

La adquisición de vocabulario de una lengua extranjera en niños de 3 a 6 años

Antonio Álvarez / Lourdes Lorenzo

1 ► Introducción

Tradicionalmente, se ha relegado el estudio del vocabulario a un segundo plano, considerándolo tangencial dentro de la secuencia lógica en la didáctica de lenguas segundas y extranjeras, siendo habitualmente suplantado por nociones estructurales de forma y función; sin embargo, y en contra de la creencia generalmente extendida de que es necesario recurrir a la forma y a la función para aprehender el significado, nos unimos a lo que opinan S. Krashen y T. Terrell (1988:155: "...we acquire morphology and syntax because we understand the meaning of utterances.") en relación con el lugar preferente que debe ocupar la enseñanza del vocabulario dentro de cualquier curriculum, y en especial cuando se trata de un alumnado entre 3 y 6 años de edad, como el que es objeto de este estudio, el cual se encuentra en una etapa inicial en la que, según estudios llevados a cabo por R. Ellis¹ y otros autores, el proceso de adquisición de vocabulario es muy rápido.

El vocabulario es básico para la comunicación, ya que si el alumno no reconoce el significado de las pala-

bras clave dicha comunicación no puede existir; así pues, la adquisición de, al menos, un conjunto mínimo de unidades léxicas se hace prioritaria y previa a cualquier aproximación a la morfología o a la sintaxis.

49

2 ► Descripción de la clase objeto de investigación

El estudio se ha llevado a cabo con un grupo de Educación Infantil del Colegio María Auxiliadora de Lugo a lo largo de un curso escolar (Octubre-Junio); el grupo presenta formación aleatoria y comprende 8 niños y 3 niñas. Todos ellos poseen habilidades de habla y motoras, pero no leen ni escriben; tampoco son capaces de interpretar textos escritos en su propia lengua y mucho menos en la lengua extranjera.

Los alumnos tienen 2 horas semanales de inglés como lengua extranjera -fuera del aula el contacto con dicha lengua es nulo-, siendo su lengua materna el castellano y su segunda lengua² el gallego, siendo esta

¹ Ellis, R.: (1994:113) "Vocabulary growth is slow in L1 acquisition up to the first 50 words and then rapidly accelerates; it is initially much more rapid but soon decelerates in L2 acquisition".

² Hablamos de "segunda lengua" y "lengua extranjera" en el sentido en que lo hace R. Ellis, que considera la segunda lengua como aquella que tiene un papel social e institucional dentro de la comunidad y lengua extranjera a aquella que no desempeña papel alguno dentro de dicha comunidad y cuyo aprendizaje tiene lugar entre las paredes de un aula.

última muy poco utilizada tanto en el entorno escolar como en el familiar. La lengua habitual de escolarización es el castellano.

Se parte de un nivel 0 ("beginners") y se sigue la programación elaborada por el equipo de profesores encargados de la lengua extranjera en esta etapa siguiendo el método elaborado por Shane Lipscombe y Roger Davis³. Como instrumentos de observación recurrimos a notas de clase y grabaciones de cintas.

Nuestra investigación se ha centrado en lo que se conoce como "prespeaking stage" y en el estadio de "early speech". Ambos estadios se caracterizan por una atención predominante al reconocimiento de las unidades léxicas y a las primeras producciones; estamos también de acuerdo con la teoría de Carroll⁴ (1990) quien postula que a una edad tan temprana no existen variables actitudinales hacia la lengua aprendida, con lo cual factores como la ansiedad no coartarán la adquisición (nos basamos en estudios que afirman que el filtro afectivo se desarrolla hacia la pubertad).

Entre los 3 y los 7 años, etapa que se conoce como segunda infancia, el niño sufre una serie de cambios radicales; por un lado pasa de una etapa en la que todas sus necesidades se veían satisfechas de forma casi automática a otra en la que es necesario hacer algo para obtener el fin deseado, enfrentándose al mundo de una manera más realista y tratando de mantener el cariño y la protección de los adultos sometiéndose a sus normas. Esta búsqueda de cariño hace que la actitud del niño hacia el profesor sea totalmente abierta, con una voluntariedad altísima.

Las funciones cognoscitivas de la memoria y la imaginación se desarrollan en esta etapa y aunque la capacidad de fijar conocimientos en la memoria se desarrolla muy lentamente, la capacidad de observación y la curiosidad aumentan de manera considerable, haciendo que se intensifique la atención hacia todas aquellas cosas relacionadas con sus intereses inmediatos; no obstante, a pesar de este aumento patente de su capacidad de observación, todavía no mantienen durante mucho tiempo su capacidad de concentración, lo que nos lleva a programar actividades que duren 10 minutos como máximo y a que entre ellas sea necesario intercalar canciones y actividades que impliquen movimiento y que serán considerados como descanso a los períodos de atención (por ejemplo, se pueden practicar los números con canciones en donde tengan que mover los dedos u ordenarle a un alumno que cuente en alto el número de niños, niñas, sillas... a la vez que los va tocando, etc.).

La ralentización en su capacidad memorística a la que aludimos anteriormente obliga a diseñar muchas actividades que retomen el material anterior, actividades que parecerían excesivas en el caso de un alumno adulto; esta necesidad hace que la rutina diaria de clase -que todo profesor más o menos sigue y que trae

3 ► Psicología infantil (3-7 años) y técnicas de enseñanza

Se empezó a trabajar siguiendo la filosofía implícita en el llamado "método natural", única vía que parecía adecuada y aplicable a estas edades, de ahí que se haya considerado como meta fundamental del curso el reconocimiento del vocabulario, siendo la producción sólo un objetivo tangencial. Para ello se diseñaron diversas actividades apoyadas a su vez en los presupuestos psicológicos aportados por la Psicología Evolutiva.

³ Lipscombe, S. & Davis, R. (1993) *Max and Millie's. Playbook 1*. Longman.

Extracto de programación: Unidades de *vocabulario activo* (producción): colores (yellow, red, blue, green, orange, pink), números (1-12), animales (dog, cat, fish, elephant, lion, wolf), frutas (banana, apple, orange), partes del cuerpo humano (mouth, nose, eye, ear), f—rmulas (hello!, bye-bye!, mine!, no present, thank you!, here you are!, time is up, I m...), palabras referidas a distintos campos de vocabulario próximo al mundo del niño (sustantivos: boy, girl, ball, doll, car, computer; adjetivos: big, small, strong, fat; verbos: stop, run, sit down).

Unidades de *vocabulario pasivo* (comprensión): colores (black, white, brown, pink, purple), números (13-15), animales (tiger, hippo, parrot, cow, horse, mouse, rabbit, sheep), frutas (grapes, lemon, berry, pear), partes del cuerpo humano (head, body, arm, hand, leg), fórmulas (come in!, come here (and help me), be quiet!, shut up!, hurry up!, O.K., what's your name?, what colour is this?, how many...?), palabras referidas a distintos campos de vocabulario próximo al mundo del niño (sustantivos: door, window, table, chair, blackboard, book, notebook, balloon, bag, stone, house, bike, teacher, clock, kite, telephone, coat; adjetivos: brave, clever, beautiful; verbos: stand up, point at..., put your things away, take out your..., open your..., close your..., touch sth (red), give me (one blue brick) > con juegos de construcción), colour ... (green).

⁴ Carroll, J. (1990) "Cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now" in Parry & Standsfield (eds). 1990.

consigo fórmulas³ altamente predecibles con escasa variación (*Hello!, it's cold!, bye-bye!, O.K., come on!, time is up!...*)- se convierta en una valiosa herramienta didáctica, ya que los niños enseguida descifran su significado al observar dichas fórmulas en relación con contextos situacionales muy determinados.

Es esta la etapa de pensamientos pre-lógicos que los psicólogos denominan pensamiento mágico-simbólico (3-4 años) y del pensamiento intuitivo (4-7 años); es un tipo de pensamiento que no se basa en razonamientos deductivos, sino en las leyes de la participación (el niño aplica a unos seres las propiedades de otros) y de la transducción (se intuyen las formas, pero basta cambiar la forma externa de un objeto para que el niño crea que ha cambiado el todo).

En cuanto a técnicas de agrupación en el trabajo con niños de estas edades se desaconseja el trabajo en grupo, ya que se considera de difícil logro la cooperación debido a que empiezan a surgir sentimientos de rivalidad propiciados por el fuerte egocentrismo de cada niño (tengamos en cuenta que el niño empieza a desenvolverse en un entorno que ya no es única y exclusivamente el familiar y entra en contacto con otros niños de su misma edad).

Así, se establecen grupos ideales de 3/4 niños como máximo; pero una vez más, las máximas ideales de la teoría chocan contra lo que es la realidad práctica del aula y, a pesar de que el grupo de estudio es pequeño en términos absolutos (11 individuos) no lo es en términos relativos, y posteriores aportaciones de la Psicología nos llevaron a descartar, para una clase de 11 individuos, las actividades en pareja (dyads) por la pérdida de atención que conlleva un subgrupo de trabajo tan reducido (uno se despista con el lápiz de muñecos del compañero...) y aquellas centradas en un alumno frente al resto de la clase (one-centred activities), ya que probablemente incluso el infante más extrovertido se replegaría en su concha al sentirse objeto central de todo el grupo y todo intento de actividad se vería frustrado de raíz.

Ante esta evidencia, el trabajo se llevó a cabo o bien con el grupo como un todo unificado, con lo cual la respuesta está asegurada y, aunque en ocasiones resulte 'agobiante' para el docente, es altamente positiva, o bien con la reestructuración del grupo en 2

equipos, apareciendo así un elemento de competitividad aceptable (no excesivo) y una interacción óptima entre los diferentes individuos.

La mayoría de las actividades programadas estaban orientadas a la captación de un "input" comprensible, evitando así forzar el momento de la producción, que debería llegar de forma natural.

La importancia de esta técnica ("key-word technique") ya ha sido apuntada por Atkinson y Raugh (1975, p. 126) y por Nation (1980, 1982), y aunque todavía no está muy estudiada, se apoyaron en el mimo y en el contexto para asegurar la comprensión; los alumnos deben recibir un input altamente contextualizado de modo que ellos puedan centrar su atención en términos clave e interpretar el significado general del mensaje.

Para que el niño participase en la actividad lingüística sin necesidad de responder en la lengua meta y aprovechando la soltura y espontaneidad de los movimientos corporales que caracteriza a esta etapa, se ha utilizado con profusión la técnica desarrollada por James Asher en los años 60⁴ ("total physical response") que consiste simplemente en dar órdenes a los alumnos, órdenes que éstos pasarán a ejecutar sin necesidad de producción lingüística alguna (con esta técnica integrada en el juego se enseñaron partes del cuerpo -touch your...-, objetos de la clase -point to the...-, prendas de vestir..., 'stand/sit game' en donde ordenas a los niños sentarse y a las niñas levantarse > girls stand up!, boys sit down!...).

También las actividades del libro y "de libreta" estaban encaminadas principalmente a desarrollar aspectos motrices, a la par que estimulaban la creatividad en ciernes en este período (formas libres y formas propuestas por el profesor, manejo de colores y mezclas, unión con puntos, recortar y pegar...).

Para facilitar las primeras producciones del alumno hemos seguido una gradación en la naturaleza de las actividades, que van desde las preguntas simples de "sí/no" (is it raining?, is there a cat here?...), a las preguntas de identificación (what colour is this coat?, what's that?, Benazir has a pink...) pasando por las preguntas de carácter disyuntivo "o...o" (is this a cat or an elephant?...), en donde la producción de la palabra deriva directamente de la propia pregunta formulada por el

³ Hakuta, K. (1976) "... the formulas reflect frequently occurring social and organizational contexts that arose in a classroom environment".

⁴ Asher, J. (1969) "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning". *Modern Language Journal* 50: 79-84.

profesor. En todos estos casos el alumno sólo necesita una palabra para completar la situación comunicativa.

En realidad, todas estas actividades constituyen, más que una fase de producción, una extensión de la fase de comprensión, pero son enormemente útiles a la hora de sedimentar todo el vocabulario que el niño está almacenando en su cerebro.

Para terminar, todas las actividades propuestas para las clases de lengua extranjera han sido engranadas en un mecanismo indispensable en el curriculum de la escuela infantil: el juego. Mediante el juego el niño se socializa, aprende a someterse a unas reglas y desarrolla su imaginación; el juego también le sirve al niño como un mecanismo de defensa contra la frustración, logrando en el mundo de la fantasía lo que no es posible en el mundo de la realidad (tengamos en cuenta que para él no se trata de un mundo fantástico, sino de su "mundo real", con lo cual al recibir un input "real" este alumnado muestra una respuesta mejor que un alumnao adulto).

Además de los juegos propiamente dichos (de "interior") > plastilina, juegos de construcción, disfraces, jigsaw puzzles, escenificación de cuentos y situaciones reales (let's-pretend), juegos de acción tipo *Simon says...* que permiten explotar todo el potencial motriz del niño...; de "exterior" > hyde-and-see, *what's the time Mr Wolf?* (simplificado)... se han utilizado otro tipo de recursos como canciones (*Happy birthday, Point to the ceiling...*, *Jingle Bells* (carol), *The old black cat, Head and shoulders...*; *Max and Millie's Song Cassette...*), vídeo (*Muzzy*), 'flashcards' (*Max and Millie's*), rimas y cuentos ((*fairy stories and make-believe worlds*): *Little Riding Red Hood, Max and Millie* (dinosaurs), *Muzzy*...) con idéntica finalidad lúdica.

52

4 ► Estrategias empleadas por los alumnos para facilitar la adquisición-aprendizaje de la lengua extranjera

Como era de esperar, dado que nos encontramos con una ausencia total de conocimiento de la lengua

extranjera, el niño recurre a su lengua materna como punto de partida desde el cual puede adquirir nuevos vocablos que considera necesarios para su único propósito: la comunicación en el juego. Esta estrategia tiene un peso específico muy importante, siendo utilizada, frente a las otras, en un 60% de las veces.

Este mecanismo de adquisición cuenta con dos grados diferentes de complejidad; el más simple lleva a la identificación de dos términos, castellano-inglés, cuando su forma fónica es casi coincidente: elefante-elephant, melón-melon, limón-lemon, bola-ball (nunca "pelota" o "balón"), banana-banana (nunca "plátano"), computadora-computer (nunca "ordenador"); el más complejo pasa por un proceso de asociación de la palabra inglesa a una palabra española (o gallega) que suene semejante, aun cuando los referentes no tengan afinidad léxico-semántica alguna: hielo-yellow, red-red, cerdín-thirteen, guay-white, papel-purple.

La importancia de esta técnica ("key-word technique") ya ha sido apuntada por Atkinson y Raugh (1975, p. 126), y aunque todavía no está muy claro si las asociaciones deben ser propuestas por el profesor o si deben quedar abiertas a la creatividad individual, lo que sí parece probado es la productividad de la técnica a la hora de memorizar nuevos *items* de vocabulario de una lengua extranjera, sobre todo en los estadios primeros del aprendizaje⁷.

Una segunda vía de acceso a nuevos vocablos (25% de las veces) tiene que ver con conexiones de tipo gestual y/u onomatopéyico. El niño adquiere nuevos términos al buscarles semejanzas formales con sonidos que le son familiares, bien sea en un estado "puro" porque los ha experimentado en la naturaleza, bien sea a partir de una experiencia mediatizada, condicionada por ejemplo por la enseñanza recibida en sus otras clases.

Así, enseguida interioriza el adjetivo "green" al asociarlo al sonido que emiten los grillos del campo o el color "blue", que lo identifica con el sonido producido por los labios al soplar; mientras vocablos de este tipo no necesitan de ningún apoyo gestual, probablemente debido a su relación inmediata con el sonido, sin embargo hay otros términos para los que

⁷ Carter, R. (1987) Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives. Allen & Unwin Publishers. London. p. 155: "...the clear principle which emerges is that the more that words are analysed or are enriched by imagistic and other associations, the more likely it is that they will be retained. (...) In the early stages of learning foreign language vocabulary, it is one example of an aid to memorization which teachers might explore further".

el niño no sólo recurre al sonido sino que además lo acompaña de determinados gestos cada vez que lo reproduce; de este modo, la palabra “dog” aparte de encontrar un paralelismo claro en los ladridos del animal -ciertamente, algo modificados por los propios alumnos, que parten de sonidos como “wau, wau”, “ou, ou”, etc.-, precisa de un gesto para ser activada por el cerebro del niño, y así imitan con sus manos juntas los movimientos del perro; de forma similar, para la palabra “fish” siguen con su mano el movimiento del pez en el agua al tiempo que emiten el sonido que éste haría al nadar “fish, fish...”.

En ciertas ocasiones (10 % del total) el niño va a hacer uso del conocimiento de la realidad que lo rodea para facilitar la adquisición de vocabulario; así, palabras como “stop”, “run” o “brown” entrarán a formar parte de su vocabulario activo o pasivo gracias a este mecanismo: la palabra “stop” se les hace familiar debido al contexto de la circulación -sus padres hablan de “llegar a un stop” o de que “en el stop hay que parar” etc- y las palabras “run” y “brown” las asociaron desde un primer momento a marcas comerciales con publicidad televisiva -leche en el primer caso y electrodomésticos en el segundo.

Por último, llama poderosamente la atención una estrategia de escasa aparición (5% del total) pero muy significativa por lo que tiene de posible inicio de aprendizaje más o menos consciente, o cuando menos por la novedad que supone el que el niño se mueva ya íntegramente en la lengua extranjera; esta estrategia consiste en la adopción de nuevos términos a partir de material lingüístico inglés previamente asimilado.

En una ocasión, cuando el profesor contaba el cuento de Pulgarcito y sus miguitas de pan a lo largo del camino (utilizando para ello la lengua materna y la extranjera alternativamente) exclamó Alejandro: “¡Oh!, “bread” como “red””; en otra ocasión Pedro José, al escuchar en el vídeo que están viendo (*Muzzy in Gondoland*) que la reina es “fat” dice: “¡fat”, se dice igual que los “cat”!”; al cantar una canción que los llevaba a señalar varias partes del cuerpo, Loli dejó de cantar y de hacer movimientos al llegar a la palabra “mouth” y señaló un ratón que había en un poster de animales diciendo: “¡esta “mouth” como el “green mouse” de ahí!”.

Todas estas estrategias pueden resultar de gran utilidad a la hora de elaborar las diferentes unidades didácticas de inglés como lengua extranjera en el

currículum de la escuela infantil y creemos que pueden abrir vías interesantes de investigación en un terreno escasamente trabajado.

5 ► Bibliografía

Carroll, J. (1973) “Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching”. *Linguistics 112*: 5-13.

Carroll, J. (1990) “Cognitive abilities in foreign language aptitude: then and now” in Parry & Standsfield (eds). 1990.

Carter, R. (1987) *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. Allen & Unwin Publishers. London.

Cerdá, E. (1977) *Una Psicología de Hoy*. Herder. Barcelona.

Dulay, H. and Burt, M. (1974a) “Natural sequences in child second language acquisition”. *Language Learning 24*: 37-53.

Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. O.U.P.

Fathman, A. (1976) “The relationship between age and second language productive ability”. *Language Learning 25*: 245-266. 53

Hakuta, K. (1976) “A case study of a Japanese child learning English as a second language”. *Language Learning 26*: 321-351.

Krashen, S. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Language Teaching Methodology Series. Applied Linguistics. Prentice Hall.

Krashen, S. & Terrell, T. (1988) *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall.

Snow, C. & Ferguson, C. (eds) (1977) *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. C.U.P.

Terrell, T. (1977) “A natural approach to second language acquisition and learning”. *Modern Language Journal LXI*:325-337.

Velasco, C. (1977) *Psicología General y Evolutiva*. Lex Nova. Valladolid.