

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

El proceso de interlengua en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en edades tempranas

Arsenio Jesús Moya Guijarro
Universidad de Castilla-La Mancha

María Jesús Jiménez Puado
Maestra de Educación Infantil

1. Introducción: objetivos e hipótesis de trabajo

El objetivo de este artículo es determinar las diferencias fundamentales que existen en el proceso de adquisición / aprendizaje de la lengua inglesa entre niños nativos y aprendices de inglés como lengua extranjera en lo que a aspectos de morfología y sintaxis se refiere, y analizar, a su vez, las dificultades que el niño castellano experimenta en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Ceñiremos nuestro estudio al periodo que abarca de los tres a los ocho años de edad, por ser éste el periodo que se corresponde con la Educación Infantil y primeros estadios de la Educación Primaria. La enseñanza del inglés como lengua extranjera no se impartía en España hasta los 8 años de edad, cuando el escolar comenzaba el segundo ciclo de Educación Primaria. Sin embargo, en los últimos años la enseñanza de la lengua extranjera se está impartiendo desde la etapa de la Educación Infantil.

Se abordarán, en primer lugar, algunos aspectos relacionados con la adquisición de la primera lengua para, posteriormente, adentrarnos en el proceso de elaboración de la interlengua, en el análisis de errores y, sobre todo, en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en contextos de lengua extranjera. En función de la bibliografía consultada con relación a la adquisición del inglés como lengua materna (Brown 1973, Aldridge 1991, Yule 1996, Steinberg 1996, Radford et alia 1999) y a los estudios de adquisición / aprendizaje de las estructuras negativas (Schumann 1979, Cancino, Rosansky y Schumann 1978, Luque 2000, Alonso 2002) y de los aspectos morfológicos de la lengua inglesa por parte de aprendices castellanos de inglés como lengua extranjera (Dulay y Burt 1972, 1974; Bailey, Madden y Krashen 1974; Corder 1967, 1971; McLaughlin 1985, 1987; Radford et alia 1999), las dos hipótesis que justifican esta investigación son las siguientes:

- (1) Los procesos de adquisición / aprendizaje de la morfología por parte de estudiantes castellanos de lengua inglesa y de los niños nativos ingleses serán

semejantes, sobre todo en lo que respecta al marcador de la forma progresiva y al morfema –s de plural, ya que su proceso de formación es similar en ambas lenguas y, por tanto, estamos ante dos casos de transferencia positiva.

- (2) Los niños ingleses y los aprendices españoles de inglés como lengua extranjera experimentarán diferencias significativas en el proceso de adquisición / aprendizaje de la negación, debido posiblemente a la complejidad gramatical del sistema negativo inglés en comparación con el sistema castellano, que tan sólo requiere la inserción de la partícula ‘no’ delante de la forma verbal. El aprendizaje y adquisición de las estructuras negativas inglesas presentará, por tanto, problemas importantes para el niño castellano, no tanto en lo referente a su reconocimiento como a su posterior adquisición y correcta producción.

Concluiremos nuestro estudio estableciendo una comparación entre los procesos de adquisición / aprendizaje del inglés como primera lengua y como lengua extranjera. Apoyaremos nuestras reflexiones y conclusiones en nuestra experiencia como tutores de prácticas de enseñanza en la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca y en las investigaciones llevadas a cabo con un grupo de profesoras del proyecto bilingüe MEC-British Council que se está desarrollado en la Comunidad de Castilla-La Mancha.

2. La adquisición / aprendizaje de lenguas en edades tempranas

Frente a la adquisición de la lengua materna, el aprendizaje de una lengua extranjera supone el estudio consciente de la misma a través de su gramática, de su pronunciación, de su vocabulario, etc (Krashen y Terrel, 1983). Frente a la lengua materna que se adquiere de forma inconsciente, la lengua extranjera se suele aprender en el contexto cerrado del aula de una forma consciente y gradual. Sin embargo, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en edades tempranas y en la Educación Primaria requiere un enfoque natural que le permita al niño adquirir la lengua de una forma lúdica e inconsciente. Es por ello que, teniendo en cuenta el contexto educativo al que nos estamos refiriendo, utilizaremos los términos adquisición y aprendizaje indistintamente cuando nos refiramos a la enseñanza del inglés en edades tempranas¹.

Independientemente de la lengua materna de los hablantes, lo cierto es que el niño manifiesta una predisposición natural hacia el aprendizaje de la lengua de la comunidad lingüística que lo ha visto nacer. El hecho de que incluso la adquisición o el aprendizaje de algunos aspectos morfológicos (la forma progresiva, la –s del plural,...) y sintácticos (estructuras interrogativas y negativas,...) siga unos patrones más o menos comunes en los niños de distintas nacionalidades nos puede llevar a pensar que existen en el individuo unas capacidades innatas para adquirir lenguas, especialmente la lengua materna (Steinberg, 1996). Sin embargo, el aprendizaje / adquisición de una lengua, tanto la L1 como la lengua extranjera (LE), necesita de la interacción constante con los usuarios que la practican en un contexto determinado de comunicación y en función de unas normas socioculturales específicas. De hecho, tanto la lengua materna como la segunda lengua son adquiridas o aprendidas en situaciones particulares y concretas de comunicación, en las que se ofrece al niño o al aprendiz la oportunidad, primero, de escuchar y entender y, después, de producir sonidos con una intención puramente comunicativa.

De la misma forma que, hasta aproximadamente los 4/5 años de edad, el niño nativo pasa por una serie de estadios hasta que logra conseguir la competencia comunicativa en su lengua materna (Steinberg, 1996; Moon, 2000), estadios que se reflejan a nivel fonológico,

morfológico, sintáctico y semántico-pragmático, el aprendiz de la LE evoluciona progresivamente hacia la adquisición y competencia de la nueva lengua. A algunas de estas fases haremos referencia en las páginas siguientes, con el objetivo fundamental de plasmar una reflexión metodológica sobre los procesos de adquisición / aprendizaje de los aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua inglesa en contextos de lengua materna y de lengua extranjera.

En cuanto a la adquisición morfológica se refiere, a la edad de tres años el niño empieza a incorporar en su discurso algunas inflexiones morfológicas, cuyo dominio no se completará hasta la edad que oscila entre los 5 y los 7 años. La primera en aparecer es la forma progresiva *-ing* (*dog sitting*). Posteriormente, aparece el marcador de los plurales regulares *-s* y la utilización de algunos plurales irregulares (*men*). En esta etapa, debido a una sobregeneralización de la regla del plural regular, es frecuente la aparición de errores en la utilización de formas irregulares (*mans*). El uso de la *-s* del genitivo (*daddy's book*) y de las formas *was* y *are* del verbo *to be* también hacen su aparición. Las formas de verbos irregulares, como *went* o *came*, son adquiridas con anterioridad, por extraño que parezca, a la inflexión *-ed* de los pasados regulares. Una vez asimilado el pasado regular, se produce de nuevo una sobregeneralización y el niño pasa por una etapa en la que mezcla la flexión regular con el uso de pasados irregulares, produciéndose errores del tipo '*wented*'. No será hasta la edad de los cuatro años cuando el niño sepa aplicar la regla de formación de plurales regulares y de pasados regulares con más o menos corrección. Por último, se adquiere el marcador de la tercera persona del singular de presente, que primero aparece en los verbos léxicos regulares, después en los irregulares y, posteriormente, en los auxiliares (*does, has*) (Yule, 1996: 182-3; Radford et alia, 1999: 215). Este proceso no es, en absoluto, fijo y está sujeto a múltiples variacionesⁱⁱ. Hay momentos en los que el niño utiliza la morfología correctamente para después volver a cometer algunos de los errores que ya parecía haber subsanado. Lo importante es que está intentando descubrir cómo funciona el sistema lingüístico al mismo tiempo que lo utiliza como un medio de comunicación.

Desde una perspectiva semántica hemos de hacer referencia al denominado proceso de 'sobregeneralización' (*overextension*) (Yule, 1996: 185; Radford et alia, 1999: 218-223), que consiste en la utilización de un vocablo conocido para referirse a otras entidades con las que guarda una cierta similitud en términos de forma, tamaño, sonidos que producen, manera en la que se mueven o textura. Así, un niño puede utilizar la palabra 'ball' para referirse a cualquier objeto redondo. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que aunque este proceso de 'sobregeneralización semántica' es muy propio de la producción lingüística, no suele darse necesariamente en los procesos de comprensión. Sirva como ejemplo el ofrecido por Yule (1996: 185): "One two year-old child, in speaking, used apple to refer to a number of other round objects like tomatoes and balls, but had no difficulty picking out the apple, when asked, from a set of such round objects". En este sentido, Radford et alia (1999: 219) señalan que el niño otorga a los nombres que se refieren a objetos concretos un significado más amplio que el que el adulto les asigna. Así, mientras que para el adulto un perro se define como un animal de tamaño medio, cubierto de pelo, con cuatro patas y de especie carnívora, el niño le asigna únicamente las tres primeras características atendiendo a su percepción contextual. En algunos casos esta sobreextensión de significado se debe a la carencia de un elemento léxico en su vocabulario, lo que le obliga a emparejarlo con otra entidad de características similares.

Las categorías léxicas parecen seguir un patrón definido en su adquisición. De hecho, en un primer estadio predominan los nombres en su vocabulario, típicamente aquellos que se

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

En lo referente a la sintaxis de la L1, nos centraremos en la formación de construcciones negativas, que pasa por tres estadios diferentes (Steinberg, 1996). Aunque no se puede asignar una edad específica a cada uno de ellos, pues puede darse una gran variedad en la adquisición entre los niños nativos, se puede generalizar el proceso afirmando que el primer estadio se da entre los 18 y 26 meses, el segundo entre los 22 y 30 meses y, por último, el tercero, entre los 24 y los 40 meses de edad. Con anterioridad a estas fases temporales el niño inglés utiliza palabras aisladas sin seguir un patrón sintáctico determinado.

En el caso de las oraciones negativas, el niño antepone las partículas *no* o *not* sin hacer distinción alguna entre ambas, al inicio de las expresiones formuladas (not a teddy bear, no eat) durante el primer estadio para después, en la segunda fase, insertar la partícula negativa en la estructura interna de los enunciados negados delante de la forma verbal (she can't talk, there no dogs) y comenzar a utilizar las formas auxiliares *don't* y *can't*. Por último, en el tercer estadio, aunque aún se utilizan aspectos de la segunda fase, desaparecen por completo las incorrecciones de la primera etapa y se usan otras formas auxiliares como *didn't* o *won't* (Yule, 1996: 183-4; Steinberg, 1996: 14-16). En esta etapa parece haberse internalizado la noción de que el auxiliar *do* no se utiliza como marcador negativo cuando en la estructura oracional aparece un verbo modal o el verbo *to be*.

También Klima y Bellugi (1966) indicaban que el aprendizaje de la negación en lengua inglesa por parte de niños nativos sigue una secuencia clara de transición que se caracteriza por tres etapas diferenciadas a lo largo de las cuales se utilizan expresiones incorrectas hasta que se llega a utilizar las formas correctas. Así, frente a expresiones propias de la primera etapa del tipo a *no eat*, *no the sun shining* o *no sleeping* con la partícula negativa en posición anterior o posterior con respecto al núcleo, se utilizan, ya en la segunda etapa, enunciados como *I no eating* con las partículas negativas (no, not, don't y can't, las dos últimas consideradas como una sola unidad) insertadas ya en la estructura interna de la oración. Se culmina el proceso con las formas correctas del tipo a *I am not eating* o *she does not sleep* con las formas negativas ubicadas tras el verbo auxiliar.

Desde una perspectiva sintáctica, la diferencia fundamental entre las estructuras del niño y las del adulto radica en la omisión por parte del primero de los elementos funcionales típicos del discurso adulto. En concreto nos referimos a la supresión de verbos auxiliares, de determinantes definidos e indefinidos (the, this, that, a, another, some) y de modales e inflexiones verbales en contextos donde son obligatoriamente requeridos. La omisión de elementos sujeto realizados por pronombres en estructuras declarativas y en Wh interrogativas en los niños de dos años (want more cake) y el uso alternativo de oraciones finitas y no finitas (what doing?), donde el adulto utiliza estructuras finitas con concordancia temporal de sujeto y verbo (what are you doing?), son otras de las características prototípicas

del discurso infantil en lengua inglesa (Radford et alia, 1999; Hamann, 2002). La ausencia de elementos funcionales puede deberse a que este tipo de palabras no suelen contener una carga informativa importante y, además, no reciben una carga prosódica significativa en la cadena oral del adulto.

2. La interlenguaⁱⁱⁱ y el análisis de errores

De forma similar al proceso de adquisición de la lengua materna que sigue el niño nativo, el estudiante de lenguas extranjeras posee un comportamiento lingüístico sistemático propio de aquel que aprende lenguas, esto es, un interlenguaje (Selinker, 1972; Selinker et al. 1981; Gass y Selinker, 1983), que va evolucionando a medida que se va adquiriendo más competencia en la nueva lengua. De la misma forma que el hablante nativo, el aprendiz de una LE construye una gramática mental de la lengua que está estudiando, una gramática dinámica, que se va modificando y se va haciendo más o menos compleja en función de la competencia adquirida en la lengua extranjera. Hasta que el estudiante se encuentra cada vez más cerca de la segunda lengua produce una serie de errores similares a los que cometen los aprendices que se encuentran en su mismo nivel de interlengua, una parte de ellos pueden ser causados por la influencia de la primera lengua; otra, por la generalización excesiva de reglas adquiridas o simplemente son propios del proceso de aprendizaje o del proceso creativo y cognitivo del aprendiz, y no están estrechamente conectados con las formas que caracterizan a la L1 o la LE. Como indica Yule (1996: 195):

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

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

Desde la década de los 50 a los 60 se asumía que la influencia de la primera lengua en el aprendizaje de la segunda era el mayor problema con que se enfrentaba el estudiante de lenguas extranjeras. El conocimiento que éste poseía de la lengua materna interfería en el proceso de adquisición de la lengua objeto de estudio y era la causa principal de los errores que se cometían (Alcaraz y Moody, 1983). Esta filosofía llevó en la década de los sesenta a la realización de estudios contrastivos entre lenguas europeas, con el objetivo fundamental de predecir los errores que las diferencias entre ellas causaban en el que se embarcaba en el aprendizaje de una lengua extranjera y, así, predecir y poder evitar los casos de transferencias negativas. La fundamentación del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras residía en la teoría conductista del aprendizaje, formulada por el psicólogo Skinner (1957). La enseñanza se centraba en los aspectos que presentaban diferencias significativas entre la L1 y la L2, posible fuente de errores y de transferencias negativas, y la metodología a seguir era la impuesta por el método audiolingual y sus ejercicios repetitivos de tipo 'drill', cuyo objetivo fundamental era crear hábitos lingüísticos correctos en el aprendiz. Esta filosofía de aprendizaje que acabamos de describir dio lugar a la teoría del *Análisis Contrastivo* de errores, formulada por Fries y desarrollada por Lado (1957):

Los individuos tienden a transferir las formas y significados, y la distribución de las formas y significados de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras,

tanto productivamente cuando intentan hablar la lengua y actuar en la cultura, como receptivamente cuando intentan comprender la lengua y la cultura tal y como son practicadas por los nativos (Lado, 1957: 2).

Tanto la filosofía del análisis contrastivo, como la teoría psicológica en la que se desarrolla, el conductismo, fueron fuertemente rebatidos a partir de la década de los sesenta. El mismo Chomsky (1959) atacó duramente las teorías de Skinner, criticando el hecho de que la adquisición de lenguas se redujera a un mero proceso de estímulo-respuesta-refuerzo. En la década de los 70 Dulay y Burt (1974) demostraron que no todos los errores que se cometen en la segunda lengua son atribuibles a las interferencias que la L1 puede crear en la L2. Estas limitaciones llevaron al abandono de la hipótesis del *Análisis Contrastivo* y al posterior desarrollo del *Análisis de Errores*, influenciado por la teoría generativista. Como indica Connor:

By the late 1960s, however, second language learning was being compared to the first language acquisition process, in which language learners are intelligent beings creating rules and systems based on the rule systems of language they hear and use. Among influences in this creative construction of language are such sources as a limited knowledge of the L2, Knowledge of L1, and knowledge of communication, the world, and other human communicators (Connor, 1996: 12)

Esta filosofía parte de la idea de que el aprendiz de una segunda lengua construye hipótesis sirviéndose de sus habilidades cognitivas sobre los aspectos estructurales de la nueva lengua (Monroy, 2003). A partir de entonces, con el auge de los modelos cognitivos, los errores se empezaron a considerar como una parte del proceso de enseñanza aprendizaje de los cuales el profesor puede extraer información valiosísima sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Se abandona la idea del estímulo-respuesta-refuerzo en la adquisición de lenguas y se aplican modelos cognitivos en lugar de modelos conductistas en la investigación de la adquisición de segundas lenguas.

Aunque el Análisis de Errores ha sido también criticado por muchos, debido esencialmente a que estudia los errores que comete el aprendiz de lenguas en un momento específico y no los analiza globalmente en la situación en que han sido producidos (Svartvik, 1973; Schachter y Celce-Murcia, 1997), esta técnica de análisis puso de manifiesto, apoyando así las hipótesis de Corder (1971), Dulay y Burt (1972, 1974), que los errores son una característica propia de la creatividad del individuo y del proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua. Hoy en día, el Análisis de Errores se sigue utilizando como instrumento para estudiar la adquisición / aprendizaje de lenguas extranjeras. En parte, ello ha hecho que el concepto de Transferencia Lingüística haya dejado de considerarse como un impedimento para el aprendizaje de la LE y haya pasado a valorarse como una estrategia interna que afecta la creación de la Interlengua de forma positiva, sin que necesariamente haya que interpretar que los aspectos de la lengua extranjera que sean diferentes de la lengua materna supongan una dificultad añadida para el aprendiz de lenguas extranjeras (Zobl, 1982; Gass y Selinker, 1983; Eckman, 1985, Alonso, 2002).

Tras estas reflexiones, se expondrá a continuación el análisis empírico que hemos realizado sobre el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en contextos de lengua extranjera, restringiendo nuestro estudio a cinco grupos de Infantil y de Primaria involucrados en un proyecto bilingüe de un colegio público de la Comunidad de Castilla-La Mancha.

3. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera

3.1. Metodología

El contexto sociolingüístico al que pertenecen las 50 niñas y los 35 niños de nuestro estudio es monolingüe de habla española. El número de alumnos por clase oscilaba entre 15 y 20. Las profesoras, nativas de lengua inglesa, imparten un programa comunicativo y funcional, haciendo especial hincapié en las destrezas orales. Los contenidos que forman el programa son de carácter transversal y no se utilizan libros de textos. Los materiales son generados por las profesoras, que los presentaban a través de medios audiovisuales, fotocopias y de forma oral. En un primer momento se explican el nuevo vocabulario y estructuras a los alumnos dentro de un contexto comunicativo, para posteriormente realizar ejercicios de comprensión y producción a través de diálogos en los que se utilizan las estructuras y funciones objeto de estudio. Se realizan actividades de producción guiada, primero y espontánea, después, basadas en preguntas sobre dibujos o historias, cuestiones personales, descripción de viñetas, narración de relatos, etc.

Todos los alumnos, pertenecientes a la clase media y trabajadora de la Comunidad de Castilla-La Mancha, se encontraban bien iniciando la etapa de Educación Infantil, bien cursando el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria, y recibían un total de 10 horas lectivas semanales de lengua inglesa. Todos ellos iniciaron el aprendizaje de la lengua inglesa bajo circunstancias similares y no tuvieron oportunidad previa de relacionarse con anglófonos para aprender el idioma.

En cuanto al procedimiento a seguir, se han recogido datos periódicamente a través de grabaciones en video, empezando desde el estado más inicial (3 años de edad) hasta la finalización del primer ciclo de la etapa de Educación Primaria (8 años). Las grabaciones, de 30 minutos de duración, se comenzaron en diciembre de 2001 en los cursos de cada una de las etapas estudiadas, se continuaron en marzo y se prolongaron hasta junio, dejando tres meses de espera entre cada una de ellas, de forma que los alumnos tuvieran el tiempo suficiente para procesar y asimilar adecuadamente el input que se les proporcionaba. No se comenzó la recogida de datos hasta pasados tres meses del inicio de curso para respetar el periodo de silencio que suelen atravesar los niños antes de comenzar a producir en la lengua extranjera (Hatch, 1978; Saville-Troike, 1988), especialmente en la etapa de Educación Infantil. Las clases se grababan sin avisar a las profesoras con anterioridad, de forma que las producciones de los niños (conversaciones llevadas a cabo tanto entre los mismos alumnos como entre ellos y el maestro especialista) fueran lo más natural posibles y no respondieran a una preparación previa. Mientras que se realizaban las grabaciones, se intentaba que todos los alumnos presentes en la clase tuvieran la misma oportunidad de participación, de forma que generaran, en la medida de lo posible, la misma cantidad de output lingüístico.

En lo que al tratamiento del corpus se refiere, una vez que la muestra estaba recogida, se transcribió a la ortografía tradicional y se clasificó en el contexto en el que se producían las distintas variables de investigación que a nivel morfológico y sintáctico se podían valorar, para finalmente determinar, en función del factor edad, el orden de aprendizaje de las variables analizadas, expuestas en los cuadros que se muestran en los subapartados de este tercer bloque. Desde una perspectiva morfológica, centramos el estudio en el reconocimiento y producción de la forma progresiva (ing), la -s del plural, del genitivo y de la tercera persona singular del presente, en los plurales irregulares y en los pasados regulares e

irregulares. En cuanto a la negación, en línea con los planteamientos de Cancino, Rosansky y Schumann (1978), limitamos el análisis a la utilización de las partículas negativas (no, not, none) y su relación con el sistema auxiliar.

Como el objetivo que se pretende conseguir es analizar el proceso de adquisición / aprendizaje del conjunto global de los sujetos objeto de estudio, los datos obtenidos se clasificaron y se catalogaron sin tener en cuenta la producción individual de cada alumno. Tras haber realizado un dossier en el que se recogen las distintas variables morfológicas y las formas negativas producidas en cada una de las etapas aludidas, se establecieron los porcentajes de utilización correcta e incorrecta de cada uno de los aspectos estudiados en los contextos en los que se producían. Se ha considerado que un ítem ha sido adquirido a una edad específica solamente cuando el 75% del total de la clase lo sabía utilizar con propiedad en sus interacciones comunicativas. De esta forma se determinó, en función del factor edad, la consecución de una determinada estrategia morfológica o sintáctica en cada momento del proceso de enseñanza / aprendizaje.

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

Una vez comentados algunos de los aspectos de carácter morfológico, léxico y sintáctico de la adquisición de la L1 por parte del niño nativo inglés, haremos alusión, a continuación, a factores también relacionados con la adquisición / aprendizaje de la LE, centrando nuestras reflexiones en la facilidad o dificultad que experimenta el niño castellano en el reconocimiento y posterior utilización de las inflexiones morfológicas verbales y nominales y de las estructuras negativas inglesas.

Morfología

Los *ítems* morfológicos que se han analizado aparecen clasificados, tal y como se muestra en la tabla siguiente, en siete grupos, que se han elaborado en función de los resultados obtenidos en las tres grabaciones de 30 minutos a las que hemos sometido a los alumnos de las etapas educativas estudiadas. Una vez transcritos los datos, restringimos nuestra investigación al aprendizaje de la forma progresiva, a la *-s* del plural y del genitivo, al aprendizaje de los plurales irregulares, al pasado de los verbos regulares (*-ed*) e irregulares y, por último, a la adquisición de la *-s* de la tercera persona singular del presente^{iv}.

ASPECTOS MORFOLÓGICOS	EDAD MEDIA DE ADQUISICIÓN / APRENDIZAJE
-ING (playing)	3/5 años
-S PLURAL REGULAR	3/5
PLURALES IRREGULARES	4/6
PASADO VERBOS IRREGULARES	5/7
PASADO VERBOS REGULARES (-ed)	6/8

-S. GENITIVO	7/8 y etapas posteriores
3ª PERSONA PRESENTE SINGULAR (-S)	8 y etapas posteriores

Tabla 2: : Aspectos morfológicos

Morfológicamente hablando, se puede afirmar, a la luz de los resultados obtenidos, que lo primero que han ‘adquirido’ los sujetos analizados es el marcador de la forma progresiva (*walking, colouring*) para, posteriormente, adquirir la –s de los plurales (*birds, pencils*). Respecto al uso de pasado, las formas irregulares se aprenden con anterioridad a los pasados regulares. El marcador de la tercera persona singular del presente se adquiere, sin embargo, en último lugar, debido a que la información que transmite es meramente gramatical, de escaso interés para la comunicación infantil. La omisión de la –s del genitivo y de la tercera persona singular del presente resulta ser un error típico, tanto de los niños que estudian inglés en la etapa de Infantil y de Primaria, como de los adolescentes y adultos involucrados en contextos de lenguas extranjeras.

Las investigaciones llevadas a cabo por Dulay y Burt (1972, 1974) sobre los procesos de aprendizaje de la morfología por parte de estudiantes de lengua inglesa y de niños nativos demostraron que ambos procesos de adquisición / aprendizaje eran semejantes. En esta misma línea, Corder (1967, 1971), Richards (1971) y McLaughlin (1985, 1987) postularon, tras analizar varios corpora, que los errores que los aprendices de segundas lenguas cometían no se debían siempre a las posibles interferencias que sus lenguas maternas podían ocasionar en el aprendizaje de la L2, debido a que se producían de forma sistemática y eran muy similares a los que se habían observado en el proceso de adquisición morfológica de sus lenguas maternas.

Resulta explicable el hecho de que el morfema de la forma progresiva sea el primero en ser aprendido (el 77% de los sujetos analizados lo producen con cierta corrección a los 4/5 años de edad) debido a su regularidad formal y a su claro significado semántico, fácil de captar para el niño por hacer alusión a acciones temporales que están sucediendo en el momento presente. La explicación de por qué el presente se adquiere antes que el pasado radica en el hecho de que el maestro al utilizar el presente hace referencia a situaciones, objetos o hechos que se están experimentando durante el mismo tiempo en que se emite el enunciado. La identificación del pasado, sin embargo, requiere un esfuerzo adicional de memoria ambiental y, por ello, su adquisición resulta más difícil (Steinberg, 1996: 12). Más sorprendente es el hecho de que la inflexión de tercera persona del tiempo presente sea la última en ser asimilada, pues tan sólo existen cuatro variantes en su caracterización (*does, says, has, is*). En este sentido, Steinberg (1996: 11-12) señala que la forma del plural y la posesiva o genitiva se adquieren con anterioridad a la inflexión de la tercera persona del presente debido a que las primeras encierran mayor significado y carga informativa para el niño (pluralidad, posesión), y a que hacen generalmente referencia a objetos presentes en su contexto inmediato. No resulta difícil para un niño, por ejemplo, distinguir entre ‘uno’ frente a ‘dos’ caramelos. Además el morfema de plural resulta ser de fácil adquisición para el niño español (el 82% de los 85 niños estudiados lo utiliza con corrección a la edad de 4/5 años), pues se construye de forma semejante a la inglesa y, por tanto, nos encontramos ante una caso de transferencia positiva entre las dos leguas objeto de estudio.

La tercera persona, sin embargo, presenta información de carácter gramatical que resulta ser menos vital para la comunicación infantil. No olvidemos, por otra parte, que este morfema representa un aspecto muy marcado y periférico de la lengua inglesa. El mismo planteamiento es aplicable a la tardía adquisición de los verbos auxiliares, menos significativos en cuanto a carga informativa que los verbos léxicos. Igualmente sorprendente es la adquisición por parte del pequeño de los pasados irregulares con anterioridad al pasado regular, ya que las formas irregulares son mucho más abundantes en número que las regulares. Ello puede deberse a la alta frecuencia de uso de los primeros en el discurso del maestro especialista (*did, put, stuck, ran*), lo que puede inducir a la anterioridad de su aprendizaje (5/7 años). Son, en realidad, palabras que aparecen de manera temprana en la interlengua de los hablantes.

En general, se puede afirmar que las dos variables que determinan el orden de adquisición de los morfemas y de algunas palabras funcionales (preposiciones, auxiliares) son su significado o carga informativa y su posible '*observabilidad*' en el contexto en que son utilizados. Por ello, preposiciones básicas como '*down*' y '*on*' se aprenden en un estadio muy semejante a las formas progresivas, ya que la información espacial que señalan es fundamental para la comunicación (*on the box, under the table*). Con todo, hemos de señalar que su adquisición es más tardía que la de otros vocablos léxicos o de contenido.

En cuanto al léxico se refiere, nos hemos centrado en la frecuencia de uso de los nombres, los verbos, los adjetivos, las preposiciones, los números y las palabras funcionales (auxiliares, determinantes, pronombres y artículos). Predominan los sustantivos que se refieren a objetos presentes de su contexto habitual (*carpet, chair, pencil, English, colours*), los números (de uno a diez en Infantil; de once a veinte en el primer ciclo de Primaria), los verbos de carácter general (*do, colour, walk, stick, put, run*) y la adjetivación básica asociada con tamaños y colores (*red, blue, big*). Las preposiciones y las palabras funcionales tienden a ser, sin embargo, mucho más escasas en el vocabulario infantil, ya que no alcanzan el 13.4% del total de las palabras utilizadas por los niño/as de nuestro estudio.

3.2.1. Sintaxis y Pragmática^v

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

lugar de morfemas de pasado, o que prefieran marcar la tercera persona del presente a través de la utilización de pronombres en lugar de utilizar el morfema –s.

En cuanto a la producción de las estructuras negativas inglesas, como se refleja en el siguiente cuadro, son varias las fases por la que pasan los aprendices españoles de inglés como lengua extranjera. Así, se produce una evolución de un primer estadio en el que se anteponen las partículas ‘no’ o ‘not’ a un elemento nominal o verbal (no green bottles) o se utiliza la palabra ‘none’, a una segunda fase, en la que se internaliza la partícula negativa en la frase (4/6 años), para culminar el proceso con un tercer estadio en el que ya se niegan con una mayor propiedad los verbos modales (can’t, don’t) y se elimina la utilización de la partícula negativa ‘no’ seguida de un grupo verbal o nominal. Resultados similares fueron también obtenidos con anterioridad por Luque (2000: 25), Schumann (1979) y Ellis (1995) en contextos de segundas lenguas.

	ESTRUCTURAS NEGATIVAS	EDAD MEDIA DE APRENDIZAJE
	NO/NOT + SN/V: NOT A TEDDY BEAR; NOT EAT, NONE	3/5 años
	NOT ó NO INSERTADO EN LA ESTRUCTURA DEL ENUNCIADO: THERE NO DOG	4/6
	NEGACIÓN DE AUXILIARES: DON’T, CAN’T: SHE CAN’T TALK	6/8
	UTILIZACIÓN DE AUXILIARES COMO DIDN’T O WON’T	8 y Etapas posteriores

Cuadro 2: Adquisición de las estructuras negativas

Hemos de resaltar el hecho de que el aprendizaje de la estructura negativa inglesa resulta complicado para el alumno español, debido a que es un proceso muy diferente al de su lengua materna. Así, mientras que en español se coloca siempre la partícula ‘no’ delante del verbo (no quiero ir al cine esta noche), el inglés requiere una serie de consideraciones gramaticales, en cuanto a los verbos léxicos y auxiliares se refiere, que dificultan su aprendizaje (*I don’t want to eat any more* frente a *it was not a big table* o *Mary was not playing the piano*). Solamente el primer estadio de la negación parece seguir un proceso similar en contextos de primera lengua y de LE. Sin embargo, la inserción de la partícula negativa ‘not’ en la estructura oracional y, sobre todo, la negación de verbos auxiliares resulta ser compleja para el aprendiz español de inglés como lengua extranjera, que no llega a adquirir los mecanismos básicos de la estrategia negativa inglesa en su producción hasta los últimos estadios de la Educación Primaria. Entre los 4 y los 6 años de edad el 92% de los alumnos investigados insertan la partícula negativa en la estructura oracional sin dificultad aparente. Sin embargo, la negación de los auxiliares no comienza a llevarse a cabo de una forma más sistemática hasta los 6/7 años. De hecho, el 23% de los sujetos no llegaron a adquirir los mecanismos básicos del sistema negativo inglés a los 8 años de edad, etapa en la que finaliza nuestra investigación, y solían cometer errores típicos del proceso de enseñanza / aprendizaje como: * she don’t come o *I didn’t went.

Resulta interesante, en este punto, comentar las diferencias que Alonso (2002) ha encontrado entre el aprendizaje de la negación en contextos de lengua extranjera (caso de un

alumno de inglés en España) y en contextos de segundas lenguas, en los que el alumno de lenguas extranjeras está inmerso en la cultura nativa y debe comunicarse en la lengua extranjera de la comunidad en la que vive. Así, mientras que en los primeros Alonso pone de manifiesto la existencia de dos etapas diferenciadas en la adquisición de este recurso (etapa I: No + V: 'no understand'; etapa II: Negación del auxiliar en la forma progresiva: 'I am not reading'), en los contextos de inmersión de segundas lenguas se han encontrado en la gran mayoría de los estudios realizados tres etapas diferenciadas (Cancino, Rosansky y Schumann, 1978): etapa I: No + V, etapa II: Don't V (I don't understand) y etapa III: Negación del auxiliar. La diferencia radica en que la etapa II del aprendizaje de los sujetos en contextos de lengua extranjera se corresponde con la etapa III en segundas lenguas. Ello se debe a que el contexto lingüístico y el input al que están expuestos los alumnos tiene una influencia determinante en el aprendizaje del recurso estudiado (Alonso, 2002). Hemos de tener en cuenta que la negación del presente progresivo es la forma más utilizada en contextos de lengua extranjera, pues responde a una transferencia del español. Sin embargo, *don't* es la forma más utilizada en contextos de segundas lenguas, debido a la influencia que los sujetos reciben del inglés coloquial.

4. *Discusión y conclusiones*

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

En cuanto a la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua extranjera se refiere, como se indica en las hipótesis que definen esta investigación, se han abordado aspectos de índole morfológica y sintáctica sobre la adquisición / aprendizaje de la lengua inglesa en contextos de L1 y de LE. A la luz de los resultados obtenidos, parece existir, en términos generales, un desarrollo similar en el proceso de adquisición / aprendizaje de ciertos aspectos de carácter morfológico en la lengua materna y en la extranjera, siempre y cuando se tenga en cuenta que la adquisición / aprendizaje de la morfología por parte del alumno español en contextos de lenguas extranjeras se produce en una etapa siempre más tardía que la adquisición de estos mismos aspectos por parte del niño nativo inglés. La similitud a la que hacemos alusión se pone de manifiesto en el hecho de que, desde un punto de vista morfológico, tanto el niño nativo como el aprendiz de inglés en Infantil y Primaria adquieren con cierta facilidad, desde sus primeros contactos con la lengua, la forma progresiva y la inflexión -s del plural, hecho que contrasta con la tardía adquisición o aprendizaje de la -s de la tercera persona singular del presente en ambos contextos, que se acaba convirtiendo en un problema endémico, sobre todo entre los estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera. Ambos, el niño nativo y el joven aprendiz utilizan durante los primeros contactos con la lengua nombres próximos a sus contextos inmediatos y verbos de sentido general con una carencia importante de inflexiones morfológicas. El uso de palabras funcionales, sin embargo, es menos frecuente en el habla infantil.

El paralelismo que parece existir con relación a los factores de índole morfológica resultó ser menos evidente en el proceso de reconocimiento y posterior utilización de las

estructuras negativas inglesas en contextos de lengua extranjera. Así, mientras que la primera fase de la adquisición / aprendizaje de las estructuras negativas (*no* antepuesto al núcleo) resulta también similar entre el nativo de lengua inglesa y el estudiante de inglés como lengua extranjera, la dificultad que experimenta el aprendiz de inglés en la correcta producción de las formas auxiliares negativas inglesas se hace patente desde los primeros contactos del niño con la lengua extranjera. Ello se debe principalmente a las consideraciones gramaticales que el proceso de negación de la lengua inglesa requiere, mucho más complejas que las impuestas por la lengua castellana, en la que únicamente hay que anteponer la partícula negativa ‘no’ a la forma verbal que se desea negar.

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

5. Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, E. y B. MOODY (1983). *Didáctica del inglés: metodología y programación*. Madrid: Alhambra Universidad.
- ALDRIDGE, M. (1991) “How Language Grows up?” *English Today* 25: 14-20.
- ALONSO, C. (2002) *El aprendizaje de la negación en inglés como lengua extranjera. Un análisis de dinámica estructural*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid.
- BAILEY, N., MADDEN, C. y S. KRASHEN (1974) “Is there a Natural Sequence in Second Language Learning?” *Language Learning* 21/2: 235-243.
- BROWN, H. (1973) *A first Language: The Early Stages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANCINO, E., E. ROSANSKY, y J. SCHUMANN (1978) “The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers” en E. Hatch (ed.): 207-230.
- CHOMSKY, N (1959) “A Review of B.F. Skinner’s Verbal Behaviour”. *Language*, 35: 26-58.
- CENOZ, J. y J. F. VALENCIA (eds.) (1996) *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicológicos*. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- CONNOR, U. (1996) *Contrastive Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORDER, S. (1967) “The Significance of Learner’s Error”. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-170.
- CORDER, S. (1971) “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis”. *International Review of Applied Linguistics* 9: 149-59.

- DULAY, H. y M. BURT (1972) "Goofing, an Indicator of Children's Second Language Strategies". *Language Learning* 22: 234-252.
- DULAY, H. y BURT, M. (1974) "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition". *Language Learning* 24: 37-53.
- ECKMAN, F. (1985) "The Markedness Differential Hypothesis: Theory and Applications". B. Wheatley et al. (eds.) *Current Approaches to Second Language Acquisition*: 3-21. Indiana Bloomington, Id.: Indiana University Linguistic Club.
- ELLIS, R. (1995) "Modified Oral Input and the Acquisition of Word Meanings". *Applied Linguistics*, 16: 409-441.
- GASS, C. y L. SELINKER (1983) (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- GASS, S. (1980) "An investigation of syntactic transfer in adult second language learners" en R. Scarcella & S. Krashen (eds.) *Research in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- GIVÓN, T. (1979a) *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- GIVÓN, T. (1979b) *Syntax and Semantics. Vol 12: Discourse and Semantics*. New York: Academic Press.
- GIVÓN, T. (1985) "Function, Structure and Language Acquisition". D. I. Slobien (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vols. 1 y 2, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAMANN, C. (2002) *From Syntax to Discourse. Pronominal clitics, null subjects and infinitives in child language*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- HATCH, E. (1978) *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Rowley, Mass: Newbury House.
- HATCH, E. (1992) *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HATCH, E. y J. WAGNER-GOUGH (1979) "A Look at Process in Child Second Language Acquisition" Eds. Och y Schieffelin
- JESSNER, U. (1996) "Interlenguaje: pasado, presente y futuro". *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicológicos*. Eds. J. Cenoz y J. F. Valencia. Universidad del País Vasco. 117-126.
- KLIMA, E. y U. BELLUGI (1966) 'Syntactic regularities in the speech of children' en J. Lyons, and R. Wales (eds.) *Psycholinguistic papers*. Edinburgh: Edinburgh University Press: 183-208.
- KRASHEN, S. y T. TERREL (1983) *The Natural Approach*. Pergamon.
- LADO, R. (1957) *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- LÓPEZ, G. y M^a. T. RODRÍGUEZ (1999) *Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- LUQUE, G. (2000) *Aprendiendo inglés mediante historias*. Jaén: Universidad de Jaén.
- MCLAUGHLIN, B (1985) *Second-language Acquisition in Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MCLAUGHLIN, B (1987) *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- MOON, J. (2000) *Children Learning English*. China: Heinemann.
- MONROY, R. (2003) "Fluctuaciones teórico-metodológicas en la enseñanza de la pronunciación del inglés. ¿Qué ha quedado de Lado 50 años después?". G. Luque et al. (2003) *Las Lenguas en un mundo global*, págs. 123-146. Universidad de Jaen: AESLA.

- RADFORD, A. et alia (1999) *Linguistics. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARD, J. (1971) "Error Analysis and Second Language Strategies". *Language Sciences* 17: 12-22.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1988) "Private Speech: Evidence for Second Language Learning Strategies during the Silent Period". *Journal of Child Language* 15: 576-590.
- SCHACHTER, J. y M. CELCE-MURCIA (1997) "Some Observations concerning Error Analysis". *TESOL Quarterly* 11: 441-451.
- SCHUMANN, J. (1979) "The Acquisition of English Negation by Speakers of Spanish: a Review of the Literature" en R. Andersen (ed.) *The Acquisition of Use of Spanish and English as First and Second Languages*. Washington, D.C.: Tesol.
- SELINKER, L. (1972) "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 201-231.
- SELINKER, L., E. TARONE y V. HANZELI (eds.) (1981) *English for Academic and Technical Purposes: Studies in Honour of Louis Trimble*. Rowley, MA: Newbury House.
- SKINNER, B. F. (1957) *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- STEINBERG, D. (1996) *An Introduction to Psycholinguistics*. London and New York: Longman.
- SVARTVIK, J. (1973) *Errata: Papers in Error Analysis*. Lund, Sweden: CWK Gleerup.
- YULE, G. (1996) *The Study of Language*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZOBL, H. (1982) "A Direction for Contrastive Analysis: the Comparative Study of Developmental Sequences". *TESOL Quarterly* 16: 169-183.

ⁱ Sin embargo, aunque en el contexto educativo al que estamos haciendo referencia habemos indistintamente de adquisición / aprendizaje, compartimos la distinción que Krashen y Terrel (1983) establecen entre los términos *acquisition* (proceso natural) y *learning* (proceso consciente de aprendizaje) .

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

ⁱⁱⁱ La interlengua es una variedad de lengua, distinta de la lengua materna y de la segunda lengua. Jessner (1996) y Luque (2000) ofrecen dos definiciones claras de este concepto: "El interlenguaje es el constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de adquisición de segundas lenguas para identificar las etapas de desarrollo a través de las cuales pasan los estudiantes de la L2 en su camino hacia la competencia" (Jessner, 1996: 117); "Esta lengua no es la materna ni la segunda, sino un sistema en sí mismo; está formada por una serie sucesiva de lenguas que cada vez se acerca más a la segunda lengua, y, además, es sistemática en cada momento del proceso, es decir, los aprendices del mismo nivel producirán una interlengua similar" (Luque, 2000: 22).

^{iv} En este sentido, hemos de indicar que solamente se han tenido en cuenta los casos en los que los distintos morfemas se utilizaban correctamente, obviando los contextos en los que los niños utilizan un morfema determinado correctamente pero en un contexto equivocado (**sitting down like that*, para expresar, por ejemplo, un mandato) (Hatch, E. y J. Wagner-Gough 1979).

^v Hemos expuestos bajo el mismo epígrafe estos dos ítems por considerar que las estructuras analizadas forman todas parte de un contexto comunicativo concreto, con una clara intención comunicativa ya que, como ya se ha indicado, los programas que se desarrollan en el aula de Infantil son de carácter comunicativo y funcional.