



SABERES

**REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES
Y LENGUAS**

Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Lenguas Aplicadas

Vol. 1-- año 2018

**Cotejo de opiniones sobre factores que influyen en los procesos adquisitivos
de L2: valoraciones de estudiantes del Grado en Educación Primaria**

José Luis Estrada Chichón

Universidad Alfonso X el Sabio

Facultad de Ciencias Estudios Sociales y Lenguas Aplicadas

Villanueva de la Cañada

Cotejo de opiniones sobre factores que influyen en los procesos adquisitivos de L2: valoraciones de estudiantes del Grado en Educación Primaria

Estrada. J. L.¹

1. Profesor, Universidad de Cádiz

Dirección de correspondencia: José Luis Estrada Chichón. joseluis.estrada@uca.es

RESUMEN

Este trabajo compara las opiniones del grupo de estudiantes de la asignatura *Early L2 Acquisition* (2017-18) sobre los factores que influyen en los procesos adquisitivos de segundas lenguas (L2). Dicha asignatura se oferta dentro del plan de estudios del Grado en Educación Primaria por una universidad privada española. Las opiniones de los estudiantes se recogen a partir de sus valoraciones sobre doce afirmaciones que constituyen el cuestionario utilizado (Lightbown y Spada, 1999) como la herramienta principal para la recogida de datos. Todas las respuestas recopiladas son numéricas debido a la propia tipología del formato de escala Likert que presenta el cuestionario. Este último se suministró a los estudiantes durante dos momentos distintos de la asignatura: sesiones introductoria y final. Las afirmaciones que recoge el cuestionario contemplan algunos de los elementos más relevantes del estudio de la adquisición de L2: factores internos de los aprendientes; tratamiento de errores; implicaciones metodológicas para docentes; etc. El resultado más significativo apunta hacia el cambio de opinión de los estudiantes entre las sesiones introductoria y final de la asignatura para la mayoría de las afirmaciones del cuestionario en materia de adquisición de L2.

PALABRAS CLAVE: Adquisición de segundas lenguas (L2), edad temprana (0-6 años), educación primaria.

ABSTRACT

This work compares the opinions of the students who took the course *Early L2 Acquisition* (2017-18) about the factors that influence the acquisition of second languages (L2). The course is offered as part of the Bachelor in Primary Education by a private Spanish university. The students' opinions are collected after assessing twelve statements that comprise the questionnaire (Lightbown and Spada, 1999) used as main data collection tool. All the answers are numerical due to the typology of the questionnaire's Likert-scale format. The questionnaire was provided to the students during two different stages of the course: introductory and final sessions. The questionnaire statements include some of the most relevant elements of the study of L2 acquisition: learner's internal factors; error treatment; teacher's methodological implications; etc. The most significant result points to the students' change of opinion between the course's introductory and final sessions for the majority of the questionnaire's statements in relation to L2 acquisition.

KEY-WORDS: Second language (L2) acquisition, early age (0-6 years), Primary Education.

1. Introducción

El estudio de la adquisición de segundas lenguas (L2) ha derivado en un conjunto de múltiples teorías para dar explicación a un único fenómeno. Este hecho supone la integración de corrientes teóricas sobre L2 con diversas fundamentaciones empíricas a sectores profesionales de diversa índole; por ejemplo: educación. Para este caso, el estudio de la adquisición de L2 implica también el ofrecimiento a los profesionales de la educación de la formación necesaria, tal y como se recoge en los planes de estudios universitarios actuales. La necesidad de incluir materias sobre los procesos adquisitivos de L2 surge muy especialmente de la creciente implementación de programas de educación bilingüe. Entre los enfoques de enseñanza bilingüe, el conocido como Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE) destaca sobremedida en el escenario europeo. La necesidad de los profesores AICLE por entender los aspectos más relevantes de la adquisición de L2 es aconsejable para una integración exitosa de contenido y una o varias lenguas adicionales.

En línea con lo descrito, el presente trabajo compara las opiniones del grupo de estudiantes de la asignatura *Early L2 Acquisition* (Adquisición temprana de L2) sobre algunos de los factores que integran los procesos de enseñanza-aprendizaje de L2 en dos momentos del curso: en la sesión introductoria de la asignatura, por un lado, y en la sesión final, por otro. *Early L2 Acquisition* se ofertó durante el primer semestre del curso 2017-18 como una asignatura optativa de cuarto curso dentro del Grado en Educación Primaria en una universidad privada de Madrid (España). Solamente los alumnos matriculados en la modalidad «Lengua extranjera: Inglés» tenían la opción de cursar dicha asignatura. Para recoger las opiniones de los estudiantes se empleó un cuestionario (Lightbown y Spada, 1999) compuesto por doce afirmaciones. Estas afirmaciones contemplaban muchos de los conceptos relacionados con la adquisición de L2 tratados durante la asignatura. Los resultados del cuestionario revelan un cambio de opinión desde el inicio del curso hasta el final para muchas de las cuestiones. En algunos casos, la diferencia de opiniones resulta altamente significativa, sobre todo en lo que respecta a los factores internos de adquisición de L2 y también el papel de los errores, por ejemplo.

La asignatura *Early L2 Acquisition* se confeccionó con el objetivo de ofrecer a los estudiantes una iniciación a los estudios sobre la adquisición de L2 a partir de la presentación y el análisis de literatura especializada. Las respuestas ofrecidas durante la asignatura se formalizaron principalmente a partir de preguntas sobre implicaciones pedagógicas en el sector de la educación. El resultado del cotejo entre los promedios alcanzados para cada una de las doce afirmaciones del cuestionario responde a una gran parte de los objetivos planteados para la asignatura. Entre los más destacados, sensibilizar a los estudiantes acerca de los procesos de adquisición de L2 sobre los que poder actuar en términos de usos lingüísticos en contextos escolares (educación primaria) para la impartición efectiva de asignaturas en o a través de una L2.

2. Marco teórico

Las diversas teorías sobre la adquisición de L2 giran alrededor de un doble propósito (Benati y Schwieter, 2018): por un lado, la explicación sobre cómo los aprendientes internalizan el nuevo sistema lingüístico que conforma la L2; y, por otro, cómo los aprendientes son capaces de aplicar dicho sistema lingüístico en situaciones reales. En la actualidad, las investigaciones sobre la adquisición de L2 se extienden a campos que no están estrictamente relacionados con estudios lingüísticos *per se*; por ejemplo, la educación se posiciona como uno de los sectores más influidos por los estudios sobre adquisición de L2 como resultado de las evidentes implicaciones prácticas para los docentes (Emery, 2012). Esto implica que la investigación en materia de L2 ha sabido contener un amplio espectro de corrientes teóricas sobre la creación, el desarrollo y la aplicación de L2. Como resultado, el conocimiento de los procesos adquisitivos de L2 para especialidades como la educación, por ejemplo, debe analizarse a partir de diferentes corrientes teóricas según el foco de interés de las implicaciones prácticas del propio sector.

Las corrientes teóricas sobre la adquisición de L2 se encuadran en distintos frentes (Benati y Schwieter, 2018): la vertiente racionalista defiende que las personas disponemos de una capacidad innata para la adquisición de cualquier lengua natural (Chomsky, 1965), incluida una L2. La perspectiva lingüística examina el sistema que subyace a la gramática de una L2 en términos constructivistas a partir de su aplicación práctica (cf. Tomasello, 2003). La visión cognitivista focaliza sus intereses sobre el estudio del cerebro humano y su gestión del procesamiento de la información exterior (Larsen-Freeman, 2017). Para la corriente psicolingüística, el centro de atención prioriza sobre los modos que tienen los aprendientes de L2 para procesar el *input* lingüístico, organizar su conocimiento y aplicarlo a situaciones de uso auténtico (Wright, Piske y Young-Scholten, 2018). Por último, el modelo sociolingüístico tiene como prioridad el estudio de los factores sociales que afectan el proceso adquisitivo de L2 (Howard, Mougeon y Dewaele, 2013).

En lo que compete al sector de la educación, los planes de estudio en los grados universitarios de educación primaria, entre otros, contemplan la inclusión de asignaturas cuyos contenidos giran alrededor de los procesos de adquisición de L2. La proliferación de centros bilingües ha provocado la inclusión de asignaturas AICLE, tal y como sucede en la Comunidad de Madrid (Comunidad Bilingüe, 2018). Dichas asignaturas AICLE representan materias en las que se imparte un contenido específico (ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, etc.) a través de una lengua adicional (L2). Esta circunstancia ha influido de manera decisiva en el reajuste de los planes de estudio a favor de este tipo de asignaturas, influido por el alto grado de satisfacción de las familias afectadas (Encuesta Satisfacción Familias, 2018). Asimismo, la especialización de las asignaturas sobre adquisición de L2 ha generado distinciones cada vez más precisas; por ejemplo: la edad de los aprendientes, ya sean edades tempranas (0-6 años) u otras edades más avanzadas.

3. Metodología

La metodología de investigación se focaliza sobre el cumplimiento de un cuestionario que se incluye en la primera edición de *How Languages are Learned* (1999) de Patsy Lightbown y Nina Spada. El cuestionario está formado por doce afirmaciones sobre opiniones generalizadas acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje de L2. Dicho cuestionario se proporcionó a los estudiantes (N=6) que conformaban el conjunto de individuos matriculados en la asignatura *Early L2 Acquisition* durante el primer semestre del curso académico 2017-18. Esta asignatura se oferta dentro de la mención «Lengua extranjera: inglés» en el Grado de Educación Primaria en una universidad de carácter privado en Madrid (España). El cuestionario se cumplimentó en dos ocasiones: por un lado, en la sesión introductoria (6 de septiembre de 2017) y, por otro, durante la última sesión (8 de enero de 2018) de la asignatura

3.1. Contexto

La investigación se materializó en una de universidad privada que está localizada en la ciudad de Madrid (España). La presentación del material del que se obtuvieron los datos se llevó a cabo durante el primer semestre (septiembre-enero) del curso académico 2017-18. Más concretamente, entre los días 6 de septiembre de 2017, primero, y 8 de enero de 2018. Para ello, se precisó de la colaboración de todo el grupo de estudiantes que asistían regularmente a la asignatura *Early L2 Acquisition*. Dicha asignatura es de carácter optativo y queda enmarcada en el propio plan de estudios del Grado en Educación Primaria en el cuarto y último curso. Asimismo, la asignatura se imparte íntegramente en inglés. El contenido de la asignatura se concentra principalmente en los siguiente cinco bloques en relación con la adquisición de L2:

1. Patrones sonoros.
2. Movimientos articulatorios.
3. Las palabras.
4. La socialización.
5. Diferencias cognitivas entre hablantes monolingües y bilingües.

3.2. Participantes

El número de informantes se reduce a seis (N=6). Todos ellos conforman el conjunto de estudiantes matriculados en la asignatura *Early L2 Acquisition* (2017-18). Para todos los individuos, es su primera participación en la asignatura. No tienen, por lo tanto, un conocimiento reglado previo sobre los procesos de adquisición de L2 en edades tempranas (0-6 años). Las únicas dos asignaturas que cursaron con anterioridad en el Grado en Educación Primaria sobre temas afines a estudios lingüísticos son *Usages and Patterns: English Language I* y *II*. La programación de contenidos para la primera (I) de estas asignaturas (ambas se imparten en el tercer curso) contempla una presentación generalista de los conceptos de aprendizaje y adquisición de L2.

Todos los estudiantes poseían un grado de competencia idiomática igual o superior al nivel B2 según el Marco Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras (Consejo de Europa, 2002). La justificación de dicho grado de competencia idiomática se atestigua mediante la aportación de una certificación correspondiente. Existen dos vías para aportar la acreditación: por un lado, a través de una institución acreditadora oficial externa (Cambridge ESOL, Trinity, TOEFL, etc.) y, por otro, mediante una prueba idiomática que gestiona la propia universidad.

3.3. Cuestionario

Los resultados sobre los que discurre la discusión de esta investigación se obtuvieron a partir del cumplimiento de un cuestionario que se puede encontrar en el famoso libro *How Languages are Learned* de Lightbown y Spada (1999). El modelo del cuestionario que contiene esta edición incluye doce preguntas en forma de afirmaciones sobre opiniones generalizadas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de L2. Existen versiones posteriores de dicho libro, llegando hasta una cuarta (2013). Cada nueva edición desarrolla otras preguntas que se suman a las del trabajo original. En este sentido, los contenidos que constituían la asignatura en la que se facilitó el cuestionario incitaban a que la elección de la edición seleccionada (1999) fuera la que finalmente se recoge aquí, según el catálogo de preguntas que se detalla más adelante.

El cuestionario se presentó a los estudiantes en dos momentos distintos: la primera vez tuvo lugar durante la sesión introductoria o de presentación de la asignatura (6 de septiembre de 2017). El mismo cuestionario se repitió en una segunda ocasión (8 de enero de 2018) que, a su vez, se correspondía con la última sesión. Durante el desarrollo del curso –a partir del momento de la presentación de la sesión introductoria–, no se hizo ninguna otra alusión directa al cuestionario. El contenido específico de la asignatura se impartió con independencia de las preguntas del cuestionario. Las afirmaciones del cuestionario se presentan a continuación según el orden que se dispone en la edición utilizada. La disposición de las preguntas se corresponde con un modelo de escala Likert. Para este caso concreto, los alumnos escogían entre 1 (totalmente de acuerdo) y 6 (totalmente en desacuerdo):

1. *Languages are learned mainly through imitation* (los idiomas se aprenden principalmente por imitación).
2. *Parents usually correct young children when they make grammatical errors* (los padres suelen corregir a los niños pequeños cuando cometen errores gramaticales).
3. *People with high IQs are good language learners* (las personas con un alto coeficiente intelectual son buenos aprendientes de idiomas).
4. *The most important factor in second language acquisition success is motivation* (el factor más importante para el éxito en la adquisición de una L2 es la motivación).
5. *The earlier a second language is introduced in school programs, the greater the likelihood of success in learning* (cuanto antes se introduzca una L2 en los programas escolares, mayores serán las probabilidades de éxito en el aprendizaje).

6. *Most of the mistakes which second language learners make are due to interference from their first language* (la mayoría de los errores que cometen los estudiantes de una L2 se deben a la interferencia de su primera lengua).

7. *Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practise examples of each one before going on to another* (los profesores deben presentar las reglas gramaticales una por una y los alumnos deben practicar ejemplos de cada una antes de pasar a otra).

8. *Teachers should teach simple language structures before complex ones* (los profesores deben enseñar estructuras lingüísticas simples antes que las estructuras complejas).

9. *Learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits* (los errores de los alumnos deben ser corregidos tan pronto como se cometen para evitar la formación de malos hábitos).

10. *Teachers should use materials that expose students to only those language structures which they have already been taught* (los profesores deben utilizar materiales que expongan a los estudiantes únicamente a las estructuras lingüísticas que ya les han sido enseñadas).

11. *When learners are allowed to interact freely, for example in group or pair activities, they learn each others' mistakes* (cuando a los alumnos se les permite interactuar libremente, por ejemplo, en actividades de grupo o en parejas, aprenden los errores de los demás).

12. *Students learn what they are taught* (los estudiantes aprenden lo que se les enseña).

4. Resultados

Los resultados obtenidos se corresponden con las respuestas a las doce afirmaciones del cuestionario (Lightbown y Spada, 1999) según una doble distribución: por un lado, las primeras respuestas se recopilaron en la sesión introductoria de la asignatura *Early L2 Acquisition*; y, por otro lado, la segunda batería de respuestas se recogió durante la última sesión de la asignatura, una vez todo el contenido del curso fue impartido. Según esta temporalización, los resultados se presentan por sesiones introductoria y final, en primer lugar, y una relación entre promedios para cada una de las doce afirmaciones del cuestionario según correspondan a una sesión u otra.

4.1. Sesión introductoria

Los resultados que se presentan inicialmente corresponden con las opiniones de los estudiantes en la sesión introductoria de la asignatura *Early L2 Acquisition* el 6 de septiembre de 2017. La Tabla 1 incluye las respuestas para cada una de las afirmaciones (A1-A12). Las opciones de respuestas oscilan entre 1 (muy de acuerdo) y 6 (muy en desacuerdo) según el modelo de escala Likert utilizado. Asimismo, la Tabla 1 incluye el promedio entre todas las respuestas de los estudiantes para cada una de las preguntas:

Tabla 1. Respuestas de los estudiantes: sesión introductoria

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Promedio
A1	2	2	1	2	1	1	1,5
A2	5	5	2	2	1	2	2,8
A3	4	4	3	4	2	3	3,0
A4	1	3	1	5	1	2	2,2
A5	2	1	1	3	3	2	2,0
A6	2	4	1	2	2	3	2,3
A7	6	1	1	6	2	1	2,8
A8	4	1	1	2	1	1	1,7
A9	4	1	3	2	1	2	2,2
A10	6	4	1	5	3	5	4,0
A11	6	5	2	2	4	5	4,0
A12	6	6	2	3	3	4	4,0

4.2. Sesión final

La segunda batería de respuestas se corresponde con el mismo cuestionario presentado a los estudiantes durante la última sesión de la asignatura, es decir, el 8 de enero de 2018. Para entonces, todos los estudiantes habían acudido a clase de manera regular (80% de asistencia controlada para un total de 30 sesiones programadas). Por lo tanto, habían estado presentes durante la impartición de la materia destinada para la asignatura *Early L2 Acquisition* durante el curso 2017-18. La Tabla 2 resume las respuestas de los estudiantes a partir de las opciones conocidas de la escala Likert (1-6). Al igual que para la Tabla 1, se adjunta el promedio de cada una de las afirmaciones (A1-A12) para todos los estudiantes (N=6) que participaron de la investigación:

Tabla 2. Respuestas de los estudiantes: sesión final

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Promedio
A1	6	6	5	5	5	5	5,3
A2	6	4	3	3	2	2	3,3
A3	6	6	1	6	6	3	4,7
A4	2	2	1	2	4	2	2,2
A5	1	1	3	3	4	1	2,2
A6	3	5	2	2	6	2	3,3
A7	6	5	3	5	1	3	3,8
A8	6	3	1	4	1	1	2,7
A9	4	5	4	4	2	1	3,3
A10	6	6	2	5	1	4	4,0
A11	1	6	3	1	1	5	2,8
A12	5	6	2	5	1	4	3,8

4.3. Comparativa entre sesiones introductoria y final

En este apartado se presenta una comparativa entre promedios para las afirmaciones del cuestionario (N=12) obtenidas a partir de la colaboración de los estudiantes (N=6) durante las sesiones introductoria y final de la asignatura *Early L2 Acquisition*. La muestra de datos

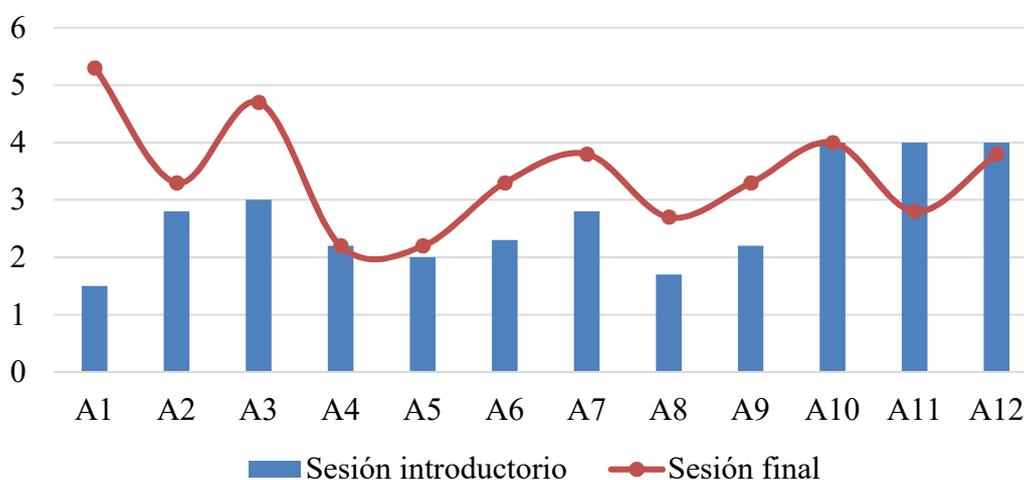
recogida durante la sesión introductoria incumbe las doce afirmaciones en el rango de 1,5 a 4,0. La segunda muestra se corresponde con la sesión final e incluye también doce afirmaciones en el rango de 2,2 a 5,3. El resumen estadístico para las dos muestras se presenta en la Tabla 3. Asimismo, se incluye como parte del análisis del compendio de las doce afirmaciones para ambas sesiones –junto a los promedios generales (2,7 y 3,4, respectivamente)– la desviación estándar para las sesiones introductoria (0,89) y final (0,93):

Tabla 3. Resumen estadístico de promedios

	Sesión introductoria	Sesión final
Recuento	12	12
Promedio	2,70	3,45
Desviación estándar	0,89	0,94
Mínimo	1,5	2,2
Máximo	4,0	5,3

La Figura 1 representa la evolución de los promedios para las doce afirmaciones recogidas en la sesión introductoria (gráfico de barras) y en la sesión final (gráfico de línea). La comparativa entre ambos grupos de datos revela un cambio de opinión de los estudiantes de la asignatura *Early L2 Acquisition* para una gran parte de las preguntas:

Figura 1. Comparativa de promedios para las preguntas



5. Discusión

El análisis de los datos acerca de las opiniones de los estudiantes de la asignatura *Early L2 Acquisition* se estructura principalmente conforme a la comparativa e interpretación de los promedios obtenidos para las afirmaciones del cuestionario según una escala de tipo Likert comprendida entre 1 (muy de acuerdo) y 6 (muy en desacuerdo). El debate sobre los promedios alcanzados a partir de las respuestas a dichas afirmaciones gira, a su vez, en torno a los principales contenidos que daban forma a la asignatura durante el curso 2017-18. A

este respecto, algunos de los conceptos sobre los que se articulan determinadas afirmaciones no fueron analizados explícitamente en clase. Sin embargo, para todos los casos (afirmaciones) se ha incidido de una manera más o menos directa en algún momento, lo que pudiera haber influido sobre las opiniones de los estudiantes.

Todas las afirmaciones del cuestionario, con la excepción de las número cuatro y diez, presentan promedios distintos para la información recopilada durante las sesiones introductoria y final. Esto conlleva un cambio de apreciaciones de los estudiantes sobre las cuestiones específicas que incluye el cuestionario. En determinados casos, la diferencia entre promedios es muy significativa, destacando la primera afirmación del cuestionario (*languages are learned mainly through imitation*). Para este ejemplo, los estudiantes expresaban su conformidad absoluta (1,5) en la sesión inicial, para luego cambiar de pensamiento hacia una postura radicalmente opuesta (5,3).

Asimismo, la desviación estándar obtenida para ambas sesiones introductoria (0.89) y final (0.94) justifican un pensamiento homogéneo entre las opiniones de los estudiantes. Esto sucede tanto de manera previa a la impartición del contenido como una vez finalizada la asignatura *Early L2 Acquisition*. Por lo tanto, los cambios de pensamiento de los estudiantes se mantienen estables para todo el grupo (N=6). Esto apunta hacia un traspaso de criterios desde una concepción original sobre creencias populares acerca de los procesos adquisitivos de L2 hacia otra postura fundamentada académicamente a partir de la lectura y análisis de la literatura especializada presentada en clase. A continuación, se desglosan e interpretan los promedios alcanzados para cada una de las afirmaciones del cuestionario según los contenidos de la asignatura.

5.1. Afirmación uno

Los resultados para la primera afirmación del cuestionario (*languages are learned mainly through imitation*) señalan una diferencia muy significativa entre los promedios obtenidos durante las sesiones introductoria (1,5) y final (5,3). La adquisición de una L2 no depende solamente de la imitación (Crain y Lillo-Martin, 1999). Otros factores apuntan al desarrollo del lenguaje como una capacidad mental característica del ser humano (Chomsky, 1965) que da forma al constructo mental que define la gramática de una lengua natural. Tomando como referencia dicha base genética del lenguaje, la gramática de una L2 se materializa desde la recepción paulatina de información lingüística y no lingüística por parte del individuo (Corder, 1981; Pinker, 1994). Como resultado, la imitación entre personas apenas tiene espacio en el proceso del desarrollo adquisitivo de una L2.

5.2. Afirmación dos

Esta afirmación (*parents usually correct young children when they make grammatical errors*) conlleva un doble comentario en línea con los resultados obtenidos (2,8 y 3,3, respectivamente): primero, los padres suelen evitar la intervención regular sobre errores cometidos en una primera lengua (Brown y Hanlon, 1970; Marcus, 1993; Morgan y Travis, 1989). Consideran que los errores en lengua materna son el producto de un proceso natural de desarrollo lingüístico-adquisitivo (Corder, 1967; Krashen, 1982; Harmer, 1998). Todo

aprendiente de una lengua natural comete errores en forma de expresiones verbalizadas de sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua(s) a las que está expuesto/a. Esta situación puede invertirse si la gestión idiomática implica una L2, por ejemplo. Sin embargo, las correcciones de los padres se centran sobre los cambios de código y no sobre los errores en L2 (Gillard, próximo).

5.3. Afirmación tres

Para la tercera afirmación (*people with high IQs are good language learners*), los estudiantes manifiestan en sus respuestas el conocimiento adquirido según la diferencia de resultados para los promedios alcanzados entre en la sesión final (4,7) y la sesión inicial (3,0). Así, la capacidad mental del lenguaje humano es independiente del constructo que define la inteligencia (Chomsky, 1972). Sin embargo, ambos conceptos mantienen una estrecha relación, tanto que, en palabras de Steven Pinker (1994), “language is the jewel of the crown of cognition” (el lenguaje es la joya de la corona de la cognición). Sin embargo, los ejemplos aportados por la investigación de Neil Smith y Ianthi Tsimpli (1995) sobre la ausencia de dependencia entre lenguaje e inteligencia así lo verifica.

5.4. Afirmación cuatro

Los resultados obtenidos para la afirmación cuatro (*the most important factor in second language acquisition success is motivation*) son, de forma conjunta con los resultados de la pregunta diez, los únicos ítems que presentan los mismos números tanto para la sesión inicial como para la sesión final (2,2). Esta circunstancia deja presente que la opinión original de los estudiantes al respecto del papel de la motivación como elemento de influencia más significativo en términos de adquisición de L2 coincide con lo expresado en la asignatura, algo reseñado en la literatura especializada (Gardner, 1985; Dörnyei, 1994).

5.5. Afirmación cinco

Las opiniones de los estudiantes para esta afirmación (*the earlier a second language is introduced in school programs, the greater the likelihood of success in learning*) descubre un cambio de pensamiento leve, tomando como referencia los promedios de las sesiones inicial (2,0) y final (2,2). En este sentido, la adquisición temprana de una lengua adicional (L2) a la materna favorece aspectos de dicha lengua adicional que, para edades superiores, no se desarrollan en plenitud. Esto incumbe, de manera más reconocida, al sistema fonológico (Greenlee y Ohala, 1980; Locke, 1983; Vihman, 1980).

Retomando las creencias de los estudiantes, la propia naturaleza de la asignatura *Early L2 Acquisition* parece influir decididamente sobre las cifras obtenidas en torno al desarrollo del sistema fonológico de una L2 por tratarse de un análisis sobre edades tempranas (0-6 años). Sin embargo, resulta también justo destacar que la adquisición idiomática no se focaliza en exclusiva sobre la fonética y fonología, sino también sobre otros sistemas que disponen de tiempos desiguales de maduración para rangos de edades distintas (Ellis, 1994). En cualquier caso, los sistemas lingüísticos adquiridos en edades tempranas tienen continuidad en fases posteriores (Pinker, 1984; Crain y Pietroski, 2001; 2002).

5.6. Afirmación seis

En lo que respecta a la sexta afirmación (*most of the mistakes which second language learners make are due to interference from their first language*) los resultados ratifican el cambio de opinión de los estudiantes acerca del origen de los errores cometidos en L2. Así, los resultados obtenidos en las sesiones inicial (2,3) y final (3,3) manifiestan dicha distancia entre opiniones. La razón principal es que los errores cometidos en una L2 no suceden solo por interferencia de la lengua materna del individuo, sino que también asisten otros factores (Pawlak, 2014). Por el contrario, muchos de los errores cometidos en L2 quedan supeditados al propio desarrollo interlingual del aprendiente, esto es, a su progresión idiomática particular o interlengua (Corder, 1981; Selinker, 1972). El desarrollo interlingual en L2 es independiente de las reglas y normas gramaticales de la L1 y la propia L2.

5.7. Afirmación siete

El objetivo de la séptima afirmación (*teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practise examples of each one before going on to another*) apunta hacia las fases adquisitivas de una L2 según la autoregulación incosciente del propio individuo (Corder, 1967; Lightbown y Spada, 1999). Esta afirmación puede hacer alusión, por otro lado, a la presentación de contenidos en materia de idiomas diseñados por las propias editoriales para los libros de texto. La presentación de contenidos no coincide (o no con tanta frecuencia) con los tiempos naturales de adquisición lingüística, especialmente para una L2 (Ellis, 2005). Esto supone una obligación impostada para el individuo por aprender estructuras gramaticales que contrastan con su desarrollo madurativo en términos idiomáticos. Los resultados obtenidos durante las sesiones introductoria (2,8) y final (3,8) reflejan una diferencia de opiniones destacada entre el comienzo y el final de la asignatura *Early L2 Acquisition*.

5.8. Afirmación ocho

Los resultados alcanzados para esta afirmación (*teachers should teach simple language structures before complex ones*) durante las sesiones introductoria (1,7) y final (2,7) contrasta con los datos presentados en el epígrafe anterior. Aunque la preferencia docente es presentar las estructuras gramaticales en L2 mediante clasificaciones por grado de complejidad (Richards, 2002), las conexiones cerebrales que se activan mediante el uso receptivo y productivo de una L2 no establecen los criterios de complejidad entre “simple” y “difícil”. Por el contrario, la relevancia es la propiedad implícita del lenguaje humano que determina si dicho mensaje crea las expectativas necesarias (o no) en el receptor para ser considerado (Sperber y Wilson, 1986). Por lo tanto, la relevancia es el factor clave en la comunicación que conlleva la determinación del grado de complejidad para adquirir una forma concreta en L2 (Žegarac, 2004). Sin embargo –a modo de implicación metodológica–, el profesor ha de interesarse por conocer las fases de adquisición de una L2 según la *Teachability Hypothesis* (Pienemann, 1984; 1989). Esta teoría establece que la influencia docente en términos de instrucción de L2 solo puede promover la adquisición de L2 si el momento de interlengua (Selinker, 1972) por el que atraviesa el aprendiente se encuentra próximo a la forma o estructura presentada en L2.

5.9. Afirmación nueve

La opinión de los estudiantes en relación a esta afirmación (*learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits*) se reconoce como una de las que presenta mayor distancia en puntuación para las sesiones introductoria (2,2) y final (3,3). Los errores –como fenómenos inherentes a cualquier proceso adquisitivo-lingüístico (Corder, 1967; Krashen, 1982; Harmer, 1998)– no deben tratarse solo por medio de intervenciones inmediatas. En cualquier caso, la eliminación de un error ocurre como resultado del contacto regular del aprendiente por medio de la exposición al *input* lingüístico en cantidad y calidad suficiente (Meyer, 2010; Estrada 2017) que conforma la gramática de la L2. A la postre, la corrección de errores en L2 conlleva un tratamiento prolongado en el tiempo (Estrada, 2018) pero no desde intervenciones inmediatas para evitar “malos hábitos”. Por el contrario, se requiere de otras técnicas de corrección que giran principalmente alrededor de los procesos naturales de adquisición lingüística (Krashen, 1982; Truscott, 1996; 1999). Para el profesor resulta obligatorio extrapolar los contextos de usos lingüísticos en situaciones de lengua materna a otros de L2 (Dávila, 2012).

5.10. Afirmación diez

Junto a la afirmación cuatro, esta nueva cuestión (*teachers should use materials that expose students to only those language structures which they have already been taught*) presenta un resultado idéntico para ambas sesiones introductoria y final (4,0). Las expectativas de la asignatura *Early L2 Acquisition* contemplaban la presentación de razones justificadas suficientemente bien por la literatura especializada en adquisición de L2 que ayudaran a los estudiantes a comprender que existen también oportunidades para inferir formas o estructuras idiomáticas que se desconocen. Esta situación responde, sobre todo, a la teoría de Stephen Krashen (1985) conocida como “*i + 1*”, en donde la letra “*i*” significa *input*. Esta teoría no se le presentó taxativamente a los estudiantes durante la asignatura, sino que se le hizo mención en algún momento esporádico de forma no predeterminada. Esto supone que, a modo de implicación didáctica, la inclusión de esta teoría pudiera ser considerada para futuras ediciones de la asignatura *Early L2 Acquisition* o similares.

5.11. Afirmación once

Los resultados obtenidos de las respuestas para esta afirmación (*when learners are allowed to interact freely, for example in group or pair activities, they learn each others' mistakes*) presentan una transferencia de creencias desde una conformidad manifiesta en la sesión inicial (4,0) a una postura contraria recogida durante la sesión final (2,8). Este hecho se asienta sobre los argumentos expuestos en la afirmación uno en relación a la imitación como acción que apenas tiene influencia en la adquisición de L2. Retomando este apartado, los estudiantes manifiestan cierta disconformidad (2,8) sobre las interacciones idiomáticas no reguladas que conllevan a un “efecto-contagio” para los errores cometidos entre emisores y receptores. En situaciones de L2, por ejemplo, la información lingüística debe estar regulada y sincronizada con las fases naturales de adquisición (Pienemann, 1984; 1989). La

presentación por parte de los profesores de un volumen descontrolado de *input* en L2 puede generar cierto “despego” del aprendiente hacia la L2 ante la impotencia provocada ante la falta de comprensión e imposibilidad de producir en L2. De forma que, aunque los errores deben tratarse por vías que apuesten por la experimentación idiomática, la exploración controlada del uso de la L2 se recomienda para etapas tempranas (Gholami y Zeinolabedini, 2018).

5.12. Afirmación 12

La última afirmación (*students learn what they are taught*) conlleva la recogida de resultados similares tanto para la sesión inicial (4,0) como para la sesión final (3,8). Para este último caso, los estudiantes pueden haber encontrado una fundamentación académica forjada desde el conocimiento de la literatura especializada –según se ha ido especificando en los epígrafes anteriores– para su creencia inicial acerca de “los estudiantes aprenden lo que se les enseña”. En líneas generales, esta afirmación puede aplicarse a casi cualquier contexto de aprendizaje. Sin embargo, en materia de adquisición de L2, la presentación de contenido no conlleva su aprendizaje inmediato si dicha presentación de contenido no se gestiona a través de los cauces de la relevancia aludidos en la afirmación ocho. La adquisición lingüística debe preceder al aprendizaje y no viceversa (Krashen, 1982; Ellis, 2005). Así, la enseñanza de un contenido específico por medios que reproducen solo formas de aprendizaje apenas perdurará en el tiempo dentro la despensa cognitiva del aprendiente a no ser que acceda a una fase superior de adquisición.

6. Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo giran alrededor de las diferencias encontradas entre los resultados sobre las opiniones de los estudiantes de la asignatura *Early L2 Acquisition* (2017-18) sobre las implicaciones más significativas que derivan del estudio de los procesos de adquisición de L2 en edades tempranas (0-6 años). De acuerdo con esto, la mayoría de las opiniones de los estudiantes se distancian según fueran registradas en la sesión introductoria (6 de septiembre de 2017) o en la sesión final (8 de enero de 2018) de la asignatura. Con menor o mayor diferencia entre los promedios obtenidos para cada una de las doce afirmaciones de las que se compone el cuestionario (Lightbown y Spada, 1999) facilitado a los estudiantes en ambas sesiones, únicamente el mismo promedio se repite para dos cuestiones.

La situación descrita indica un cambio de opinión del grupo de estudiantes del principio al fin de la asignatura, teniendo en cuenta que ninguno de ellos tenía un conocimiento formal previo de la materia. Así, entre dicho conocimiento que era inicialmente desconocido, destaca sobremanera la imitación (afirmación uno) como factor que apenas influye en la adquisición de L2, sobre todo en edades tempranas. Otro elemento significativo apunta hacia la inteligencia (afirmación tres) como un constructo cognitivo que no influye en la construcción de un proceso de adquisición de L2. Por último, la asimilación por parte de los estudiantes del concepto “error” (afirmaciones seis y nueve) como un fenómeno

característico de la adquisición de L2 cuya eliminación depende de la exposición regular a la lengua meta (L2) y no (o no tanto) de otros medios tales como la intervención inmediata, por ejemplo.

En definitiva, se recomienda la inclusión de este tipo de asignaturas como *Early L2 Acquisition* en donde se discuten los procesos de adquisición de L2, entre otros, dentro de los planes de estudios diseñados para futuros profesores en la etapa de educación primaria. Los estudiantes, mediante asignaturas de esta naturaleza, reconocen algunos de los procesos naturales de adquisición de L2 que, de no ser así, apenas considerarían por asumir ciertos conocimientos que desconocen. Además, la consideración de edades tempranas asiste a los futuros profesores en el desarrollo de contenidos y creación de materiales a partir de un conocimiento fundamentado empíricamente que tiene en consideración las dificultades naturales por las que atraviesa cualquier aprendiente al exponerse a una L2.

7. Bibliografía

- AMBRIDGE, B. y LIEVEN, E. (2011): *Child language acquisition: Contrasting theoretical approaches*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BENATI, A. y SHWIETER, J. (eds.) (2018): *Cambridge elements in second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BROWN, R. y HANLON, C. (1970): «Derivational complexity and order of acquisition in child speech», en J. Hayes (ed.) (1970: 11-54), *Cognition and the development of language*, Wiley, Nueva York.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge.
- (1972): *Syntactic structures*, Mouton, La Haya.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CORDER, P. (1967): «The significance of learners' errors», *International review of applied linguistics*, 5, 160-170.
- (1981). *Error analysis and interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- CRAIN, S. y LILLO-MARTIN, D. (1999). *An introduction to linguistic theory and language acquisition*, Blackwell, Oxford.
- CRAIN, S. y PIETROSKI, P. (2001): «Nature, nurture and universal grammar», *Linguistics and Philosophy*, 24, 139-186.
- (2002): «Why language acquisition is a snap», *Linguistic review*, 18, 163-183.
- DÁVILA, R. (2012): *La interculturalidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera con aprendientes de nivel inicial*, tesis doctoral, Universidad de Cádiz.
- DÖRNYEI, Z. (1994): «Motivation and motivating in the foreign language classroom», *Modern language journal*, 78, 273-284.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- (2005): «Principles of instructed language learning», *Elsevier System*, 33(2), 209-224.

- EMERY, H. (2012): «A global study of primary English teachers' qualifications, training and career development», *ELT research papers* 12-08, British Council, Londres.
- ESTRADA, J. (2017): *Tratamiento de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior: posibilidades de corrección no intervencionista en la producción oral*, tesis doctoral, Universidad de Cádiz
- (20 octubre 2018): «Recursos de familias mono/bi/multilingües para preservar y fomentar el uso de lenguas adicionales al español: estudio de caso sobre alumnos en la etapa de Reception», *Congreso internacional de educación bilingüe*, Badajoz.
- ENCUESTA SATISFACCIÓN FAMILIAS (2018): *Evaluación Encuesta Satisfacción Familias*, Comunidad de Madrid, accesible en <http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/evaluacion-encuesta-satisfaccion-familias>
- GARDNER, R. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, Edward Arnold Publishers, Londres.
- GHOLAMI, J. y ZINOLABEDINI, M. (2018): «Learnability and teachability hypothesis», *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, John Wiley & Sons, Nueva York.
- GREENLE, M. y OHALA, J. (1980): «Phonetically motivated parallels between child phonology and historical sound change», *Language science*, 2(2), 283-308.
- GILLARD, P. (próximo): *Living under a multilingual roof: how parents raise their children to achieve bilingual or multilingual acquisition*, trabajo de fin de grado, Universidad Nebrija.
- HARMER, J. (1998): *How to teach English*, Addison Wesley Longman Limited, Essex.
- HOWARD, M., MOUGEON, R. y DEWAELE, J. (2013): «Sociolinguistics and second language acquisition», en R. Baily, R. Cameron y C. Lucas (eds.) (2013: 340-359), *The Oxford handbook of sociolinguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon, Oxford.
- (1985). *The input hypothesis*, Laredo Publishing Co., Beverly Hills.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2017): «Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition», *Foreign language annals*, 51(1).
- LIEVEN, E. y TOMASELLO, M. (2008): «Children's first language acquisition from a usage-based perspective», en P. Robinson y N. Ellis (eds.) (2008: 168-196), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, Nueva York.
- LIGHTBOWN, P. y SPADA, N. (1999): *How languages are learned*, Oxford University Press, Oxford.
- LOCKE, J. (1983). *Phonological acquisition and change*, Academic Press, Nueva York.
- COMUNIDAD BILINGÜE (2018), *Madrid Comunidad Bilingüe*, Comunidad de Madrid, accesible en <http://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/madrid-comunidad-bilingue>
- MARCUS, G. (1993): «Negative evidence in language acquisition», *Cognition*, 46, 53-85.
- Meyer, O. (2010): «Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies», *Pulso*, 33, 11-29.

- MORGAN, J. y TRAVIS, L. (1989): «Limits on negative information in language input», *Journal of child language*, 16, 531-552.
- PAWLAK, M. (2014): *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*, Springer-Verlag, Heidelberg.
- PIENEMANN, M. (1984): «Psychological constraints on the teachability of languages», *Studies in second language acquisition*, 6(2), 186-214.
- (1989): «Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses», *Applied linguistics*, 1, 52-79.
- PINKER, S. (1984): *Language learnability and language development*, Harvard University Press, Cambridge.
- (1994): *The language instinct*, Harper Perennial Modern Classics Press, Nueva York.
- RICHARDS, J. (2002): «Accuracy and fluency revisited», en E. HINKEL y S. FOTOS (eds.) (2002: 35-50), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, Erlbaum, Mahwah.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage», *International review of applied linguistics*, 10, 209-241.
- SMITH, M. y TSIMPLI, I. (1995): *The mind of a savant: Language learning and modularity*, Basil Blackwell, Oxford.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): *Relevance: Communication and cognition*, Basil, Oxford.
- TOMASELLO, M. (2003): *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Harvard University Press, Cambridge.
- TRUSCOTT, J. (1996): «The case against grammar correction in L2 writing correction», *Language learning*, 46, 327-369.
- (1999): «What's wrong with oral grammar correction», *Canadian modern language review*, 44(4), 437-456.
- VIHMAN, M. (1980): «Sound change and child language», en E. Traugott, R. Labrum, R. y S. Sheperd (eds.) (1980), *Papers from the fourth international conference in historical linguistics*, 14, Benjamins, Amsterdam.
- WRIGHT, C., PISKE, T. y YOUNG-SCHOLTEN, M. (2018), *Mind matters in SLA*, Multilingual Matters, Bristol.
- ŽEGARAC, V. (2004): «Relevance theory and *the* in second language acquisition», *Sage journals*, 20.