cláusula como unidad básica organizada que tiene como centro el verbo conjugado. El criterio de contextualidad parte de considerar la coherencia del significado de la unidad en relación al contexto creado por el propio texto escrito (tópico). Tal como muestra la Figura 1, de la intersección de estos dos criterios emergen cuatro categorías: 1) pre-cláusulas, 2) para-cláusulas, 3) proto-cláusulas y 4) cláusulas.

Fig. 1. Matriz de categorías para la clasificación de unidades lingüísticas

	a-gramatical	gramatical
descontextualizada	1- Pre-cláusula	2- Para-cláusula
contextualizada	3- Proto-cláusula	4- Cláusula

A continuación definimos estas categorías con más detalle y las ilustramos con algunos ejemplos:

1) *Pre-cláusulas*. *Unidades lingüísticas que no cumplen las condiciones de gramaticalidad ni las de contextualización*, producidas con la intención de manifestar algún conocimiento en inglés de acuerdo con la consigna de la tarea, pero carentes de cualquier intención discursiva. En general se trata de palabras aisladas, totalmente descontextualizadas o de simples fragmentos extraídos del lenguaje practicado en ejercicios de clase. La ausencia de los componentes mínimos obligatorios en una cláusula las hace considerar a su vez producciones agramaticales, independientemente del cumplimiento de otros atributos como corrección ortográfica, morfosintáctica, etc. Ejs. *Dog, five, H'is, Ayam, girls and boys* (dog, five, he's, I am, girls and boys).

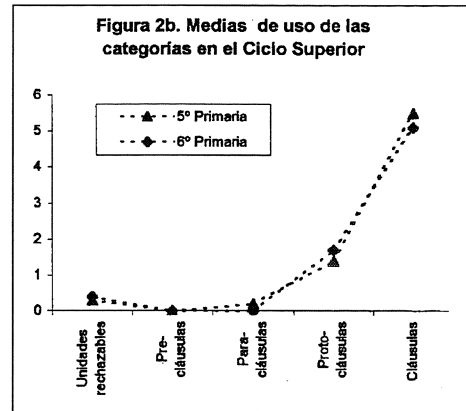
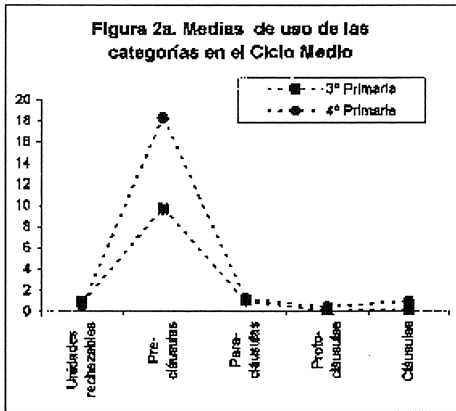
2) *Para-cláusulas. Unidades lingüísticas que cumplen las condiciones de gramaticalidad, pero no las de contextualización.* Presentan los componentes mínimos obligatorios de una cláusula, pero traídas a colación totalmente fuera de contexto, sin referirlas a ningún tópico presente en el contexto. Las unidades que se incluyen en esta categoría reflejan en su mayoría el lenguaje oral utilizado por el profesor para el manejo de la clase y desarrollo de actividades didácticas o fórmulas aprendidas a través de rutinas comunicativas. Ejs. *Lisenanrait, opendedor, how are you?* (Listen and write, open the door, how are you?)

3) *Proto-cláusulas. Unidades lingüísticas que no cumplen las condiciones de gramaticalidad, pero sí las de contextualización.* Secuencia de palabras que manifiestan el estadio de aproximación a la adquisición de la forma correspondiente a una cláusula potencialmente completa. A pesar de las desviaciones de orden sintáctico que estas unidades presentan respecto a la cláusula potencial, la intención significativa puede inferirse claramente en relación al contexto creado por el propio texto (tópico). En esta categoría se incluyen unidades formadas por agrupamientos de palabras que no pueden considerarse cláusulas por omisión de constituyentes obligatorios, reduplicación de los mismos o alteración de su orden. Ejs. *Eleven years, It's me name is Pedro* (I am eleven, My name is Pedro)

4) *Cláusulas. Unidades lingüísticas que cumplen tanto las condiciones de gramaticalidad, como las de contextualización.* Tales unidades se hallan formadas por palabras organizadas sintácticamente de acuerdo con el concepto de cláusula aunque puedan presentar desviaciones ortográficas, léxicas, morfológicas o de concordancia. Ejs. *My name's Sofia; my favorite friends is M, A. and J*

4. RESULTADOS

La clasificación de la producción lingüística en categorías y la cuantificación de los resultados pone de manifiesto diferencias considerables entre los alumnos del Ciclo Medio (3° y 4°) y los del Ciclo Superior (5° y 6°). Mientras la mayor parte de alumnos del Ciclo Medio no fueron capaces de escribir sobre el tema *Myself* pero respondieron a la consigna de escribir lo que sabían en inglés, los del Ciclo Superior se mostraron capaces de escribir textos muy sencillos sobre el tema. Las figuras 2 a. y 2 b. ilustran, respectivamente para cada ciclo, los perfiles resultantes de las medias obtenidas en todas las categorías que como se puede observar son diametralmente opuestos ya que los alumnos de 3° y 4° producen mayoritariamente pre-cláusulas mientras que los de 5° y 6° no las producen en absoluto y en su lugar producen cláusulas y proto-cláusulas.



A continuación presentamos los resultados de manera detallada para cada uno de los ciclos.

4. 1. Descripción de la producción lingüística en el Ciclo Medio (3º y 4º)

Tal como muestra la Tabla 1 y la Figura 2a la producción libre de los alumnos de 3º y 4º está formada mayoritariamente por pre-cláusulas.

Tabla 1. Comparación entre los grupos del Ciclo Medio (3º) N=55 (4º) N=75

	M	dt	M	dt	T-Test P
N. Total Unidades	11,8	6,2	21,1	14,5	,000*
U. rechazadas	0,94	1,3	0,64	0,9	,087
Pre-cláusulas	9,70	6,3	18,3	15,1	,003*
Para-cláusulas	1,09	1,4	1,29	2	,529
Cláusulas	0,10	0,4	0,49	0,9	,003*
Proto-cláusulas	----	----	0,45	1,1	----
Pro-cl. telegráficas	----	----	0,17	0,5	----
Pro-cl. con fragmentos	----	----	0,28	0,85	,----

Nota. $p < .05$

Las pre-cláusulas en su mayoría son palabras aisladas y en menor grado unidades compactas constituidas por dos o más palabras fragmentadas y, en algunos casos distorsionadas, de estructuras practicadas en clase:

(1) *One, okey, mummy, Bird, Aim, H's*

Sin embargo, existen diferencias entre ambos cursos de orden cuantitativo y cualitativo. La producción de 4º en la categoría de pre-cláusulas supera en casi el doble a la de 3º siendo la diferencia de medias significativa tal como indica la prueba estadística T-

test para muestras independientes (3° , Media= 9,70; 4° , M= 18,3; $p= ,003$). Ello indica que los alumnos de 4° , con más horas de instrucción, son capaces de acceder con más rapidez a un léxico que a su vez es más amplio. Además, muchos de ellos agrupan las palabras pertenecientes a una misma familia léxica (colores, animales, números, etc.), algo que evidencia una organización mental del léxico y un comportamiento estratégico para acceder al mismo.

Las palabras escritas muestran un uso inestable de las reglas fonográficas en estos primeros cursos. Pueden aplicar las reglas de la L1 mostrando una percepción correcta de la forma oral, por ejemplo, *nain* (nine) *llelou* (yellow) o distorsionada *baterfrai* (butterfly) *parpul* (purple). También pueden aplicar las reglas de la L2 mostrando que han estado expuestos a las formas escritas y que la han memorizado correctamente (*teacher*, *spider*), aunque no podemos estar seguros de que hayan establecido las correspondencias fonográficas de la L2. En muchos casos producen formas híbridas en las que se reflejan tanto la L1 como la L2, la forma oral y la escrita. Ejs. *goodbai*, *flouer*, *nouse*, *pinck* (goodbye, flower, nose, pink)

Junto al despliegue masivo de vocabulario los alumnos de 3° y 4° producen algunas unidades formadas de una o más palabras con significado proposicional pero que los alumnos utilizan fuera de contexto (para-cláusulas). La diferencia entre las medias obtenidas por los dos cursos en esta categoría no es estadísticamente significativa como en el caso anterior (3° , M=1,09; 4° , M= 1,29; $p= ,529$). Las para-cláusulas son en su mayoría rutinas sociointeractivas, como por ejemplo:

(2) *Guatjorneim* (What's your name?)

(3) *Jaguallu* (How are you?)

o expresiones interiorizadas como resultado de la exposición al habla del profesor:

(4) *astanap, ripit ,D'u jurimember* (stand up, repeat, Do you remember?)

También se incluyen en esta categoría frases aisladas completas e igualmente descontextualizadas o casos de reiteración de patrones sintácticos que reflejan la interacción oral en la práctica de ejercicios

(5) *No, i d'ond* (No, I don't)

(6) *Alex dis is colour yellow, Gisela dis is cat blac, Anna dis is rabit.*

Algunos alumnos de este ciclo consiguen escribir sobre el tópico consignado (*Myself*) utilizando un número reducido de cláusulas que han practicado en clase desde las primeras lecciones, como decir su nombre, su edad o lo que les gusta. Aunque su uso es muy reducido, el ligero aumento estadísticamente significativo de la media en el grupo de 4° (3° , M=0,10; 4° , M= 0,49; $p=,003$) indica un claro progreso que permite a algunos alumnos acceder a secuencias de palabras organizadas sintácticamente y reproducirlas por escrito. Es frecuente encontrar ejemplos que aparecen escritos sin segmentar palabras o el uso reiterativo en el texto de alguna estructura a modo de clicé sintáctico fijo, y sin introducir los cambios morfosintácticos necesarios. Ejemplos:

(7) *Mynames Sara* (My name's Sara)

(8) *My favourtie colours is blue, red, green*

My favourite friend is Ana

My favourite animal is rabbit.

Excepcionalmente, sólo algunos alumnos de 4º producen algunos ejemplos de proto-cláusulas, es decir, unidades lingüísticas significativas en el contexto del tema (*Myself*) pero gramaticalmente muy distorsionadas. Algunas proto-cláusulas se construyen con un mínimo de palabras, eludiendo constituyentes obligatorios y siendo el contexto el que desvela la intención comunicativa:

(9) *A English Loli* (My English teacher's name is Loli).

Otra estrategia consiste en utilizar fragmentos segmentados de las estructuras practicadas en clase que a modo de piezas de construcción se juxtaponen con otros elementos lingüísticos creando unidades lingüísticas muy distorsionadas, pero comprensibles si se consideran en su contexto:

(10) *My from I's Catalonia* (I am from Catalonia)

Aunque las producciones escritas no llegan a constituir textos cohesionados y coherentes, aspecto que obviamente se ve dificultado por el nivel mínimo de competencia lingüística, la mayoría de alumnos de este ciclo optan por algún tipo de organización que manifiesta, cuanto menos, la conciencia que sus escritos no tienen unidad textual. Tal como hemos señalado en el apartado de análisis de los datos, los alumnos separan las unidades lingüísticas entre sí, ya sean palabras aisladas o frases, disponiéndolas en columnas, asignándoles una línea o marcando su separación con espacios o signos de puntuación (ver Anexo I).

4. 2. Descripción de la producción lingüística en el Ciclo Superior (5º y 6º)

Los escolares de estos cursos ya se muestran capaces de escribir textos muy sencillos sobre el tema *Myself* aunque las proposiciones producidas no siempre cumplan el requisito de la gramaticalidad ni estén debidamente cohesionadas. Tal como muestra la Tabla 2 la Figura 2 b. la presencia de pre-cláusulas desaparece para dar paso principalmente a la producción de cláusulas y en menor grado de proto-cláusulas que muy someramente habían empezado a aparecer en el 2º Ciclo.

Tabla 2. Comparación entre los grupos del Ciclo Superior)
(5º) N=52 (6º) N=74

	M	dt	M	dt	T-Test p
N. Total Unidades	7,65	3,4	7,41	3,6	,714
U. rechazadas	0,36	0,1	0,44	1	,087
Pre-cláusulas	--	--	--	--	
Para-cláusulas	0,23	0,6	--	--	
Cláusulas	5,57	3,8	5,13	3,7	,631
Proto-cláusulas	1,48	1,6	1,79	1,7	,390
Pro-cl. telegrafiques	0,28	0,6	0,79	1,1	,001 *
Pro-cl. con fragmentos	1,19	1,5	1	1,4	,714

Nota. $p < .05$

Las cláusulas presentes en los textos de 5º y 6º están construidas en base a estructuras sintácticas del tipo SVC y SVO y en grado mínimo del tipo SVA². Los porcentajes de uso de estas estructuras en relación al número total de unidades son similares en los dos cursos (5º SVC 51%, SVO 19%, SVA 6%; 6º SVC 53%, SVO 21%, SVA 6%).

Aunque en la mayoría de casos los alumnos escriben sus proposiciones separando las palabras existen indicios para pensar que siguen operando principalmente a través de procesos sintéticos sin aplicar estrategias analítico verbales, ya que:

a) subsisten ejemplos de fusión de palabras

(11) *Maneim is Esther* (My name is Esther)

(12) *aiam tall* (I am tall)

b) todos los escolares reproducen los modelos que ofrecen los libros de texto como *My name is...I am 12 years old...I like...I don't like... My favourite colour is... My father is... I have got.*

c) algunos escolares usan reiteradamente un mismo patrón, a modo de *drill* repetitivo y sin introducir cambios cuando las reglas de concordancia lo requieren como en el caso del patrón S+is+C, que se mantiene intacto en la forma verbal de 3era persona

(13) *I like oranges, I like maths, I like blue*

(14) *My favourite number is ten*

My favourite friends is Maria and Bea.

d) A veces la estructura sintáctica, principalmente la S+is+C se aplica como un cliché sintáctico fijo en el que aparecen todos los elementos constituyentes aunque la cláusula resultante resulte inadecuada

(15) *The years is ten* (I am ten years old)

El análisis de las proto-cláusulas producidas en estos cursos evidencian que los escolares de 5º y 6º aplican las mismas estrategias de producción que algunos alumnos de 4º empezaban a manifestar dando lugar a proto-cláusulas telegráficas con la omisión de constituyentes obligatorios y proto-cláusulas construidas combinando fragmentos seccionados de estructuras, como por ejemplo:

(16) *No brother* (I haven't got a brother)

(17) *I'm school name is...* (My school name is..)

Entre estos fragmentos destacan *it's* y *I'm* que ya empezaban a aparecer en el curso 4º y que en el ciclo superior son utilizadas por un número mayor de alumnos y en un número mayor de contextos. Ejemplos:

(18) *I'm two o'clock at lunch* (I have lunch at two o'clock)

(19) *I'm It's very tall* (I'm very tall)

En muchos casos la unidad compacta coincide con la parte final is+NP de la estructura copular

(2) Seguimos la descripción de Quirk et al. (1985) para las estructuras sintácticas básicas del inglés.

(20) *I like is chocolat* (I like chocolate)

(21) *I name is my sister is Nerea* (My sister's name is Nerea).

Un análisis comparativo del uso de cláusulas y protocláusulas entre los dos cursos del ciclo superior muestra que mientras la media en el uso de cláusulas es ligeramente superior en 5° respecto a 6° aunque la diferencia no es significativa (5°, M= 5,57; 6°, M= 5,13; $p=,631$), por el contrario la media en el uso de proto-cláusulas es superior en 6°, aunque la diferencia tampoco es estadísticamente significativa (5° M=1,48; 6° M= 1,79; $p= .390$). Ello podría hacer pensar que los textos de 5° son más correctos porque se apoyan más en la producción de cláusulas que en estructuras alejadas de la lengua meta. Un examen del contenido de los textos ayuda a interpretar esta ligera diferencia. Si bien el contenido temático es similar y refleja los exponentes de las funciones comunicativas que recoge el *syllabus* escolar (decir el nombre, la edad, preferencias, hablar de la familia, etc.), los alumnos de 5° tienen la tendencia a limitar los temas de acuerdo con las frases que parecen haber memorizado y que explotan cuando pueden a modo de *drill*, por ejemplo reiterando el patrón *I like...* o *My favourite....is*. Los alumnos de 6°, en cambio, se arriesgan a expandir más los temas, introduciendo más elementos de su entorno, familia, profesores, etc. La creación de nuevos contextos para los que no disponen de frases hechas les lleva a ser más creativos en su producción aunque en detrimento de la corrección ya que esta creatividad lingüística no se traduce en el procesamiento de oraciones en base a reglas gramaticales inferidas sino en mensajes que se construyen ya sea omitiendo constituyentes obligatorios o ensamblando fragmentos seccionados, principalmente, de la estructura copular

5. DISCUSIÓN

El análisis de la producción escrita en inglés, relativa al período comprendido entre el inicio de su aprendizaje escolar en tercer curso (8 años) hasta principios del sexto (12 años), deja entrever una interlengua emergente y dinámica que evoluciona desde la producción de palabras y rutinas o fórmulas aisladas a la de textos todavía muy simples. Los alumnos construyen estos textos yuxtaponiendo secuencias de palabras que organizan sintácticamente siguiendo el orden canónico.

Estas características evolutivas coinciden con las descritas para las etapas iniciales y en la modalidad oral para aprendices de L1 y L2 en marcos naturales (Foster-Cohen, 1999; Pienemann, 1998; Ellis, 1994; Felix y Hahn, 1985). En este sentido, podemos afirmar que los sujetos de este estudio, niños en un marco formal escolar, se comportan lingüísticamente de manera semejante a los niños en otros contextos. Sin embargo, el análisis de las características de la interlengua escrita y una interpretación que considere la interrelación entre los mecanismos de aprendizaje lingüístico propios de los niños y las características de la práctica didáctica en el contexto escolar puede ofrecer una mayor comprensión de cómo se lleva a cabo el aprendizaje en el aula de primaria.

En primer lugar, los alumnos de tercer y cuarto curso manifiestan tener recursos lingüísticos que mayoritariamente se limitan al conocimiento de palabras aisladas. Cabe

recordar, como se señaló anteriormente, la dificultad puesta de manifiesto por los niños del segundo ciclo en la ejecución de la tarea referida al tópico *Myself*, lo que obligó a proponer una consigna alternativa de escribir lo que supieran. Los niños optaron por no dejar la hoja en blanco, “silencio escrito”, que podría interpretarse en un contexto escolar como ignorancia y escribieron listas de palabras (números, colores, animales, vestidos, etc.), claro reflejo de los contenidos curriculares compartidos por todas las escuelas. Desde una perspectiva psicolingüística los escolares, al igual que los niños en marcos naturales, se comportan de forma parecida extrayendo del *input* al que están expuestos palabras de contenido, principalmente sustantivos. En efecto, los escolares extraen de las estructuras practicadas, por ejemplo, *What is this? It's a lion*, el sustantivo *lion*, de la misma manera que los niños en marcos naturales asimilan palabras de un *input* mucho más rico. Sin embargo el uso funcional de estas palabras asimiladas difiere en los dos contextos. Mientras en un marco natural comunicativo la palabra aislada vehicula un mensaje con intención comunicativa, algo que los escolares probablemente harían si la tarea fuera oral, comunicativa y pudieran acceder a la palabra adecuada, el uso funcional en la tarea escrita es simplemente el de demostrar sus conocimientos en inglés. En este comportamiento adivinamos un reflejo de una cultura didáctica compartida por padres y profesores que valoran la adquisición de vocabulario como indicador de aprendizaje escolar en esta primera etapa escolar (Torras et al. 1997).

Además del despliegue masivo de vocabulario, los alumnos de 3º y 4º muestran haber asimilado fórmulas asociadas a las funciones sociales y organizativas de la clase (ver ejemplos 3 y 4). El hecho de que muchas estén escritas aplicando la codificación fonográfica de su L1 (catalán o castellano) y sin separar las palabras, indica que se han adquirido a través de la lengua oral y la secuencia se ha memorizado aplicando procesos implícitos de tipo sintético como hacen los niños en otros contextos. También en este caso la fórmula memorizada se añade al despliegue de conocimientos sin albergar ninguna intención comunicativa dentro del texto, como por ejemplo *sit down*. No por ello, podemos pasar por alto la potencialidad que el uso del inglés como lengua vehicular tiene para facilitar el aprendizaje, ya que, probablemente sin que el profesor se lo propusiera, los niños han ido incorporando estas formas.

Otro indicador de la aplicación de mecanismos sintéticos es la presencia de unidades formadas por varias palabras que constituyen fragmentos de estructuras completas extraídas de actividades escolares (ver ejemplo 1). El uso de estas formas “en inglés”, vacías de intención comunicativa, parece indicar que la repetición reiterativa oral y escrita de estructuras lingüísticas puede desviar la atención del significado exclusivamente a la forma.

Resumiendo, podemos concluir que en estos dos primeros cursos de aprendizaje del inglés, ciclo medio, los alumnos no se han mostrado capaces de generar lenguaje aplicando procesos implícitos de tipo analítico sino que se han limitado a escribir palabras y cuando han escrito una secuencia de palabras lo ha hecho apoyándose en procesos implícitos sintéticos de tipo memorístico y sin atribuirle una intención comunicativa.

Los alumnos de quinto y sexto curso, en cambio, ya son capaces de escribir sobre el tema *Myself*. Los textos están formados por oraciones simples poco cohesionadas entre sí tal como pone de manifiesto su separación en líneas, signos de puntuación (puntos y comas principalmente) o la ausencia de conectores.

Una parte muy importante de la producción, la que se incluye en la categoría de cláusulas, refleja que los alumnos de primaria al inicio del Ciclo Superior han superado la fase inicial (palabras aisladas y fórmulas) y ya son capaces de ordenar las palabras aplicando una sintaxis básica de acuerdo con el orden canónico sujeto-verbo-objeto. En este sentido, siguen reflejando la secuencia natural de desarrollo descrita por Ellis (1994) y Pienemann (1998). No obstante, la mayoría de alumnos reproducen masivamente las mismas frases y reiteran los mismos patrones sintácticos lo que lleva a pensar que la producción no es el resultado de un proceso creativo sino el resultado de estrategias memorísticas que indican la pervivencia en las aulas de los principios de la metodología audio-lingual.

No obstante, tal como hemos visto en el apartado de resultados, se observa una cierta creatividad que desemboca en lenguaje idiosincrático producto de la aplicación de dos estrategias muy diferenciadas. La primera consiste en reducir la proposición a los elementos mínimos que el receptor podrá interpretar apoyándose en el contexto (ver ejemplo 16). En este sentido los alumnos se comportan de manera similar a aprendices en otros contextos más ricos en exposición (contextos naturales, inmersión, etc.) los cuales también en los estadios iniciales vehiculan mensajes a través de construcciones telegráficas. La segunda estrategia, más frecuente que la anterior, consiste en crear mensajes utilizando fragmentos memorizados extraídos de estructuras practicadas, constituidos por dos o más palabras, y que a modo de piezas de “Lego” combinan entre sí o con vocabulario más libre. Este fenómeno coincide con el descrito por Felix (1981), Lightbown, (1983) y Torras, (1993) en alumnos pre-adolescentes en marcos formales con una metodología audiolingual, aunque con una presencia más importante en los sujetos de este estudio.

En resumen, la interlengua escrita de los participantes en este estudio básicamente es el resultado de la aplicación de estrategias mnemónicas si exceptuamos el lenguaje telegráfico. Ello nos lleva a la conclusión de que los alumnos de primaria en el contexto de este estudio, si bien producen lenguaje en base a procesos implícitos de tipo sintético, a diferencia de los niños en otros contextos más ricos, no aplican los procesos implícitos de tipo analítico que permiten generar lenguaje en base a reglas interiorizadas. La explicación de esta característica diferencial, a nuestro entender, es atribuible a características propias del contexto escolar que determinan la cantidad de exposición y el tipo de didáctica aplicada. Siguiendo a DeKeyser los niños necesitan dosis masivas de *input* para llevar a cabo el aprendizaje implícito de lenguas. Si consideramos el tiempo de exposición a la LE que reciben los niños a lo largo de la Educación Primaria (aproximadamente unas 300 h.), tiempo aún más reducido cuando el profesor también utiliza la L1 de los

alumnos³, podemos concluir que este tiempo de exposición no es suficiente para aprovechar la potencialidad de aprendizaje lingüístico de los niños en estas edades. Por otro lado, la necesidad de planificar y sistematizar la enseñanza de la LE en un contexto escolar no se produce en un contexto natural, por lo que el tipo de *input* e interacción que se pueden dar en la clase no sólo presenta diferencias de orden cuantitativo sino también cualitativo.

Investigaciones futuras deberían profundizar en el conocimiento de las estrategias de enseñanza que se aplican en estos primeros niveles y su repercusión en el proceso de interacción comunicativa. Asimismo, el fenómeno descrito en este estudio que lleva a los niños a seccionar fragmentos y utilizarlos en la elaboración de sus mensajes requeriría estudios longitudinales sobre la evolución de su uso en cursos posteriores o estudios comparativos en el uso de esta estrategia por parte de alumnos que siguieran otros programas más ricos en *input*, como por ejemplo el aprendizaje de la LE a través de enseñanza de contenidos de otras asignaturas (*Content and Language Integrated Learning*).

No podemos obviar, sin embargo, que la interlengua analizada se ha recogido a través de una producción escrita. Ya hemos señalado que el comportamiento de los niños en tareas intercomunicativas orales que promueven la producción libre se manifiesta en el silencio o como máximo usando palabras aisladas y alguna fórmula memorizada. Los sujetos de este estudio, que en una tarea oral probablemente se comportarían igual, ante el estímulo del profesor y por una autoexigencia de no dejar la hoja en blanco han optimizado en la tarea escrita sus limitados recursos lingüísticos lo cual nos ha permitido acceder a fenómenos que una tarea oral no hubiera desvelado.

CONCLUSIÓN E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

El análisis de la producción escrita libre en inglés de un grupo de niños del Ciclo Medio y Superior de Primaria refleja una interlengua incipiente, cuyas características se han discutido a la luz de las aportaciones teóricas sobre los procesos psicolingüísticos y características contextuales en el que se realiza el aprendizaje escolar de una lengua extranjera.

Los resultados indican que los niños se apoyan en procesos implícitos, predominantemente de tipo sintético más que analítico, al no dar muestras de un uso creativo de la sintaxis. Un *input* limitado no ha favorecido los procesos implícitos analíticos que permiten inferir reglas, mientras que una práctica didáctica que empuja a la producción temprana a través de la imitación y repetición parece haber favorecido los procesos sintéticos, por lo que los niños, en el momento de producir lenguaje, se apoyan mayoritariamente en estrategias mnemónicas.

Tras esta conclusión no podemos eludir señalar algunas implicaciones que se pueden derivar de este estudio para la organización de la enseñanza de la LE y su didáctica con miras a sacar mayor partido a la potencialidad de los niños.

(3) En Cataluña puede darse una triple alternancia de códigos: catalán, castellano e inglés.

Son necesarias grandes dosis de input para fomentar la adquisición

Desde una posición realista, y en el supuesto que existan los recursos necesarios, existen varias opciones para aumentar las horas de exposición como avanzar la introducción de la LE a edades más tempranas, utilizarla al máximo como lengua vehicular, organizar actividades diversas (colonias, días especiales, etc.) o enseñar en inglés otras materias del currículum.

La exposición a la lengua no es suficiente si no se da en la interacción comunicativa

La interacción comunicativa constituye un proceso retroalimentador entre la exposición al lenguaje (*input*) y su producción (*output*), posibilitando el andamiaje⁴ que a su vez facilita la producción y la comunicación. La enseñanza de lenguas extranjeras en la clase no sólo debe afrontar el problema de la limitación horaria sino el del número de alumnos por clase. Es obvio que en estos estados iniciales el discurso del profesor en su papel de interlocutor con el aprendiz es fundamental para favorecer el proceso de adquisición. La posibilidad de interactuar es indirectamente proporcional al número de alumnos por clase. Debe por tanto reducirse la *ratio* de alumnos/profesor o bien contar con la presencia de otro profesor de LE en la clase.

Antes de empezar a producir los aprendices, especialmente los niños, pasan un período silencioso

Es de esperar que también los alumnos en la clase de LE experimenten este período silencioso o utilicen la L1 para expresarse. Sin embargo, desde los primeros días de clase se suelen aplicar estrategias de enseñanza orientadas a provocar resultados directamente observables (el niño sabe decir en inglés...), quizás para satisfacer las expectativas de éxito que se suelen depositar en los niños. Es comprensible que este objetivo sólo pueda satisfacerse por la vía memorística a través de la imitación y repetición de modelos. Si bien no pueden desestimarse actividades de este tipo, como la memorización de frases (saludos, pedir permiso, etc) o la repetición de rimas, ya que motivan al niño y le permiten experimentar la lengua deberían aumentar en cambio las actividades que fomenten el proceso de comprensión con ayuda del contexto y la interacción comunicativa, aunque las respuestas del niño sean no verbales o en su L1.

Los niños aprenden lenguas aplicando procesos implícitos de orden analítico y sintético.

Aunque los niños que aprenden la LE en el aula pueden poner en juego estos procesos, los resultados del análisis muestran que los sujetos de este estudio presentan un desequilibrio entre procesos analíticos y sintéticos a favor de estos últimos, favorecidos por la práctica didáctica. Sería conveniente, por tanto, que los profesores potenciaran los intercambios verbales en inglés con sus alumnos y aseguraran una mayor presencia

(4) Andamiaje (*scaffolding*). Metáfora usada para explicar el proceso de adquisición a través de la participación en la interacción verbal con hablantes más expertos. El aprendiz apoyándose en los enunciados del interlocutor puede ir incorporando frases, léxico o sonidos de manera natural e indirecta.

de actividades que permitieran al alumno utilizar sus recursos lingüísticos de manera libre y espontánea. Este tipo de actividades deberían fomentar en el alumno una actitud positiva hacia el hecho de expresarse y hacerse entender en inglés además de favorecer el desarrollo de estrategias comunicativas. De esta manera el proceso de enseñanza, además de respetar y favorecer una situación más natural de adquisición, podría facilitar en mayor medida los procesos implícitos.

Presencia de las formas escritas en LE en los cursos de primaria

La presencia de las formas escritas suele darse desde los primeros cursos, (*flash cards*, pizarra, murales) y su práctica se realiza a través de la copia y la producción guiada según modelos. Sin embargo, se constata que la producción escrita libre es casi inexistente probablemente porque se piensa que es inadecuada ya que los niños tienen una competencia muy limitada y pueden cometer demasiados errores. Esta afirmación, totalmente cierta por lo que afecta la corrección, no es obstáculo para que los alumnos al igual que hacen con su L1, puedan escribir textos libres, sencillos compuestos por palabras o frases y utilizando la ortografía natural. Este tipo de actividad puede suponer una oportunidad más para facilitar al aprendiz el uso de la interlengua además de proporcionar al profesor una información valiosísima de las formas asimiladas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALABAU BALCELLS, I. y PEREZ ZORRILLA, M. J. 2003. "Evaluación de la lengua. Resultados de las evaluaciones de las áreas lingüísticas". *Cuadernos de Pedagogía*, N° 330:15-20.
- ALVAREZ, E. y HELLAND, C. (en preparación) Rate and Route of acquisition in EFL narrative development at different ages. En C. Muñoz (ed.) (en preparación) *Age and Foreign Language Learning Rate*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BIALYSTOK, E. y HAKUTA, K. 1999. Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. En D. Birdsong (ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- BLEY-VROMAN, R. 1988. "The fundamental character of foreign language learning". En Rutherford R. y M. Sharwood-Smith, (eds.) *Grammar and Second Language Teaching: A book of readings*. Rowley MA: Newbury House.
- BLONDIN, C., CANDELIER, M., EDENLENBOS, P. JOHNSTONE, R., KUBANEK-GERMAN, A. y TAESCHNER, T. 1998. *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education. A Review of Recent Research within the European Union*. London: CILT Publications.
- DeKEYSER, R. 2000. "The robustness of critical period effects in second language acquisition." *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 499-533.
- DeKEYSER, R. y LARSON-HALL, J. (en prensa) What does the critical period really mean? In Kroll, J. y de Groot, A. (eds.) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: O.U.P.
- DONATO, R., ANTONEK, J.L. y TUCKER, G.R. 1996. "Monitoring and assessing a Japanese FLES Program: Ambiance and Achievement". *Language Learning* 46 (3): 497-528
- ELLIS, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

- ELLIS, R. 1993. "The structural syllabus and second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 27 (1): 91-113.
- ELLIS, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- FELIX, S. 1981. "The effect of formal instruction in second language acquisition". *Language Learning*, 31: 87-112.
- FELIX, S. y HAHN, A. 1985. "Natural processes in classroom second language learning". *Applied Linguistics*, 6: 223-38
- FOSTER-COHEN, S. 1999. *An Introduction to Child Language Development*. London: Longman.
- GARCÍA MAYO P. y GARCÍA LECUMBERRI, M.L. *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters
- GRUPE NATIONAL D'EXPERTS (FRANCE).1996. *L'initiation à une langue au cours élémentaire, première année. Rapport d'étape*. Paris: Ministère de l'Éducation.
- KAHL, P. y KNEBLER, U. 1996. *Englisch in der Grundschule, und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs*. Berlin: Cornelsen.
- KRASHEN, S., LONG, M.H. Y SCARCELLA, R. 1979. "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 13: 573-82
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M.H.1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- LASAGABASTER, D. y DOIZ, A. 2003. "Maturational constraints on Foreign-language Written Production". En P. García Mayo y M.L.García Lecumberri *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters
- LENNEBERG, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley and Sons.
- LIGHTBOWN, P.M.1983. "Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition" En H. W. Seliger y M.H. Long *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- MITCHELL, R. Y. y MARTIN. C. 1997. "Rote learning, creativity and "understanding" in classroom foreign language teaching". *Language Teaching Research*, 1(1): 1-27
- 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 (3): 323-363.
- MUÑOZ, C. (en preparación) (ed.) *Age and Foreign Language Learning Rate*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MUÑOZ, C. 2003."Variation in oral skills development and age of onset." En P. García Mayo y M.L.García Lecumberri *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters
- MUÑOZ, C., PÉREZ-VIDAL, C. CELAYA, M. L. NAVÉS, T. TORRAS, M.R. TRAGANT,E. Y VICTORI, M. 2003. Sobre els efectes de l'edat en l'aprenentatge escolar d'una llengua estrangera. *Revista fòrum sobre plurilingüisme i educació*, 1. ICE Universitat de Barcelona.
- MUÑOZ, C. 1999. " The effects of age on instructed foreign language acquisition". En S. GONZÁLEZ, R. VALDEÓN, D. GARCÍA, A. OJANGUREN, M. URDIALES & A. ANTÓN eds. *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- NEWPORT, E. 1990. "Maturational constraints on language learning". *Cognitive Science*, 14, 11-28.
- PELTZER-KARPF, A., HASIBA, V. y ZANGL, R. 1996. Lollipop-Programm: *Psycholinguistische Untersuchung zur vierten Klasse. Report*. Karl-Franzens-Universität, Graz.

- PETERS, 1977. "Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts" *Language*, 53: 560-73
- PICA, T. 1983. "Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure" *Language Learning*, 33:465-497
- PIENEMANN, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam: Benjamins.
- PULVERMÜLLER, F. y SCHUMANN, J. H. 1994. Neurobiological mechanisms of language acquisition. *Language Learning*, 44: 681-734
- QUIRK, R. , GREENBAUM, S. y SVARTVIK, J. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Harlow, Essex: Longman.
- SELINKER, L. 1972. "Interlanguage" *International Review of Applied Linguistics*, 10:209-231
- SPOLSKY, B. 2000. "Language motivation revisited". *Applied Linguistics*, 21 (2): 157-169.
- TORRAS, M.R. 1992. *Assoliment d'objectius didàctics en l'ensenyament de la llengua anglesa al final de l'EGB: Anàlisi de la interllengua dels escolars*. Tesis doctoral. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona.
- TORRAS, M. R. 1993. "Un estudio transversal del nivel de adquisición de la interrogación en Inglés con alumnos de 8º de E.G.B". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 9: 69-187
- TORRAS, M.R. , TRAGANT, E. y BERMEJO, M.L. (1997). Croyances populaires sur l'apprentissage précoce d'une langue étrangère. C. Muñoz, L.Nussbaum y M. Pujol Appropriation des langues en situation de contact. *AILE*, 10:127-158.
- TORRAS, M.R. y M. L. CELAYA. 2001. "Age related differences in the development of written production. An empirical study of EFL school learners". En R. M. MANCHÓN, ed. *Writing in the L2 classroom: Issues in Research and Pedagogy. International Journal of English Studies* 1 (2): 103-126.
- VENTRIGLIA, 1982. *Conversations of Miguel and Maria. How children learn a second language*. Reading, Massachusetts, Addison-Wesley.
- WEINERT, R. 1994. "The role of formulaic language in second language acquisition: A review". *Applied Linguistics* ,16(2): 180-205
- WRAY, A. 1999. "Formulaic language in learners and native speakers". *Language Teaching* ,32: 213-231
- WRAY, A. 2000. Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics* , 21(4): 463-489.

ANEXO

EJEMPLOS 3º PRIMARIA

(1)

Hello, Good mornin, flower, Rabbit, one, two, nine,
Ten, sid dau, gudhbay, for, six, Cristin, yes, Yes,
H'is, no, beibi, estandap, Peter, Jac.

(2)

Goodbaye
Hllou
Aim fain cenquiun
one, ten
aim
Tuesdai
finis
estandap
Guauti sioneim
ispiqui inglrix
mami
Aeloviu
Dadi
nambar 1

EJEMPLOS 4º PRIMARIA

(3)

Frog, tortoise, fish, parrot, cat, dog, Monday, Thursday,
Saturday, Wuensday, Generi, Febrery, March
April, May, june, July, Ogost, stember, November
Desembar, Octobar, boat, ducks, romato, coffee
Orange, I'm nine years old, pencil, pen, banana
What's yor nems My nems is a Anna

(4)

Parrot, haloween, Panda, dog, cat, red, duk,
Cow, sheep, twp, one, Miykey donal, bus
Yes I dont, no I donk, yello, green, name,
Day, Sunday

EJEMPLOS 5º PRIMARIA

(5)

My name is Marc
I'm wearing trainers
I'm very tall
I'm ten years old
I don't like fish
My favourite sports a fuutball
My favourite programm is C.

(6)

Me live is the C.

The ears old is eleven

My name is T.

My a like is skate

My have got play is the swining

My have got is the jeans and t-shirt

EJEMPLOS 6º PRIMARIA

(7)

My name is S. 11 hears old.

I name is my sister is N.

I can the song

I no brother

I like milk I like chips I like Potatoes and
espagetti and icecream and suaseges.

and ham and apples and orange.

I don't like tomato and Banana

(8)

Me name is M.

I'm weaqring red jumpa, blue trousers a blue traines

I' m go to school F.

I' m like on F.

I like a pets

The name of my mum is N.

I have two sisters. She's name's N. and M.J.

My favourite program is

My favoutrite animal is a dog

My favourite aubject is Art and History