

Enseñanza de ELE a Niños, Adolescentes e Inmigrantes

Adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua

Índice

| | |
|---|----|
| Ideas clave | 3 |
| 1.1. Introducción y objetivos | 3 |
| 1.2. Diferencias en la adquisición de la L1 y la L2 | 3 |
| 1.3. Diferencia entre niños, adolescentes y adultos | 14 |
| 1.4. Mitos en el aprendizaje del español: niños vs adultos | 18 |
| 1.5. Referencias bibliográficas | 22 |
| A fondo | 25 |
| Test | 27 |

1.1. Introducción y objetivos

En este tema se presentan los contenidos básicos para la comprensión de los procesos naturales de adquisición de la lengua materna y de lenguas adicionales, con el objetivo general de producir un marco de conocimiento útil para la implementación de estrategias de enseñanza, de acuerdo con el factor edad.

Una pregunta del tipo «qué voy a enseñar» ha de ir precedida de una cuestión reflexiva previa «cómo se adquiere el lenguaje». En este sentido, el estudio de los procesos de adquisición en la lengua materna nos ayudará a entender las fases o estadios en la adquisición del español como lengua extranjera o segunda lengua a niños, adolescentes y a personas inmigrantes.

En esta unidad aprenderás a:

- ▶ Sintetizar el modo en que se desarrolla la adquisición de una segunda lengua.
- ▶ Relacionar los procesos de adquisición en L1 con los procesos involucrados en la L2.
- ▶ Resolver posibles mitos en cuanto al aprendizaje del español por niños y adultos.
- ▶ Archivar una bibliografía y webgrafía útiles para el desarrollo profesional docente.

1.2. Diferencias en la adquisición de la L1 y la L2

El conocimiento acerca de qué se sabe, cuándo se sabe una lengua y cómo se construye ese conocimiento para la comunicación ha de conformar la base fundacional de la toma de decisiones en una docencia profesionalizada. Cuestiones del tipo ¿cómo voy a enseñar? o ¿qué voy a enseñar? justifican por qué este ámbito de estudio, dedicado a conocer la adquisición de segundas lenguas (ASL), entra en la Lingüística Aplicada. Todo

se resume en aplicar los conocimientos. Es decir, tratar de averiguar cómo se aprende una segunda lengua, para forjar un ideario acerca de qué acciones voy a emprender con mis alumnos en función de su edad, su lengua materna, su entorno social-cultural de origen, entre otras variables porque este procedimiento nos ayuda a profesionalizar y construir un modelo de docencia más eficaz.

Tal y como describe Baralo (1999), cuando se comparan los procesos de adquisición en la lengua materna (LM) y en la segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) es sencillo encontrar diferencias y similitudes, aunque solo sea de manera superficial, con la mera observación y la experiencia en unas aulas (monolingües) o en otras (bilingües o plurilingües). La mera apreciación de los parecidos y de las singularidades de cada proceso de adquisición puede ser de utilidad para comprender cómo sucede el aprendizaje idiomático en el contexto formal del aula y tomar así las decisiones adecuadas en el acto pedagógico de enseñar.

Entre las **diferencias más obvias**, Baralo (1999, p. 23) destaca la **edad** y el **contexto**: «Es muy distinto el proceso de apropiación de la lengua si atendemos al factor edad (niño, adolescente, adulto) y de contexto (natural, formal)».

Los **procesos de adquisición de la lengua materna se inician pronto, desde antes incluso del nacimiento**. Se sabe que la primera inteligencia que se desarrolla es la inteligencia musical y que, desde el proceso de gestación, los seres humanos son receptivos a la musicalidad de la lengua materna. Wermke y Mende (2016) demostraron que los llantos de los recién nacidos se producen ya en lengua materna, con lo cual la representación de los primeros rasgos de adaptación al entorno lingüístico precede a los primeros balbuceos.

Los **procesos de adquisición de una segunda lengua** o lengua adicional **ocurren**, sin embargo, en los entornos familiares de bilingüismo **durante el desarrollo infantil o en edades más adultas** (Navarro, 2010) en la interacción con el entorno o comunidad. Es decir, siempre en un momento posterior al contacto con la lengua materna, que es incluso prenatal.

Hoy se sabe que, **a la edad de cuatro años**, de manera independiente a la lengua materna que les haya tocado por azar, los niños **en condiciones normales han completado el proceso de adquisición de su lengua materna**.

«A la edad de cuatro años, estos niños podrán expresar lo que quieran en su lengua, dominarán prácticamente las estructuras sintácticas, las reglas morfológicas, el sistema completo de fonemas vocálicos y consonánticos y otros aspectos formales y abstractos, sin darse cuenta de que poseen todo ese conocimiento lingüístico. Sencillamente, habrán aprendido a hablar su lengua materna» (Baralo, 1999, p. 11).

De las palabras de Baralo (1999) se infiere una de las primeras conclusiones fundamentales y en las que existe un mayor acuerdo en la actualidad: la adquisición de la lengua materna responde a un **proceso cognitivo de naturaleza universal**. Hay autores como Darwin (1871) o, más recientemente, Pinker (1995), que han hablado incluso de cierto **«instinto»**. Nacemos preparados genéticamente para aprender una lengua. De esta manera, independientemente de la lengua materna, del coeficiente de inteligencia, de si el niño crece en un entorno rico o pobre y otra serie de factores sociales, el proceso de adquisición de la lengua materna transcurre por una serie de fases que son similares en todos los niños, bajo circunstancias normales.

Esta visión cognitiva, sin embargo, es reciente. A lo largo de los años, desde disciplinas tan distintas como la filosofía, la psicología, la lingüística o la neurobiología se ha tratado de comprender cómo funciona el proceso de apropiación de la lengua materna y han ido alternándose diferentes teorías. Zimny (2014) destaca, al menos, cuatro tendencias científicas que han dominado en cierto modo el ámbito de estudio sobre la adquisición de la lengua: conductismo, innatismo, interaccionismo y la lingüística cognitiva.

| Evolución de las teorías sobre la adquisición de la LM | | | | |
|--|---------------------------|----------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| | Conductismo | Innatismo | Interaccionismo | Lingüística cognitiva |
| Hasta los 60 | Aprendizaje por imitación | | | |
| Desde los 60 | | Aprendizaje por generación | | |
| Desde los 70 | | | Aprendizaje por socialización | |
| Desde los 80 | | | | Aprendizaje por percepción |

Tabla 1. Evolución de las teorías sobre la adquisición de la LM.

Una mirada rápida a la figura 1 nos da una idea de cómo la investigación relacionada con el estudio del proceso de adquisición de la lengua materna se vio impulsada en el tiempo durante la segunda mitad del siglo XX, conviviendo diferentes tendencias durante los años de manera solapada. Esto último se ha dejado sentir también en otra rama de la lingüística aplicada: la metodología en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras.

Del **conductismo** proceden las ideas que más han perdurado, más se han extendido y más han permeado en la conciencia de las personas de a pie como, por ejemplo, que los niños aprenden su lengua materna por imitación. La figura más representativa de esta etapa es el psicólogo John Skinner (1957). El apelativo de conductismo resume el significado principal de esta aproximación al fenómeno de cómo aprendemos una lengua: **por formación de hábitos o conductas**. De este modo, el proceso de apropiación de la lengua materna dependerá del estímulo, es decir, la cantidad y de la calidad de *input* lingüístico que recibe un sujeto, por un lado, y, por otro, del efecto del refuerzo que reciba de los adultos. Esta visión del aprendizaje consideraba fundamental el acto de repetir y de repetir, en un proceso como de ensayo-error. De tal manera que, si la respuesta del sujeto que aprende es correcta, se refuerza la conducta de aprendizaje con una respuesta positiva y si no lo es, se da un refuerzo negativo para procurar que el mal hábito no arraigue.

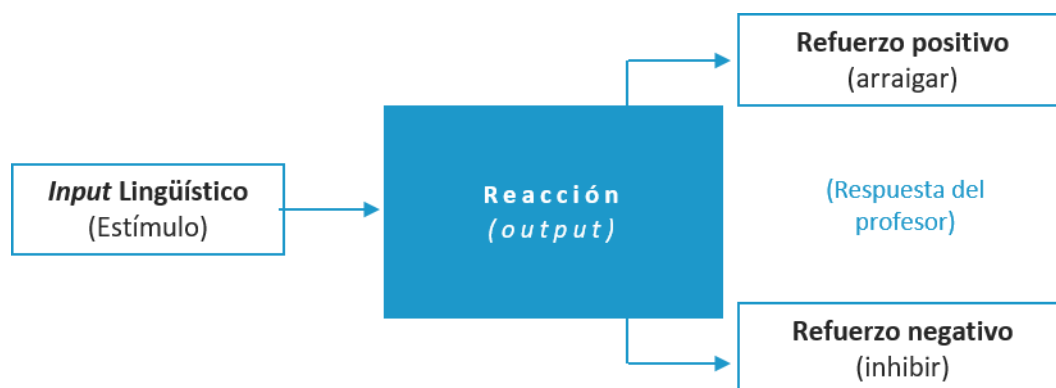


Figura 1. Secuencia conductista.

En los contextos monolingües, esta teoría ha soportado mal el paso del tiempo y apenas quedan ya defensores de sus propuestas, al menos, de manera global. En el proceso de adquisición de lengua materna, al relegarse el papel del niño a la mera imitación del habla de sus cuidadores, muchas cuestiones quedaron sin poder ser explicadas por el conductismo. Un caso muy destacado es que, si los niños son *tabula rasa* y no aportan nada al proceso de aprendizaje más allá de imitar el habla de los adultos, ¿cómo se podría explicar este diálogo?

«María (2,02 años) y su padre
 »Padre: Me voy a comer **un** bocata.
 »María: ¿Eh?
 »Padre: Yo me voy a comer **un** bocata.
 »María: Yo también... **una** bocata.
 »Padre: ¿Tú que quieres?
 »María: **Una** bocata...Yo, yo, jamón con chorizo, con bocata...»(Baralo, 1999, p. 14).

La pequeña conversación mantenida entre María y su padre pone de manifiesto que el proceso de adquisición de la lengua materna no consiste en la mera imitación. A pesar de que su padre dice por dos veces «un bocata», la niña emplea el sintagma «**una** bocata». Este claro ejemplo de sobregeneralización explica el fenómeno de la regularidad, algo que siempre trata de encontrar el órgano máximo responsable del aprendizaje: el cerebro. En contextos de adquisición de una segunda lengua estos mismos procesos de sobregeneralización ocurren también con estudiantes adultos, con independencia de la lengua materna que hayan adquirido previamente.

La figura más relevante de las **teorías innatistas** es el lingüista norteamericano Noam Chomsky, su fundador. Desde que en 1959 publicara su teoría de la gramática generativa y se refiriera a la existencia de un **dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL)**, la explicación del proceso de adquisición de la lengua materna pasó a conceder un rango más activo al sujeto que adquiere la facultad de hablar, un rango determinado genéticamente y menos dependiente de sus padres o cuidadores. Es decir, el niño no es *tabula rasa*, el niño nace «sabiendo». Los niños, como en el caso de María, son capaces de decir algo («una bocata») que no han oído decir nunca antes. Existen muchas dudas sobre el alcance que tiene el *feedback* correctivo de los padres o cuidadores sobre el proceso de adquisición del lenguaje.

Los teóricos generativistas sostienen que hay una **predeterminación genética** hacia la adquisición de una lengua y que existe un sistema de programación de naturaleza biológica. La metáfora de la facultad de apropiación de una lengua materna por medio de un dispositivo de adquisición del lenguaje nos ayuda a entender el cerebro como un sistema computacional, como un procesador o máquina capaz de procesar la información, entendiéndose así la facultad de aprender la lengua como una función cognitiva basada en una serie de principios, que vienen determinados por el nacimiento y una serie de parámetros con los que se irán definiendo las leyes de funcionamiento del lenguaje verbal. Es decir, un ser humano al nacer está capacitado para percibir y diferenciar todos los sonidos de todas las lenguas del mundo. Nace ya sabiendo reconocer el habla de su madre y mediante el desarrollo evolutivo su exposición al *input* lingüístico le irá permitiendo, de manera inconsciente, ajustar los parámetros hacia los sonidos de su lengua materna.

En el caso de **familias bilingües**, el uso diferenciado de la lengua por parte de sus cuidadores, facilitará también que crezcan **dos sistemas lingüísticos** relativamente homogéneos como capacidades de comunicación que el niño o la niña poseerán para comunicarse con sus cuidadores. En este sentido, Pinker (1995), defensor del instinto del lenguaje, descarta que sean los padres los que enseñen a sus hijos de manera explícita y, por el contrario, centra toda la capacidad de adquirir la lengua materna en las facultades genéticas de los niños.

El principal argumento chomskiano, para resolver el problema lógico de la adquisición del lenguaje y el papel activo que mantiene el ser humano en su procesamiento, va más allá de la capacidad de decir algo que nunca se ha oído antes y parte de la observación de las cualidades del habla natural, en la cantidad y en la calidad del *input*. El lingüista norteamericano, mediante su metáfora del DAL, resuelve una cuestión no resuelta por el conductismo. Así, se formula la siguiente pregunta: ¿cómo es posible que mediante a una exposición al lenguaje tan pobre como es el habla natural por la presencia de falsos comienzos, interrupciones, elipsis, errores, etc., el ser humano consiga adquirir y producir conocimiento lingüístico? Al plantear la existencia de un dispositivo genético en el cerebro capaz de procesar la información, encontrar regularidad y significado, el innatismo resuelve este problema que había permanecido sin responder por el conductismo.



Figura 2. Dispositivo de Adquisición del Lenguaje.

Por último, una de las mayores contribuciones del generativismo fue la demostración de la existencia de un **orden de adquisición del lenguaje**, por el cual el proceso de apropiación de las facultades de hablar la lengua materna iría transcurriendo por unas fases de orden demostrables. Hoy día se ha podido «cartografiar» el habla y sabemos que hay un «calendario genético», hay unos sonidos que se adquieren antes que otros, formas regulares de los verbos que se adquieren antes que las irregulares, que existe una facultad de aptitud musical hacia el lenguaje y que los niños se benefician de las cualidades prosódicas del discurso materno, lo que se denomina *motherese* o *maternés* (cualidad del habla de los adultos hacia los niños que se

caracteriza por su expresividad mediante entonaciones más marcadas, ritmo más lento, estructuras más simples, vocalizaciones más exageradas).

En contextos de segundas lenguas, hay evidencias que demuestran también la existencia de fases en el proceso de adquisición (Pienemann, 1986). Así, por ejemplo, la adquisición del rasgo -s de la tercera persona del inglés por hablantes nativos de lengua española se adquiere más tarde que la adquisición de los participios irregulares del pasado. Hay evidencias que reconocen también la utilidad de un discurso del profesor (*teacher talk*) como medio facilitador para hacer el *input* más comprensible (tal y como proponía Krashen, 1985).

Las **teorías de la no interfaz** en segundas lenguas sostienen que **adquisición y aprendizaje** son **dos sistemas distintos**, diferenciados por nuestra capacidad de controlar de manera consciente lo que decimos (sistema del monitor, lo aprendido) y nuestra capacidad inconsciente de apropiarnos del lenguaje mediante su exposición al *input* (sistema de lo adquirido). Sea como fuere, lo relevante en este caso es que la interlengua, es decir, ese sistema lingüístico que se va forjando en el proceso de adquisición demuestra una evolución y un desarrollo; por lo cual es dinámico, a la vez que muestra irregularidades, presencia intermitente de errores; por lo tanto, es un sistema siempre permeable tanto en el proceso de adquisición de lengua materna, como en la interlengua durante el proceso de adquisición de una segunda lengua.

A pesar de la importancia de estos datos reveladores de las teorías innatistas, en la actualidad no cabe ninguna duda sobre la importancia de la interacción social. Además de sus cualidades innatas, el ser humano necesita de la interacción con su comunidad. Provenientes de la psicología educativa, las **teorías interaccionistas** se incorporaron al campo de estudio de la adquisición de segundas lenguas más tarde, como complemento a las teorías de la gramática universal o innata. En estas teorías sobre la interacción social, se unen los hallazgos propios de la psicología del desarrollo cognitivo de Lev Vigotsky con los enfoques humanistas, entendiéndose así la **importancia para el desarrollo humano** no solo de las **cualidades intrapersonales** sino también las **interpersonales**, existentes en la interacción y relación con otros

seres humanos. En la visión romántica quedan ya como ejemplo de las consecuencias negativas la idea de los «niños salvajes» o de los «niños lobo». Aquellos niños que por naufragio crecieron y se desarrollaron en paisajes salvajes, rodeados de animales y que no consiguieron desarrollar su facultad del lenguaje, adaptándose así al medio animal en que fueron haciéndose adultos. En la vida real, sin embargo, existen casos como el de Genie, la niña salvaje de los años setenta, que han servido para demostrar la importancia de nacer y crecer en comunidad, así como la existencia de períodos sensibles para la adquisición de la lengua materna (ver apartado 1.3).

Si quieres profundizar en este tema encontrarás un enlace al vídeo *Mi Gran Cerebro: la niña salvaje*, en la sección de A Fondo.

La aplicación de un enfoque interaccionista a la enseñanza de segundas lenguas se sustenta, por tanto, en el hecho de que las personas aprenden y dan sentido al mundo por medio de la interacción, participando de ese modo en la construcción de su propio conocimiento.

De acuerdo con Williams y Burden (1999), conceptos como la **zona de desarrollo próximo (ZDP)** han demostrado que el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja con otra persona (su profesor/a o compañero/a) en un nivel inmediatamente superior al de sus capacidades en ese momento. A este proceso se le ha denominado «**mediación**». Así las cosas, la adquisición no se produce exclusivamente como consecuencia de la predisposición innata del ser humano al lenguaje, el aprendizaje del lenguaje no es totalmente computacional.

Según las teorías interaccionistas en contextos de adquisición de segundas lenguas, el aprendiente comprueba sus hipótesis, confirmándolas o rechazándolas, a través de la interacción con los datos lingüísticos que le va proporcionando la experiencia comunicativa en la que está inmerso y ese proceso sucederá de manera evolutiva a partir de su zona de desarrollo próximo.



Figura 3. Interacción social.

Por último, a partir de los años ochenta y hasta la actualidad, se incorporan al estudio de los procesos de adquisición de la lengua materna y de segundas lenguas, las **teorías de la lingüística cognitiva**. Una de las obras seminales de esta teoría es *Metáforas de la vida cotidiana* (*Metaphors we live by*, 1980) de George Lakoff y Mark Johnson, una obra en la que se pone de manifiesto que los conceptos y sus manifestaciones lingüísticas se basan en la experiencia física y cultural de los seres humanos como resultado de nuestro aprendizaje experiencial. Así, por ejemplo, tanto los niños como los adultos emplean metáforas sin ninguna función poética o de embellecimiento del lenguaje si no, más bien, como estrategias compensatorias cuando tienen algún tipo de deficiencia en su competencia comunicativa. Un niño, como es el caso de León (cuatro años) puede llegar a decir expresiones como «mamá, la niña tiene el pelo arrugado» al no tener la posibilidad de decir «rizado» en ese momento. Esta misma cualidad ha sido reconocida en estudiantes adultos de español como segunda lengua (Foncubierta y Rodríguez, 2016). Este tipo de manifestaciones evidencian que **aprendemos con el cuerpo**.

Sabemos que el modo en que interiorizamos la lengua materna está empernado en el propio mundo físico, afectivo y social. Usamos el cuerpo para percibir los estímulos de todo lo que nos rodea, el cerebro los recibe y los recrea dotándolos de sentido, creando modelos, creando palabras. Así, el aprendizaje de una primera y de una segunda lengua es de igual manera un **proceso experiencial** y se ve también **enriquecido sensorialmente**.

Decía Lake (2011) que la metáfora es el lenguaje de la imaginación y, aunque, no lo advertimos por su uso normalizado, el uso metafórico aparece con bastante regularidad en nuestras conversaciones cotidianas. Como elemento expresivo, la metáfora es un testimonio o huella sonora de ese diálogo que siempre han mantenido cuerpo y mente en la creación de ideas, en la creación del lenguaje, para expresar significados a través de la experiencia, ya sea esta real o imaginada. Se sabe que para la completa comprensión de fenómenos como la comunicación verbal no basta con considerar la lengua como un mero sistema de signos o al acto de comunicar como el simple intercambio de mensajes con significados literales.

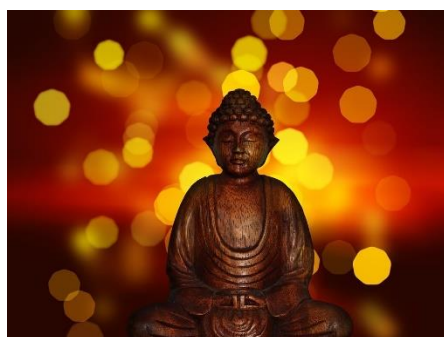


Figura 4. Aprendemos con el cuerpo.

Aprender una lengua y comunicarse en ella implica también una **actividad incorporada** (*embodied learning*) y **simbólica**. El uso de la metáfora en el habla cotidiana («Juan y tú sois el día y la noche» o «tu coche es una cafetera») nos informa de la naturaleza sensorial de nuestro sistema conceptual, de cómo nuestro pensamiento es imaginativo y construye representaciones mentales del mundo a partir de las percepciones.

Cuando enseñamos una L2, difícilmente podemos anular los sentidos sin que se produzca en los alumnos la alienación de la que nos hablaba Rogers (1969) al referirse a las **carencias del aprendizaje memorístico** (*rote learning*). Aprender de memoria alude a un modelo educativo que suele atender al alumno solo de cuello para arriba. Sabemos que las clases de español son más áridas cuando la materia que tratamos de enseñar aparece desprovista de carga emocional y la comunicación se convierte en una actividad de intercambios puramente referenciales, que nos resultan ajenos.

En definitiva, la lingüística cognitiva comprende que el uso del lenguaje y su aprendizaje están estrechamente relacionados con la percepción del mundo y con procesos cognitivos como el pensamiento, la memoria, la atención, etc. Al suponer que el pensamiento humano es altamente metafórico, la lingüística cognitiva está enfatizando la naturaleza corpórea del lenguaje y su relación con el desarrollo biológico y evolutivo del ser humano. Dentro de esta tendencia cognitiva, adquieren importancia los factores psicopedagógicos como la inteligencia general, las aptitudes, las estrategias de aprendizaje y demás; pero serán aún más relevantes la importancia que irán cobrando las variables afectivas como la autoestima, la ansiedad, el sentido de competencia, etcétera.

Si quieres profundizar en este tema sobre la adquisición del español como lengua materna encontrarás el enlace a un artículo de Agata Zimny (2014), además de un enlace a un artículo de Foncubierta y Rodríguez (2016) sobre metáforas y aprendizaje de una LE, en la sección de A Fondo

1.3. Diferencia entre niños, adolescentes y adultos

Aunque la plasticidad del cerebro nos permite seguir aprendiendo a lo largo de la vida, las diferencias de este aprendizaje en niños y en adultos son evidentes en el caso de las lenguas. Pero, que existan diferencias no conlleva que los adultos, por ser adultos, no puedan conseguir un alto nivel o un nivel satisfactorio de competencia comunicativa en segundas lenguas. Tal y como pudimos introducir, a propósito de la idea de los «niños salvajes» y el caso de Genie, el calendario biológico para la adquisición de la lengua materna tiene una fecha de caducidad. De acuerdo con el neurocientífico Francisco Mora (2017), en la infancia, **aproximadamente a la edad de siete años**, la ventana del aprendizaje de la lengua se va cerrando. Esto no significa que después de esa edad sea imposible aprender una segunda lengua o la lengua materna, pero sí que hay una **pérdida de potencial** para conseguir el mismo grado de

adquisición que en circunstancias normales, cuando se está expuesto a la lengua materna nada más nacer.

Desde que el neurólogo y lingüista alemán Eric Lenneberg postulara su **hipótesis del período crítico** (HPC, 1967) han llovido ríos de tinta respecto a la existencia o no de tal etapa crítica. De acuerdo con Lenneberg, lo que diferencia la adquisición de una lengua extranjera por niños o por adultos es el hecho de que, en la pubertad, a la edad de doce años, esa capacidad natural se va atrofiando debido a que se termina de producir la lateralización del cerebro.

Con los años ha habido autores, sin embargo, que han preferido referirse a este proceso como «período ventajoso» (Oyama, 1979), «período privilegiado» (Moreu y Richelle, 1981) o «hipótesis de la edad óptima» (Mägiste, 1984). Junto a estos, ha habido otros que, sin embargo, han defendido la no existencia de tal período crítico (McLaughlin, 1977; Krashen y Galloway, 1978) mientras que para estudiosos como Scovel (1978) la existencia de la HPC solo tiene lugar en algunas competencias como la pronunciación. Y, finalmente, otras opiniones apuntan a que existen varios períodos críticos, según se trate de competencia en fonética, semántica o sintaxis. Para Schumann (2000) y Mora (2017), no se trata de una opinión, pues la neurociencia ha demostrado que la plasticidad de cerebro es una cualidad que persiste durante toda la vida, con lo cual a la existencia de períodos críticos le corresponde también la adaptación de otras áreas cerebrales y de otras cualidades de que disponen los adultos, para continuar y conseguir el logro de sus aprendizajes.

Se puede decir que la hipótesis del período crítico ha tenido más seguimiento y constancia en el contexto de la adquisición de la lengua materna (véase el caso de Genie) que en el contexto de adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Aquí autores como Neufeld (1987) o Torres (2005) destacan la facultad del estudiante adulto que ha aprendido a aprender y el hecho significativo de que ya hayan adquirido exitosamente una primera lengua. Es decir, en segundas lenguas se puede considerar como una ventaja el hecho de haber adquirido la lengua materna junto a otras funciones metacognitivas que pueden proporcionar de cierta ventaja a los

aprendientes adultos. De hecho, hay algunos alumnos adultos que incluso en el nivel de la pronunciación logran un acento casi-nativo o manifiestan una aparente falta de acento extranjero. Por último, Schumann (2000) destaca también la importante fuerza de la motivación como proveedora de éxito.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es natural que se puedan apreciar tanto similitudes como diferencias si comparamos la adquisición de una lengua materna con la adquisición de una lengua extranjera. Torres (2005), a propósito de la adquisición en la lengua materna, recopila las siguientes características de los niños a la hora de apropiarse del conocimiento lingüístico de manera inconsciente:

- ▶ Los niños aprenden su lengua materna cuando se comunican a través de otras fuentes que no son la lengua en sí misma: lenguaje corporal, entonación, gestos, expresión facial...
- ▶ Los niños aprenden su lengua materna cuando se repiten palabras y frases a sí mismos (**lenguaje egocéntrico**, según Piaget).
- ▶ Los niños aprenden la primera lengua cuando experimentan con la lengua y se arriesgan.
- ▶ Los niños aprenden la primera lengua hablando y practicando. (Navarro, 2010)

Si trasladamos esas características al proceso de adquisición de una segunda lengua por adolescentes o por adultos, encontraremos que esos sujetos también aprenden así, solo que, con un mayor grado de dificultad, con menos cantidad de *input* que la experiencia inmersiva de la primera lengua y con más recursos atencionales, con más estrategias de aprendizaje y mayor capacidad de aprendizaje consciente.

De hecho, una de los déficits cognitivos más acusados en la infancia, junto con la incapacidad de realizar operaciones de razonamiento lógico-abstracto, es la de los ritmos atencionales. De acuerdo con Mora (2017), los **tiempos atencionales en la infancia son mucho más breves que en la edad adulta**. Y este rasgo, por ejemplo, se traduce en la necesidad de implementar intervenciones educativas breves y variadas, con cambios de ritmo, ya que los niños no tienen la misma capacidad que los adultos

para permanecer concentrados con toda la atención puesta en una sola tarea. Por otra parte, otro componente cognitivo como la memoria será en este caso una ventaja para el adulto. El mayor nivel de desarrollo y madurez cognitiva permite al estudiante adulto retener en su memoria una mayor cantidad de elementos y realizar análisis gramaticales. En este sentido, conviene tener en cuenta que los niños pueden aparentar que aprenden rápido, pero lo cierto es que pueden aprender tan rápido como olvidan lo que han aprendido en un día. De ahí, que sea **deseable** que las **clases de español a niños** posean un **carácter más recurrente o recursivo** que en las clases de español a jóvenes o a adultos donde es más importante la idea de progreso hacia nuevos logros.

Por otra parte, dado que los niños poseen un tiempo atencional más breve, menos capacidad memorística y menor capacidad para el razonamiento lógico conviene organizar las clases de manera que se puedan habituar a ciertas rutinas. Es decir, procedimientos que se vayan repitiendo de algún modo (primero un tipo de actividad de una determinada naturaleza, como una canción, luego pintar, luego valorar, etc.) para que así puedan comprender la mecánica o funcionamiento de la clase, de tal manera que se les facilite la capacidad de prever qué va a ocurrir y así ellos también puedan participar de manera activa en una clase de español como lengua extranjera.

Es por esta necesidad de la recursividad que se puede afirmar que el estudiante adolescente y el adulto progresan más rápidamente en los primeros estadios de su adquisición de una L2 y el alumno infantil, sin embargo, podrá ser un hablante más competente a largo plazo. Mientras que los niños no suelen ser capaces de construir una frase sencilla hasta los dos años de edad, un estudiante adulto consigue construir ese tipo de enunciados en muy pocas sesiones.

Por otra parte, el hecho de haber sido ya alfabetizado en una lengua materna y haber adquirido habilidades lecto-escritoras en la L1 permite que con los estudiantes adolescentes y adultos se pueda trabajar con la integración de las destrezas orales y escritas. En las clases con niños, sin embargo, apostaremos en primer lugar por el desarrollo de las destrezas orales, especialmente con los más pequeños.

Aunque siga siendo un tema de discusión y debate, con los niños es recomendable comenzar con las habilidades lecto-escritoras una vez que hayan alcanzado este dominio en la L1 y posean una buena competencia oral en la L2, para facilitarles el proceso. De manera que la lecto-escritura comenzará de manera más paulatina que en edades más adultas, salvo en contextos de aprendizaje del español por inmigrantes que carezcan de alfabetización previa.

En conclusión, vemos que tanto niños como adultos disfrutan de ventajas e inconvenientes en la adquisición de segundas lenguas. Los niños podrán adquirir una mayor competencia de la segunda lengua a largo plazo. Sin embargo, por la edad y por disponer ya de un dominio consciente sobre la L1, los adolescentes y especialmente los adultos podrán beneficiarse de un conocimiento más específico de reglas gramaticales, aunque podrán encontrar más dificultades a nivel de pronunciación y de fluidez.

Si quieres profundizar en este tema sobre la adquisición de una lengua en niños y adultos encontrarás el enlace a un artículo de Navarro (2010) en la sección A Fondo

1.4. Mitos en el aprendizaje del español: niños vs adultos

La manera más prudente de enfocar el fenómeno de la adquisición de segundas lenguas a partir de variables como la edad es la de mantener, en la medida de lo posible, posturas o visiones meridanas, relativas y nada absolutas por aquello de no resultar excesivamente simplista a la hora de extraer conclusiones de un proceso tan complejo como el de adquirir una segunda lengua. Aquí van, por ejemplo, una serie de ideas que podemos considerar como mitos debido a que han sido muy extendidas entre el saber popular y, por ello, también fácilmente asumidas, aunque requieren matizaciones.

| Cuadro comparativo sobre los mitos del aprendizaje en niños y en adultos | |
|--|--|
| NIÑOS | ADULTOS |
| <p>Aprenden más rápido.</p> <p>Absorben como esponjas.</p> <p>Su aprendizaje es sobre lo concreto.</p> <p>Son mejores que los adultos.</p> | <p>Aprenden más lentamente.</p> <p>Memorizan, pero no adquieren.</p> <p>Aprenden de cuello para arriba.</p> <p>Son peores que los niños.</p> |

Tabla2. Cuadro comparativo sobre mitos del aprendizaje en niños y en adultos.

Los mitos más relacionados con el aprendizaje infantil cuando se compara con el aprendizaje de una segunda lengua en edad adulta tienen que ver, sobre todo, con el concepto de «aprendizaje acelerado» y con la cantidad de aprendizaje. Se suele dar por hecho que un niño aprende más rápido que un adulto y que, a diferencia de este, los niños absorben los contenidos como esponjas (Wang, 2001). Sin embargo, la realidad objetiva es bien distinta.

Si nos alejamos de las primeras impresiones, lo cierto es que un adulto aprende mucho más rápido que un niño a corto plazo. Es a largo plazo cuando los niños pueden adquirir ventajas como, por ejemplo, una mejor pronunciación. Pero lo cierto es que a corto plazo los adultos aventajan a los niños debido a su mayor madurez cognitiva (mejor atención, mejor retención), a su alfabetización previa (ya saben leer y escribir, cosa que será una ventaja en unos aspectos, aunque pueda suponer una desventaja para el desarrollo de la oralidad), pueden haber aprendido a aprender (organizan sus ideas, elaboran esquemas y disponen de un repertorio de estrategias de aprendizaje).

A partir de estas variables, conviene tener en cuenta que, frente al aparente aprendizaje acelerado de la etapa infantil, lo cierto es que los niños aprenden tan rápido como olvidan. De ahí que, en la enseñanza del español a niños en contextos formales como la escuela, si uno examina la planificación de las clases, se observa un mayor predominio de la recursividad. Se avanza lentamente sobre los contenidos

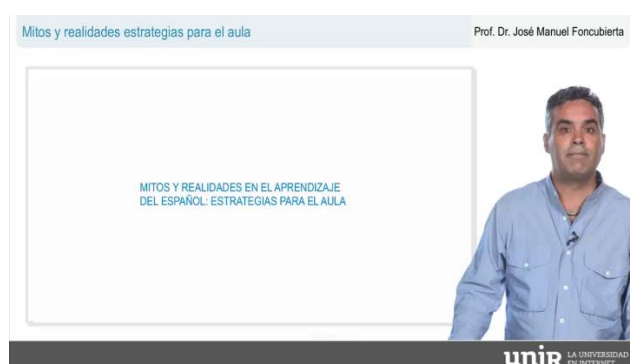
porque hay una mayor iteración sobre estos a través de diferentes procedimientos como las canciones, las manualidades, los juegos, etc. Mientras que la planificación de clases con adultos advierte una mayor cantidad de contenidos nuevos. La **iteración**, que no la repetición al modo conductista, **es una necesidad en el aprendizaje, tanto en niños como en adultos**, pero por los motivos que comentamos en el apartado 1.3 cuando nos referimos, por ejemplo, a que los tiempos atencionales de los niños son más breves, en los niños se acentúa la necesidad de la recursividad. Esto significa también que, en determinadas tareas, tan pronto se advierta cansancio, los niños dejarán de prestar atención y, por tanto, se tendrán que cambiar las dinámicas para ayudarles a seguir trabajando los contenidos en cuestión.

En cuanto a que aprenden mejor sobre cosas concretas, es una obviedad que por edad e inmadurez de sus funciones cognitivas que siguen aún desarrollándose, los niños no pueden procesar la información de manera compleja. Pero, como veremos en esta asignatura, los niños trabajan con conceptos abstractos como la bondad, la generosidad y la solidaridad, valores morales presentes, por ejemplo, en los cuentos y, además, disponen de una facultad intrínsecamente humana como es la **imaginación**. Y esta es una **herramienta que conviene desarrollar**. **El primer acceso al aprendizaje del niño requiere la comprensión del universo infantil**. Por último, los niños no son mejores que los adultos. A los profesores de español lo que nos va a resultar más útil es pensar que los niños son niños.

En cuanto a los estudiantes más adultos, la primera barrera que encuentran es la resistencia al reconocimiento y pronunciación de determinados acentos. Su marcado acento extranjero puede dar lugar a pensar que aprenden más lento. Pero lo cierto es que, en un curso de español de dos semanas en contexto de no inmersión, un adulto va alcanzando competencia de manera más apreciable que lo que un niño podría aprender por el hecho de tener a su disposición un mayor conocimiento del mundo, unas estrategias compensatorias y de aprendizaje, además, de un conjunto de saberes sobre el uso del lenguaje como, por ejemplo, la alfabetización previa.

Hay veces que, por el hecho de trabajar con adultos, nos podemos sentir tentados de trabajar solo la memorización de reglas gramaticales o listados de vocabulario, esto es algo apreciable incluso en el nivel de creencias de algunos adultos acerca de qué significa aprender una segunda lengua. Sin embargo, es posible que nos encontremos también ante un mito. **Los adultos necesitan del aprendizaje experiencial, ya sea a través de casos concretos o de situaciones imaginadas, tanto como los niños.** El aprendizaje es siempre una experiencia subjetiva y en el proceso intervienen nuestra dimensión cognitiva, afectiva y física, ya seas niño o adulto. De este modo, concluimos igual que antes, subrayando que los adultos no son peores que los niños, son simplemente adultos.

Mitos y realidades en la enseñanza del español a niños



Vídeo. Mitos y realidades en la enseñanza del español a niños

El profesor José Manuel Foncubierta aborda el asunto de los falsos fundamentos en la enseñanza de español a niños vs adultos.

Accede al vídeo a través del aula virtual

1.5. Referencias bibliográficas

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Chomsky, N. (1959). Review of Verbal Behaviour by B.F. Skinner. *Language*, 35, 26-58

Foncubierta, J. M. y Rodríguez-Santos, J. M. (2016). Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE. *Mosaicos*, 34, 22-29.

Krashen, S. y Galloway, L. (1978). The neurological correlates of language acquisition. *SPEAQ Journal*, 2, 21-35.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Lake, R. (2011). Metaphor: The language of the imagination. En *The Journal of the Imagination in Language Learning*, 9, 119-125.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.

Mägiste, E. (1984). Further evidence for the optimal age hypothesis in second language learning. En J. P. Lantolf y A. Labarca (Eds.), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*. Norwood, New Jersey: Ablex.

McLaughlin, B. (1977). Second-language learning in children. *Psychological Bulletin*, 84(3), 438-45.

Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Moreau, M. L. y Richelle, M. (s.f.). *L'acquisition du langage*. Bruxelles: Mardaga.

Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115–128.

Neufeld, G. G. (1987). On the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning. En IOUP, G. y Weinberger, S. H. (Eds.), *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Newbury House Publishers.

Oyama, S. (1979). The concept of the sensitive period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 25(2), 83-103.

Pienemann, M. (1986b). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Australian Working Papers in Language Development*, 1, 1–41.

Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1ª Ed.) Columbus (Ohio): Charles Merrill.

Schumann, J. (2000). Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. En Arnold, J. (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP/Editorial Edinumen.

Scovel, T. (1978). The Recognition of Foreign Accents in English and Its Implications for Psycholinguistic. *Theories of Language Acquisition*.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.

Torres, J. (2005). El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero. En *Phonica*, 1.

Wang, W.P. (2001). Young learners of a foreign language: theoretical considerations. *Wenjo Journal*, 15, 345-354.

Wermke, K. y Mende, W. (2016). From Melodious Cries to Articulated Sounds: Melody at the Root of Language Acquisition. En Fonseca-Mora, M.C. y Gant, M. (Eds.), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Williams, K y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP/Editorial Edinumen.

Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16.

Mi gran cerebro: la niña salvaje

MensSuperMateriam (10 de agosto de 2009). *Mi gran cerebro: la niña salvaje* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=R1vgUSTyPWk>



Se trata de un extracto perteneciente a un documental sobre el caso de Genie, un suceso que estremeció a la comunidad educativa y del que se obtuvieron datos interesantes para la confirmación de la hipótesis del periodo crítico en la adquisición de la lengua materna.

Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión

Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 16. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/adquisicion-y-aprendizaje-del-articulo-español-por-niños-y-adultos-polacos-en-el-entorno-de-inmersion.html>

«¿Hay algunos factores que impiden la adquisición de la lengua? ¿Los adultos son capaces de llegar a dominar una segunda lengua o lengua extranjera del mismo modo que los hablantes nativos?» Te animamos a que leas este artículo publicado en línea.

Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE

Foncubierta, J. M. y Rodríguez-Santos (2016). Metáforas, símbolos y comunicación en el aula de ELE. *Revista Mosaicos*, 34. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/belgica/dam/jcr:47c53ac7-57d2-475f-ad64-5661bdf54b5/mosaico-34-2016.pdf>

«Sabemos que las clases de español son más áridas cuando la materia que tratamos de enseñar aparece desprovista de carga emocional y la comunicación se convierte en una actividad de intercambios puramente referenciales, que nos resultan ajenos». Te animamos a que leas este artículo publicado en línea.

Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta

Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115–128. Recuperado de <https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>

«Para poder aplicar técnicas más útiles y beneficiosas en la enseñanza de lenguas extranjeras, es importante comprender cuáles son los procesos internos de la adquisición del lenguaje, inicialmente en la lengua materna, para así estudiar los mismos procesos en la adquisición de una segunda lengua».

1. Relaciona cada teoría con su concepción del aprendizaje:

| | | | |
|-----------------------|---|---|---------------------------------------|
| Conductismo | 1 | A | Aprendizaje por percepción. |
| Innatismo | 2 | B | Aprendizaje por socialización. |
| Interaccionismo | 3 | C | Aprendizaje por formación de hábitos. |
| Lingüística cognitiva | 4 | D | Aprendizaje por generación. |

2. ¿Por qué se dice que aprendemos con el cuerpo?

- A. Porque el aprendizaje es un proceso cognitivo y físico.
- B. Porque el aprendizaje es cognitivo, afectivo y físico.
- C. Porque el aprendizaje no existe sin movimiento.

3. Indica si esta afirmación es verdadera o falsa: «Para los conductistas el ser humano es capaz de decir una frase que no ha oído nunca antes».

- A. Verdadera
- B. Falsa

4. Indica si esta afirmación es verdadera o falsa: «Todos los seres humanos, independientemente de su lengua materna, han completado la adquisición del lenguaje a la edad aproximada de cuatro años».

- A. Verdadera
- B. Falsa

5. ¿Las teorías conductistas pueden explicar el caso de María y su padre?

- A. No, porque para el conductismo la adquisición de la LM solo es por imitación.
- B. Sí, porque María responde a los estímulos lingüísticos que le ofrece el padre.
- C. No, porque el padre no le repite la expresión correcta y, por tanto, ella no aprende.

6. La adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua son:
- A. Dos procesos totalmente diferentes.
 - B. Dos procesos similares con diferencias.
 - C. Dos procesos totalmente similares.
7. Señala cuál de estas afirmaciones son mitos del aprendizaje por niños y por adultos:
- A. «Los niños aprenden mejor que los adultos».
 - B. «Los niños aprenden tan pronto como olvidan».
 - C. «Los niños adquieren una mejor pronunciación».
 - D. «Los adultos son mejores que los niños».
 - E. «Los adultos aprenden más rápido a corto plazo».
 - F. «Los niños solo aprenden cosas concretas».
8. Indica cuál es la opción correcta:
- A. «Quiero una bocata» es un error típico de adquisición de lengua materna.
 - B. «Quiero una bocata» es un error típico de un adulto que adquiere una L2/LE.
 - C. «Quiero una bocata» es un error que cometen tanto niños como adultos.
9. Indica si esta afirmación es verdadera o falsa: «Los tiempos atencionales de los niños son más breves».
- A. Verdadera
 - B. Falsa
10. La adquisición de la lengua materna se puede explicar por:
- A. La capacidad innata que posee el ser humano para crear una gramática.
 - B. La formación de hábitos o la repetición de los estímulos.
 - C. La capacidad innata que posee el ser humano y la interacción con su comunidad.