

La adquisición/aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas en lengua inglesa. Un estudio por edades

The acquisition/learning of pronunciation, vocabulary and interrogative structures in English at different ages

Arsenio Jesús MOYA GUIJARRO

Universidad de Castilla-La Mancha. E.U. de Magisterio
Dpto. de Filología Moderna
arsenio.mguijarro@uclm.es

RESUMEN

El objetivo de este artículo es determinar las diferencias fundamentales que existen en el proceso de adquisición / aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas entre niños nativos y aprendices de inglés como lengua extranjera. A la luz de los resultados obtenidos, parece existir un desarrollo similar en el proceso de adquisición / aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas en la lengua materna y en la extranjera.

PALABRAS CLAVE

Adquisición.
Lengua extranjera.
Lengua materna.

ABSTRACT

The aim of this article is to determine the fundamental differences that exist, as far as pronunciation, vocabulary and interrogative structures are concerned, in the process of learning/acquisition of English as a mother tongue and as a foreign language in the early years. In the light of the empirical study carried out, I can confirm the existence of a similar developmental process in the learning / acquisition of pronunciation, lexical items and interrogative structures in both contexts.

KEY WORDS

Acquisition.
Mother Tongue.
Foreing Language.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de déterminer les différences fondamentales qui existent dans le processus d'acquisition / apprentissage de la prononciation, du vocabulaire et des structures interrogatives chez les enfants natifs et les enfants étrangers qui apprennent l'anglais comme langue étrangère. À la lumière des résultats obtenus, il semblerait qu'il existe une évolution semblable dans le processus d'acquisition / apprentissage de la prononciation, du vocabulaire et des structures interrogatives en langue maternelle et en langue étrangère.

MOTS-CLES

Acquisition.
Langue maternelle.
Langue étrangère.

SUMARIO 1. Introducción. 2. La adquisición de la lengua materna. 3. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

El objetivo de este artículo es determinar las diferencias fundamentales que existen en el proceso de adquisición / aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de las estructuras interrogativas entre niños nativos y aprendices de inglés como lengua extranjera. Ceñiremos nuestro estudio al periodo que abarca de los tres a los ocho años de edad, por ser éste el periodo que se corresponde con la Educación Infantil y Primaria. La enseñanza del inglés como lengua extranjera no se impartía en España hasta los 8 años de edad, cuando el escolar comenzaba el segundo ciclo de Educación Primaria. Sin embargo, en los últimos años la enseñanza de la lengua extranjera ha comenzado a impartirse desde la etapa de la Educación Infantil.

Se abordarán, en primer lugar, algunos aspectos relacionados con la adquisición de la primera lengua para, posteriormente, adentrarnos en el aprendizaje de la lengua inglesa en contextos de lengua extranjera. Concluiremos nuestro estudio estableciendo una comparación entre los procesos de adquisición / aprendizaje de los aspectos aludidos del inglés como primera lengua y como lengua extranjera, con el objetivo de llegar a una primera aproximación a la secuenciación apropiada de la lengua que se debe presentar al aprendiz en contextos adecuados y reales de comunicación. Hemos de tener en cuenta que no se debe solicitar de un alumno de lengua extranjera en una edad temprana la producción de sonidos o estructuras que el niño nativo aún no ha logrado interiorizar o no es capaz de producir a esa misma edad en su lengua materna.

Apoyaremos nuestras reflexiones y conclusiones en nuestra experiencia como tutores de prácticas de enseñanza en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca y en las investigaciones llevadas a cabo con un grupo de profesoras del proyecto bilingüe MEC-British Council, que se está desarrollando en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

2. La adquisición de la lengua materna

Independientemente de la lengua materna de los hablantes, lo cierto es que el niño manifiesta una predisposición natural hacia el aprendizaje de la lengua de la comunidad lingüística que lo ha visto nacer. El hecho de que incluso la adquisición o el aprendizaje de algunos aspectos morfológicos (la forma progresiva, la -s del plural,...) y sintácticos (estructuras interrogativas y negativas,...) siga unos patrones más o menos comunes en los niños de distintas nacionalidades nos puede llevar a pensar que existen en el individuo unas capacidades innatas para adquirir lenguas, especialmente la lengua materna. Sin embargo, el aprendizaje / adquisición de una lengua, tanto la L1 como la lengua extranjera (LE), necesita de la interacción constante con los usuarios que la practican en un contexto determinado de comunicación y en función de unas normas socioculturales específicas. De hecho, tanto la lengua materna como la segunda lengua son adquiridas o aprendidas en situaciones particulares y concretas de comunicación, en las que se ofrece al niño o al aprendiz la oportunidad, primero, de escuchar y entender y, después, de pro-

ducir sonidos con una intención puramente comunicativa. Como afirma Steinberg (1996: 17-19):

It is clear that the child must learn to understand speech before he or she is able to produce it (meaningfully). It is necessarily the case that speech understanding precedes speech production... Parents have always noted that children are able to respond appropriately to speech that is more complex than what they (the children) are able to say... Similarly, in another study, Sach and Truswell found that children who could say only single words (kiss, smell, ball, truck, etc.) could understand speech structures composed of more than a single word... We can conclude that language learning may occur without production but not without understanding.

De la misma forma que, hasta aproximadamente los 4/5 años de edad, el niño nativo pasa por una serie de estadios hasta que logra conseguir la competencia comunicativa en su lengua materna (Steinberg, 1996; Moon, 2000), estadios que se reflejan a nivel fonético, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático, el aprendizaje de la LE evoluciona progresivamente hacia la adquisición y competencia de la nueva lengua.

2.1. *Pronunciación*

Fonológicamente hablando, lo primero que adquiere el bebé en su lengua materna son los patrones de entonación, con anterioridad a la imitación y producción de cualquier sonido. La adquisición de los sonidos en la lengua materna pasa por una serie de etapas bien diferenciadas. Yule (1996: 178-180) las describe como 'pre-language stages' y las define en los siguientes términos:

The first recognizable sounds are described as cooing, with velar consonants such as (k) and (g) usually present, as well as high vowels such as (i) and (u)... By six months, the child is usually able to sit up and can produce a number of different vowels and consonants such as fricatives and nasals. The sound production at this stage is described as babbling and may contain syllable-type such as mu and da. In the later babbling stage, around nine months, there are recognizable intonation patterns to the consonant and vowel combinations being produced. As children begin to pull themselves into a standing position through the tenth and eleventh months, they are capable of using their vocalizations to express emotions and emphasis... Between twelve and eighteen months, children begin to produce a variety of recognizable single utterances... By the time the child is two years old, a variety of combinations, similar to baby chair, nummy eat, cat bad, will have appeared... Between two and three years old, the child will begin producing a large number of utterances which could be classified as multiple-word utterances (cat drink milk, Andrew want ball)... By three, the vocabulary has grown to hundreds of words and pronunciation has become closer to the form of the adult language, so that even visitors have to admit that the little creature can talk.

La adquisición de la lengua materna que el niño alcanza a los tres años se debe a que ha utilizado sonidos y combinaciones de palabras en interacción con los miembros de su comunidad lingüística para comunicarse, y a que el adulto, desde sus primeros intentos por establecer un intercambio comunicativo, se ha comportado como si la comunicación verdadera estuviese teniendo lugar, dándole así a los intercambios establecidos un significado funcional.

Desde esta perspectiva fonológica, Steinberg (1996: 8) y Radford et alii (1999: 105-112) afirman que el niño tiene una capacidad innata para percibir y para almacenar sonidos lingüísticos más o menos correctamente, aunque su habilidad para percibirlos y entenderlos sea mayor que su capacidad para emitirlos. Desde los 10-15 meses, que es cuando, generalmente, comienza a emitir sonidos en su lengua materna, tiene lugar un proceso de simplificación fonológica en la producción infantil hasta que éste es capaz de pronunciar los sonidos adecuadamente de forma similar a la pronunciación de los adultos que lo rodean. A medida que el niño se desarrolla, el proceso de simplificación sufre cambios que le permiten emitir una mayor variedad de sonidos. Uno de los procesos de simplificación fonológica más típicos es el de agrupaciones consonánticas que tienden a reducirse a un solo sonido consonántico. Así, el niño en los primeros estadios de desarrollo emitirá el sonido sonoro /d/ en lugar de la *st* sordas en posición inicial de palabra (*stamp*: /daem/). En general, se puede afirmar que los sonidos sordos seguidos de una vocal son frecuentemente sonorizados en los primeros estadios del discurso infantil. Otro de los procesos típicos de simplificación afecta a las fricativas /f, z, ʃ/ o a las africadas /tʃ, tʃ/ que tienden a reducirse a sus correspondientes sonidos plosivos consonánticos (stop consonants), tal y como se puede apreciar en el siguiente ejemplo: *bandage*: /baendid/. Por todo ello, coincidimos con Radford et alia (1999: 113) cuando afirman:

...it is possible to maintain that there are two phonological representations stored in the child's mind, one for perception and one for production. We call these input representations and output representations and there clearly has to be some relationship between them. In general, the output representations are similar to the input representations but with certain aspects of the representation missing or simplified.

El proceso de adquisición de los fonemas ingleses no es uniforme para todos los niños nativos. Sin embargo, podemos afirmar que las consonantes plosivas y las nasales, junto a las vocales, se suelen adquirir antes de los tres años de edad (Aldridge, 1991: 15). Harris (2003), en este sentido, expone: «a baby's first utterances invariably rely on the visible ease of pronouncing bilabial consonants /b/ /p/ /m/ and producing recognizable words such as 'baba' and 'mama'» (Harris, 2003: 3). Otros sonidos más complejos, como los sonidos fricativos o africados palato-alveolares tales como /tʃ/ en 'church' y /ʃ/ en 'station', las fricativas dentales: /ð/ en 'father' y /θ/ en 'think', o la fricativa palato-alveolar sonora /ʒ/ en 'television', no son generalmente adquiridas con propiedad hasta los 5 o los 6 años de edad.

2.2. Vocabulario

Las categorías léxicas también parecen seguir un patrón definido en su adquisición. De hecho, en un primer estadio predominan los nombres en el vocabulario del niño, típicamente aquellos que se refieren a objetos presentes en su contexto inmediato (mummy, daddy, car, dolly). Posteriormente el niño suele adquirir verbos que expresan propósito general como 'do', algunos adjetivos como 'nice' o 'big' y algunas preposiciones (up, down). Las palabras funcionales, a las que haremos referencia al tratar de la sintaxis, sin embargo, se adquieren en una fase posterior (Radford et al., 1999: 211-212). En términos generales se puede afirmar, aunque existen grandes variaciones al respecto, que las primeras palabras suelen aparecer entre los 8 y los 18 meses. En general, tras el año y medio de edad, el niño tiene más o menos habilidad para utilizar la lengua y expresar conceptos de cantidad (more), posesión (my), negación (no eat), localización espacial (table) y algunas atribuciones descriptivas (big, red) (Steinberg, 1996: 7).

Desde una perspectiva semántica hemos de hacer referencia al denominado proceso de 'sobregeneralización' (overextension) (Yule, 1996: 185), que consiste en la utilización de un vocablo conocido para referirse a otras entidades con las que guarda una cierta similitud en términos de forma, tamaño, sonidos que producen, manera en la que se mueven o textura. Así, un niño puede utilizar la palabra 'ball' para referirse a cualquier objeto redondo. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que aunque este proceso de 'sobregeneralización semántica' es muy propio de la producción lingüística, no suele darse necesariamente en los procesos de comprensión. Sirva como ejemplo el ofrecido por Yule (1996: 185): «One two year-old child, in speaking, used apple to refer to a number of other round objects like tomatoes and balls, but had no difficulty picking out the apple, when asked, from a set of such round objects».

En este sentido, Radford et alia (1999: 219) señalan que el niño otorga a los nombres que se refieren a objetos concretos un significado más amplio que el que el adulto les asigna. Así, mientras que para el adulto un perro se define como un animal de tamaño medio, cubierto de pelo, con cuatro patas y de especie carnívora, el niño le asigna únicamente las tres primeras características atendiendo a su percepción contextual. En algunos casos esta *sobreextensión* de significado se debe a la carencia de un elemento léxico en su vocabulario, lo que le obliga a emparejarlo con otra entidad de características similares ya adquirida.

El segundo aspecto de índole semántica que merece la pena comentar está relacionado con el uso de hipónimos. En una relación de palabras como 'animal', 'dog' y 'poodle', donde se ofrece un término supraordinado, un término básico y un término subordinado respectivamente, llama la atención el hecho de que el niño se decante por la utilización del vocablo básico o medio (dog) y no por el más general (animal), sobre todo si tenemos en cuenta que las primeras palabras que se adquieren, tal y como hemos expuesto anteriormente, son de carácter general. Apoyando este planteamiento, Radford et alia (1999: 221) afirman:

Children acquire words such as chair, table and bed before they acquire furniture or any of the subordinate terms (kitchen chair, coffee table, double bed...). Of course, the subordinate items include the basic level morphemes, so this observation ought not to be too surprising, but if, as our earlier discussion suggested, children's early words are 'too general' in their meaning, we must expect superordinate terms to be early acquisitions. But this is not the case.

Lo cierto es que suelen utilizar la palabra *dog* con una sobreextensión semántica de significado, muy similar al expresado por el término supraordinado 'animal'. Una explicación a este hecho fue dada por Rosch⁷ al afirmar que las categorías básicas se caracterizan por su riqueza informativa y, al mismo tiempo, por su carácter exclusivista (son muchas las propiedades que distinguen a una silla de una cama o de una mesa), y los niños, en general, tienden a decantarse por vocablos informativamente ricos y perceptibles en su contexto inmediato.

En cuanto a la adquisición de antónimos se refiere, ésta es bastante tardía y no se produce hasta después de los cinco años, edad en la que, como afirma Yule (1996: 186), el niño ha completado prácticamente buena parte del proceso de adquisición de su lengua materna.

2.3. *Sintaxis*

En cuanto a la sintaxis de la L1 se refiere, nos centraremos en la formación de construcciones interrogativas, que pasa por tres estadios diferentes (Cancino, Rosansky y Schumann, 1978). El primer estadio en la formación de preguntas se caracteriza por la utilización de un elemento *-wh* al principio de un enunciado (*where mommy*) o por la formulación de una expresión con entonación ascendente (*see dog?*). La segunda fase se caracteriza por la utilización de expresiones más complejas, también con entonación ascendente, y por el mayor uso de elementos *-wh* (*you want apple?*, *why you crying?*). La inversión de sujeto-verbo, propia de la construcción interrogativa inglesa, aparece en el tercer estadio. Sin embargo, el proceso de inversión es, a menudo, olvidado en las estructuras *-why*, de hecho, cuando los niños inician la etapa escolar suelen formular las interrogativas sin utilizar la regla típica.

⁷ Frente al modelo clásico de categorización, que asumía que todos los miembros de una categoría tenían el mismo estatus y compartían necesariamente un conjunto común y fijo de rasgos necesarios y suficientes (propiedades reales y accesibles a los usuarios de una lengua), Rosch (1975, 1978) adopta un modelo de categorías prototípicas que permite que no todos los miembros de una categoría tengan el mismo nivel, existiendo una escala de variables o posibilidades intermedias que determinan la asociación de una entidad a una tipología determinada. Por ello, considera que aquellas entidades que compartan solamente un número menor de atributos o propiedades con los miembros centrales de la categoría en cuestión también pueden formar parte de ella. Una categoría clásica se concibe como una asociación de rasgos binarios y permite solamente dos niveles de pertenencia (miembro / no miembro), mientras que una prototípica establece una escala de gradación al respecto, admitiendo distintos grados de inclusión (membership). Rosch, al analizar la gama de colores existentes en todas las lenguas, sugiere que no todos los referentes a un mismo término son equivalentes (no todas las gamas de rojo son iguales, existen variaciones). Considera, por ello, que las entidades se asocian o no a una categoría en virtud de su similitud con el prototipo (miembro base), teniendo en cuenta que cuanto más cercana una entidad está al prototipo, más central será su estatus y más fácil será incluirlo dentro de la categoría en cuestión.

Desde una perspectiva sintáctica, la diferencia fundamental entre las estructuras del niño y las del adulto radica en la omisión por parte del primero de los elementos funcionales típicos del discurso adulto. En concreto nos referimos a la supresión de verbos auxiliares, de determinantes definidos e indefinidos (*the, this, that, a, another, some*) y de modales e inflexiones verbales en contextos donde son obligatoriamente requeridos. La omisión de elementos sujeto realizados por pronombres en estructuras declarativas y en *Wh* interrogativas en los niños de dos años (*want more cake*) y el uso alternativo de oraciones finitas y no finitas (*what doing?*), donde el adulto utiliza estructuras finitas con concordancia temporal de sujeto y verbo (*what are you doing?*), son otras de las características prototípicas del discurso infantil en lengua inglesa (Radford et alia, 1999; Hamann, 2002). La ausencia de elementos funcionales puede deberse a que este tipo de palabras no suelen contener una carga informativa importante y, además, no reciben una carga prosódica significativa en la cadena oral del adulto.

De forma similar al proceso de adquisición de la lengua materna que sigue el niño nativo, el estudiante de lenguas extranjeras posee un comportamiento lingüístico sistemático propio de aquel que aprende lenguas, esto es, un interlenguaje (Selinker, 1972; Selinker et al., 1981), que va evolucionando a medida que se va adquiriendo más competencia en la nueva lengua. De la misma forma que el hablante nativo, el aprendiz de una LE construye una gramática mental de la lengua que está estudiando, una gramática dinámica, que se va modificando y se va haciendo más o menos compleja en función de la competencia adquirida en la lengua extranjera. Hasta que el estudiante se encuentra cada vez más cerca de la segunda lengua produce una serie de errores similares a los que cometen los aprendices que se encuentran en su mismo nivel de interlengua, una parte de ellos causados por la influencia de la primera lengua; otra, por la generalización excesiva de reglas adquiridas o simplemente son propios del proceso de aprendizaje y no están estrechamente conectados con las formas que caracterizan a la L1 o la LE. Como indica Yule (1996: 195):

Evidence of this sort suggests that there is some in between system used in L2 acquisition which certainly contains aspects of L1 and L2, but which is an inherently variable system with rules of its own. This system is called interlanguage and it is now considered to be the basis of all L2 production.

Lo que sí es cierto es que en la conquista de la lengua extranjera el aprendiz, desde sus primeros contactos con ésta, pasa por una serie de etapas dentro de un continuum que lo van aproximando cada vez más hacia la competencia y la fluidez en la nueva lengua.

Tras estas reflexiones, se expondrá a continuación el análisis empírico que hemos realizado sobre el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en contextos de lengua extranjera, restringiendo nuestro estudio a cinco grupos de Infantil y de Primaria y a las tres variables de investigación a las que hemos hecho alusión en la introducción de este artículo: pronunciación, léxico y sintaxis.

3. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera

3.1. Metodología

El contexto sociolingüístico al que pertenecen los niños de nuestro estudio es monolingüe de habla española. El número de alumnos por clase oscilaba entre 18 y 20. Las profesoras imparten un programa comunicativo y funcional, haciendo especial hincapié en las destrezas orales. Todos los alumnos, pertenecientes a la clase media y trabajadora de Cuenca, se encontraban bien iniciando la etapa de Educación Infantil, bien cursando el primer ciclo de la Educación Primaria, y recibían un total de 10 horas lectivas semanales de lengua inglesa.

Se han recogido datos periódicamente a través de grabaciones en video, empezando desde el estado más inicial (3 años de edad) hasta la finalización del primer ciclo de la etapa de Educación Primaria (8 años). Las grabaciones, de 30 minutos de duración, se comenzaron en diciembre de 2001 en los cursos de cada una de las etapas estudiadas, se continuaron en marzo y se prolongaron hasta junio, dejando tres meses de espera entre cada una de ellas. No se comenzó la recogida de datos hasta pasados tres meses del inicio de curso para respetar el periodo de silencio que suelen atravesar los niños antes de comenzar a producir en la lengua extranjera (Hatch, 1978; Saviile-Troike, 1988), especialmente en la etapa de Educación Infantil. Las clases se grababan sin avisar a las profesoras con anterioridad, de forma que las producciones de los niños fueran lo más natural posibles y no respondieran a una preparación previa. Finalmente, una vez que la muestra estaba recogida, se transcribió y se clasificó en el contexto en el que se producían las distintas variables de investigación que a nivel fonético, léxico y sintáctico se podían valorar, para finalmente determinar, en función del factor edad, el orden de aprendizaje de las variables analizadas, expuestas en las tablas que se muestran en los subapartados de este tercer bloque. Se consideró que un item había sido adquirido a una edad específica solamente cuando el 75% del total de la clase lo sabía utilizar con propiedad en sus interacciones comunicativas.

3.2. Un estudio práctico en las aulas de Infantil y de Primaria

Una vez comentados algunos de los aspectos de carácter fonológico, léxico y sintáctico de la adquisición de la L1 por parte del niño nativo inglés, haremos alusión, a continuación, a factores también de esta índole relacionados con la adquisición / aprendizaje de la LE, centrándonos en la facilidad o dificultad del aprendizaje de la pronunciación de los sonidos consonánticos, del vocabulario y de las estructuras interrogativas inglesas.

3.2.1. La pronunciación

En cuanto a la adquisición de los sonidos consonánticos se refiere, la mayoría de los sujetos analizados (83%) manifiestan una clara facilidad para adquirir los sonidos plosivos, nasales y el sonido africado sordo /tʃ/, con más o menos precisión, en los primeros estadios del aprendizaje de la lengua inglesa (3-5 años), facilidad que disminuye notablemente cuando se enfrentan a la producción de los sonidos ingleses fricativos palato-alveolares /ʃ/ y /ʒ/.

inexistentes en castellano, el sonido africado /dʒ/, que tiende a realizarse como si fuera una semiconsonante palatal, o el sonido interdental /ð/, que no son adquiridos con más o menos propiedad hasta bien finalizada la etapa de Educación Primaria. La pronunciación de la /f/ fricativa, la /s/ sorda, la /θ/ interdental y la /l/ lateral no resulta, sin embargo, tal y como refleja la tabla siguiente, difícil para los niños españoles, debido a la similitud de pronunciación de estos fonemas ingleses con los correspondientes castellanos. En términos conductistas, nos movemos en estos casos en el ámbito de transferencias positivas de la L1 en la L2.

Mayores dificultades entraña la pronunciación del sonido sonoro /z/, que tiende a ser confundido con el fonema castellano sordo /s/, ya que el correspondiente sonido inglés no existe en nuestra lengua como fonema independiente, aunque si ocurre en contextos en los que la [s] precede a una consonante sonora ('mismo', 'desde'). En cuanto al sonido /r/, vibrante y alveolar en castellano, se aprecian claras dificultades en la pronunciación inglesa del niño castellano, ya que no suele realizarse como un sonido post-alveolar, y se tiende a olvidar que su pronunciación es más débil y suave que la nuestra. Por último, el sonido glotal fricativo inglés /h/ tiende a pronunciarse como el sonido velar fricativo de la [j] castellana, no haciéndose aspirado. Estos últimos también plantean ciertas dificultades de pronunciación al niño nativo inglés (Steinberg, 1996, Radford et al., 1999).

Cuadro 1. Aprendizaje de la pronunciación.

Fonemas Consonánticos	Edad Media de Aprendizaje ²
p, t, k,	3 / 4 (años)
b, d, g	3 / 4
m, n, ŋ	3 / 4
l	3 / 4
s, f	3 / 4
tʃ, θ	3 / 5
z	6 / 8
dʒ	6 / 8
ʃ, ʒ, ð, r, h	7 / 8 y etapas posteriores

De la misma forma que el niño nativo sufre un proceso de simplificación fonética en la pronunciación de algunos sonidos en su lengua materna, el pequeño aprendiz tiende también a simplificar la producción de sonidos en la lengua objeto de estudio, sobre todo, de aquellos que no existen en su propia lengua o, en el caso particular de la lengua inglesa, de las denominadas 'agrupaciones consonánticas'. Sirva como ejemplo la pronunciación que los

² Aldridge (1991: 15) expone una tabla similar en la que recoge la edad en la que generalmente son adquiridos los fonemas ingleses por los niños nativos de habla inglesa.

niños analizados realizan de la primera sílaba de la palabra 'pretty', que tiende a reducirse a un sólo sonido consonántico /piti/ en la etapa de Educación Infantil.

Al igual que el niño nativo, el pequeño aprendiz de la lengua extranjera tiene una mayor habilidad para percibir y entender sonidos que para producirlos correctamente. Por ello, es conveniente someterlo a un input amplio, repetitivo y adecuado en situaciones reales y significativas de comunicación que le permitan escuchar e identificar los sonidos en la nueva lengua y corregir de una forma natural, si los hubiera, los errores de pronunciación que se produjeran en la emisión de sus enunciados. Fonéticamente hablando, cuando el maestro especialista se dirige al niño su discurso debe ser lento, marcado por abundantes pausas, enfático y lleno de curvas de entonación, con el único objetivo de atraer su atención hacia el foco de información, esto es, hacia los constituyentes informativamente más significativos de sus enunciados, facilitando así la comprensión del mensaje. No olvidemos que, tal y como afirma Steinberg (1996: 4), lo primero que aprende el niño en su lengua materna son los patrones de entonación, incluso con anterioridad a la identificación y producción de cualquier sonido.

El input proporcionado por los maestros especialistas resultó ser fundamental en el proceso de aprendizaje de la pronunciación inglesa. Utilizaban las consignas adecuadas y una lengua básica adaptada al mundo infantil en los primeros contactos del niño con la lengua extranjera, para que éste pudiera seguir el ritmo de la clase y comprender las actividades comunicativas que en ella se desarrollaban. Se le proporcionaba al discente el contenido necesario para cada actividad de forma que éste pudiera entender aquello que el maestro le transmitía en lengua extranjera. En este sentido, es necesario que el maestro especialista de lenguas extranjeras utilice, cuando se dirija a sus alumnos de la Educación Infantil y de Primaria, un tipo de lengua adecuado y adaptado a sus necesidades. Este estilo de lengua simplificado que los adultos suelen usar en sus lenguas maternas cuando se dirigen a niños se denomina 'caretaker speech' o 'motherese' (Yule, 1996: 177) y se caracteriza por la presencia constante de estructuras interrogativas con una entonación un tanto exagerada, el empleo de estructuras sintácticas básicas, la abundancia de repetición y la utilización de formas simplificadas o alternativas, a veces con sonidos imitativos (daddy, choo-choo, wee-wee...).

3.2.2. El léxico

Coincidimos con Harris (2003) cuando, aludiendo a las reflexiones expuestas, afirma que la elección del vocabulario que se pretende enseñar a los niños en edades tempranas está fuertemente determinada por factores de índole fonológica. Otro aspecto importante que debe tenerse en cuenta son las expectativas que el docente debe predecir de los jóvenes aprendices en cuanto a la pronunciación correcta de los sonidos se refiere. No cabe duda de que los sonidos que no existan en la lengua nativa del alumno supondrán una dificultad añadida para el niño, que tendrá que irse familiarizando poco a poco con su identificación y su posterior producción.

En cuanto al léxico se refiere, nos hemos centrado en la frecuencia de uso de los nombres, los verbos, los adjetivos, las preposiciones, los números y las palabras funcionales (auxiliares, determinantes, pronombres y artículos). Predominan los sustantivos que se refieren a objetos presentes de su contexto habitual (carpet, chair, pencil, English, colours), los números (de uno a diez en Infantil; de once a veinte en el primer ciclo de Primaria), los verbos de carácter general (do, colour, walk, stick, put, run) y la adjetivación básica asociada con tamaños y colores (red, blue, big). Las preposiciones y las palabras funcionales tienden a ser, sin embargo, mucho más escasas en el vocabulario infantil.

Las inflexiones morfológicas que el niño incorpora a estos vocablos son más bien escasas. La primera en aparecer es la forma progresiva *-ing* (dog sitting). Posteriormente, aparece el marcador de los plurales regulares *-s* y la utilización de algunos plurales irregulares (men) (Dulay y Burt, 1974; McLaughlin, 1987). En Infantil y en el primer ciclo de la Educación Primaria, debido a una sobregeneralización de la regla del plural regular, es frecuente la aparición de errores en la utilización de formas irregulares (mans). Las formas de verbos irregulares, como *went* o *came*, son adquiridas con anterioridad, por extraño que parezca, a la inflexión *-ed* de los pasados regulares. Una vez asimilado el pasado regular, se produce de nuevo una sobregeneralización y el niño pasa por una etapa en la que mezcla la flexión regular con el uso de pasados irregulares, produciéndose errores del tipo *'wented'*. No será hasta el final de la Educación Infantil hasta que el niño comience a aplicar la regla de formación de plurales regulares y de pasados regulares con más o menos corrección. En etapas posteriores, se adquiere el marcador de la tercera persona del singular de presente, que primero aparece en los verbos léxicos y, posteriormente, en los auxiliares. Este proceso no es, en absoluto, fijo y está sujeto a múltiples variaciones³. Hay momentos en los que el niño utiliza la morfología correctamente para después volver a cometer algunos de los errores que ya parecía haber subsanado. Lo importante es que está intentando descubrir cómo funciona el sistema lingüístico al mismo tiempo que lo utiliza como un medio de comunicación.

Al igual que el niño aprende palabras concretas, también adquiere vocablos y expresiones abstractas que expresan sentimientos o ideas complejas. No se aprenden por asociación, pues conceptos como *'joy'*, *'anger'* o *'pain'* no están presentes en el contexto físico del niño. Se aprenden por medio de la observación en los contextos situacionales donde son producidas y a través de la relación que éste establece entre ellas y las experiencias y procesos mentales que ha vivido previamente (it hurts). Ello le permite hacer inferencias y extraer el significado de los enunciados emitidos. Primero las tiene que oír y entender sus significados para, posteriormente, producirlas en contextos reales de comunicación (Steinberg, 1996).

³ Tras realizar un estudio sobre el aprendizaje de la negación en lengua inglesa por hispanohablantes en contextos de segunda lengua, Alonso (2002: 380) pone de manifiesto que los sujetos analizados (3 niños, 3 adolescentes y 3 adultos) no siguen una progresión continua en el aprendizaje y afirma: «éste se produce a saltos, de tal forma que, tanto en la utilización de cada una de las formas negativas como de las elusivas se observan fuertes variaciones de una entrevista a la siguiente, confirmando así las hipótesis de Lightbown (1991)».

3.2.3. Estructuras interrogativas y saludos

Sintácticamente hablando, el niño se apoya durante sus primeros intentos con su lengua nativa en el contexto y hace constante referencia al momento presente para, posteriormente, ir avanzando hacia una construcción sintáctica más desarrollada y gramaticalmente más correcta, a través de la cual se hace referencia también al pasado. Por ello, el primer estadio de lengua que utiliza tanto el niño nativo como el estudiante de LE se define como pragmático o pre-sintáctico (Givón, 1985). La lengua de este primer estadio, afirma Luque (2000: 76), «depende del contexto y mantiene una correspondencia directa con la estructura y el significado». Givón (1979a y b) considera que el desarrollo de una segunda lengua se produce cuando el estudiante se desplaza desde un uso pragmático del lenguaje (tópico / comentario) a un uso gramatical, en el que predominan estructuras compuestas de sujeto y verbo. Tanto el niño nativo como el alumno de LE se apoyan más en los aspectos discursivos de la lengua (deixis de persona, tiempo y espacio y nexos de unión) que en los puramente gramaticales (verbos en tercera persona, negación, morfema de pasado, estructura interrogativa) (Luque, 2000: 182, 211, siguiendo la tesis de Hatch sobre el aprendizaje, 1978, 1992), pues primero se aprende a hablar y después se elabora la gramática, cuya adquisición es posterior al aprendizaje de los aspectos discursivos. Sirva como ejemplo el hecho de que, para marcar la referencia temporal, los sujetos investigados suelen utilizar nexos de localización temporal en lugar de morfemas de pasado, o que prefieran marcar la tercera persona del presente a través de la utilización de pronombres en lugar de utilizar el morfema -s. Como afirma Steinberg:

Another important grammatical characteristic of the child's utterances is the lack of inflections. Thus, we see 'dog' instead of 'dogs', 'sit' for 'sitting', 'jump' for 'jumped' and 'John car' for 'John's car'. Rarely do plurals, verb endings, tense marking and other inflections appear. Again, this makes good sense. When listening to speech, the child seeks out the essence of words, discarding extras which are burdensome to figure out (Steinberg, 1996: 9).

Cuadro 2. Aprendizaje de las estructuras interrogativas

EDAD MEDIA DE APRENDIZAJE EN LENGUA MATERNA	ESTRUCTURAS INTERROGATIVAS	EDAD MEDIA DE APRENDIZAJE EN LENGUA EXTRANJERA
2/3	WH+SN: WHERE MOMMY?	3/5
2/3	EXPRESIONES CON ENTONACIÓN ASCENDENTE: SEE DOC?	3/5
3/4	EXPRESIONES MÁS COMPLEJAS: YOU WANT APPLE?	4/6
3/5	EXPRESIONES WH SIN AUXILIAR: WHY YOU CRYING?	5/7
5 y Etapas posteriores	ESTRUCTURAS CON INVERSIÓN DE SUJETO Y VERBO: ARE YOU CRYING?	8 y Etapas posteriores

Como se refleja en el cuadro anterior, parece haber un patrón común en lo que respecta a la adquisición de las estructuras interrogativas en lengua inglesa. Su aprendizaje por parte del aprendiz español de inglés como LE pasa por varias etapas, muy semejantes a las experimentadas por el niño inglés en su adquisición de la lengua materna. En un primer momento, los sujetos estudiados utilizaron oraciones -wh de forma incorrecta, debido a la omisión de la inversión sujeto-verbo y a la no utilización de verbos auxiliares (*what she did?*) para, posteriormente, formular oraciones declarativas con entonación ascendente (*you want apple?*). Tanto los niños como los adultos que aprenden inglés como LE irán introduciendo los verbos auxiliares utilizados en lengua inglesa para la construcción de oraciones interrogativas: *be*, en primer lugar, y *do* después; en muchas ocasiones de forma incorrecta como se muestra en la siguiente oración: *what did she had?*, en la que el infinitivo es sustituido erróneamente por un pasado. Finalmente, y tras pasar por un estadio en el que se generaliza la regla en exceso y se aplica también a construcciones interrogativas indirectas, se adquiere la regla de las construcciones interrogativas.

Las fases de adquisición no son fijas y excluyentes, pudiéndose encontrar varios de los estadios descritos en el mismo sujeto y en distintos periodos de su evolución (Cazden, Cancino, Rosansky y Chuman, 1975; Luque, 2000: 25-26). A partir de los 5/6 años es frecuente encontrarse casos de auto corrección como *What did she did?/What did she do?*, donde el niño

construye, tras haber formulado la construcción incorrecta, y de una forma natural y espontánea, la forma gramatical.

Por último, ha de indicarse que desde la edad de los tres años el niño es capaz de producir expresiones habituales de comunicación como *good bye!*, *good morning!*, *hello!*, *how are you?*, *Hi!*, *see you!*, *Good afternoon!* etc., pudiendo deducir su significado desde el contexto comunicativo real en el que estos son emitidos. Estas expresiones son muy motivadoras para el aprendiz, pues están impregnadas de significado pragmático y son fácilmente memorizables (Mayor, 1996). En este sentido, Moon (2000: 6) afirma: «Teaching children chunks may be very helpful in the early stages of language learning to enable them to take part in conversations. They can take over and use for themselves ready-made bits of language so that they can join in».

4. Discusión y conclusiones

Se han querido presentar en este artículo, además de una reflexión sobre el aprendizaje de la lengua inglesa en Educación Infantil y Primaria, los primeros resultados de la observación y grabación de sesiones de enseñanza a fin de ir definiendo los estadios en la evolución del aprendizaje. Aunque conscientes de que habrá de realizarse un seguimiento de los sujetos concretos durante, al menos, otros dos cursos académicos, para confirmar las edades de adquisición de sonidos, palabras y estructuras, los estudios y grabaciones realizados en aulas de niños con edades comprendidas entre los 3-8 años comienzan a reflejar resultados reveladores que, en líneas generales, se corresponden con otros citados en el artículo, realizados con anterioridad.

En cuanto a la adquisición de la lengua materna y al aprendizaje de la lengua extranjera se refiere, se han abordado aspectos de índole fonética, léxica y sintáctica sobre la adquisición / aprendizaje de la lengua inglesa en contextos de L1 y de LE. A la luz de los resultados obtenidos, parece existir un desarrollo similar en el proceso de adquisición / aprendizaje de los aspectos aludidos en la lengua materna y en la extranjera, siempre y cuando se tenga en cuenta que el aprendizaje de la pronunciación, del vocabulario y de la sintaxis por parte del alumno español en contextos de lenguas extranjeras se produce en una etapa siempre más tardía que la adquisición de estos mismos aspectos por parte del niño nativo inglés. Las pruebas más evidentes de ello son el proceso de simplificación fonológica que tanto el niño nativo como el aprendiz de lengua extranjera experimentan en la adquisición / aprendizaje de la L1 y de la LE y la semejanza que existe entre el proceso de adquisición de las estructuras interrogativas en ambas lenguas.

La similitud en el proceso de adquisición de la L1 y de la LE se pone también de manifiesto en el hecho de que los sonidos consonánticos que primero suelen aprender, tanto el niño nativo como el alumno de español, tienden a coincidir en un alto porcentaje de casos. Ambos encuentran cierta facilidad para producir los sonidos plosivos, nasales y laterales, frente a los sonidos fricativos palato-alveolares, el sonido africado /dʒ/ y los fonemas /r/ y /h/, que no se adquieren con propiedad hasta etapas posteriores. Ambos, el niño nativo y el joven aprendiz utilizan durante los primeros contactos con la lengua nombres próximos a sus contextos

inmediatos y verbos de sentido general. El uso de palabras funcionales, sin embargo, es menos frecuente en el habla infantil. Todos estos factores pueden dar una pauta al maestro especialista de lenguas extranjeras en las aulas de Infantil y de Primaria a la hora de organizar la programación de la clase, la presentación del material lingüístico y la distribución de los contenidos que integran el currículum de lenguas extranjeras.

En el caso de la Educación Infantil el maestro especialista de inglés, en estrecha colaboración con el tutor de infantil, ha de seleccionar un input lingüístico relacionado con los juegos y las rutinas que los niños de 3 a 5 años suelen realizar habitualmente en el aula y tratar tópicos propios de su entorno físico y social, su cuerpo, sus necesidades físicas, etc, de forma que se facilite la comprensión de la lengua al pequeño que se enfrenta por vez primera a la lengua extranjera, y se fomente la transversalidad en la formación integral del individuo. La utilización de gestos, lengua corporal, entonación y factores afectivos es esencial para ayudar al pequeño a comprender el input lingüístico que se le expone, que ha de estar relacionado con sus propias vivencias escolares y cotidianas. De ahí que la colaboración entre el maestro de infantil y el especialista de lengua extranjera sea un factor fundamental para lograr una enseñanza / aprendizaje óptimos de la lengua extranjera. El tutor de Infantil puede ser de gran ayuda para el maestro especialista que se enfrenta por vez primera al mundo del niño en la Educación Infantil. Solamente si la programación de lengua extranjera está integrada en el currículum de la Educación Infantil se conseguirá una educación formativa y útil en lengua extranjera.

Tanto en la adquisición de la L1 como en el aprendizaje de la L2 el niño comete errores que nunca deben considerarse como 'fracasos' sino más bien como pruebas evidentes de que el proceso de adquisición / aprendizaje está teniendo lugar. En ambos casos el niño / aprendiz está constituyendo el sistema lingüístico de la lengua que está adquiriendo y ello le lleva a crear reglas que pueden conducirle a errores que posteriormente será capaz de subsanar a través de la práctica y de la interacción con otros en situaciones reales de comunicación. Los niños no sólo imitan los sonidos que les son expuestos, más bien formulan hipótesis sobre el sistema lingüístico que están aprendiendo y crean paulatinamente reglas lingüísticas⁴. A veces, esta capacidad creadora y cognitiva los lleva a cometer errores que, ocasionados, en muchos casos, por las transferencias de la lengua materna a la lengua extranjera o por el propio proceso de aprendizaje, serán posteriormente subsanados por los pequeños a medida que interaccionen y practiquen la lengua objeto de estudio con el maestro especialista y con sus compañeros (López y Rodríguez, 1999: 22). Sin duda, el input o el lenguaje que se ofrece en contextos comunicativos significativos es el factor decisivo para que se produzca la adquisición / aprendizaje de la lengua materna y de la lengua extranjera (Bestard, 1994: 92).

⁴ En la década de los 70 Dulay y Burt (1974) demostraron que no todos los errores que se cometen en la segunda lengua son atribuibles a las interferencias que la L1 puede crear en la L2. Estas limitaciones llevaron al abandono de la hipótesis del Análisis Contrastivo y al posterior desarrollo del Análisis de Errores, influenciado por la teoría generativista.

5. Referencias bibliográficas

ALCARAZ, ENRIQUE y BRIAN MOODY

1983 *Didáctica del inglés: metodología y programación*. Madrid: Alhambra Universidad.

ALDRIDGE, M.

1991 «How Language grows up?», *English Today*, 25: 14-20.

ALONSO, CRISTINA.

2002 El aprendizaje de la negación en inglés como lengua extranjera. Un análisis de dinámica estructural. Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid.

BESTARD, JUAN.

1994 «El profesor y el método en la enseñanza de lenguas extranjera» *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense, 6, 85-96.

CANCINO, E., ROSANSKY, E. y SCHUMANN, J.

1978 «The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers», in E. Hatch (ed.): 207-230.

CAZDEN, C., CANCINO, E., ROSANSKY, E. y SCHUMANN, J.

1975 *Second Language Acquisition Sequences in Children, Adolescents and Adults*. Final report submitted to the National Institute of Education, Washington, D.C.

DULAY, H. y BURT, M.

1974 «Natural Sequences in Child Second Language Acquisition», *Language Learning*, 24: 37-53.

GIVÓN, TALMY

1979a *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.

1979b *Syntax and Semantics*. Vol. 12: Discourse and Semantics. New York: Academic Press.

1985 «Function, Structure and Language Acquisition», en *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vols. 1 y 2., SLOBIEN D. I. (ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

HAMANN, CORNELIA

2002 *From Syntax to Discourse. Pronominal Clitics, Null Subjects and Infinitives in Child Language*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

HARRIS, CHRISTINE.

2003 «A Topic Framework for Teaching English as a Foreign Language to Infants», en *La enseñanza del inglés en la Educación Infantil*, MOYA, A. J. et alia (eds.), 136-149. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

HATCH, E.

1978 *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass: Newbury House.

1992 *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

LÓPEZ, GLORIA y M^a. TERESA RODRÍGUEZ

1999 *Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- LUQUE, GLORIA
2000 *Aprendiendo inglés mediante historias*. Jaén: Universidad de Jaén.
- MAYOR, B.
1996 «English in the repertoire», en *Learning English, Development and Diversity*, MERCER, N. y SWANN, J. (eds.), London: Routledge, 41-75.
- MCLAUGHLIN, B.
1987 *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- MOON, JAYNE
2000 *Children Learning English*. China: Hainemann.
- MOYA, JESÚS. y JOSÉ I. ALBENTOSA
2003 «Reflexiones metodológicas sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Educación Infantil», en *La enseñanza de Lenguas Extranjeras en edades tempranas*, MOYA, A. J., J. ALBENTOSA, C. HARRIS y P. LLORENTE (eds.), 1-34. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- RADFORD, ANDREN et alia
1999 *Linguistics. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSCHE, ELEONOR
1975 «Cognitive representations of semantic categories», *Journal of Experimental Psychology*, 192-233.
1978 «Principles of categorization», en *Cognition and Categorization*, E. ROSCH and B. LLOYD (Eds.), Lawrence Erlbaum, 27-48.
- SAVILLE-TROIKE, M.
1988 «Private Speech: Evidence for Second Language Learning Strategies during the Silent Period», *Journal of Child Language*, 15, 576-590.
- SELINKER, L.
1972 «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, 10, 201-231.
- SELINKER, L. et alia (eds.)
1981 *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble*. Newbury House.
- STEINBERG, D.
1996 *An Introduction to Psycholinguistics*. London and New York: Longman.
- VÁZQUEZ, ELISA et alia
1999 *Primeros Pasos*. Xunta de Galicia.
- YULE, GEORGE
1996 *The Study of Language*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.