

**RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE “NATURAL” DE LA LENGUA
MATERNA Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN UN NIÑO
DE TRES AÑOS DE EDAD**

FABIÁN PECHENÉ SANTAMARÍA

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN
LENGUAS EXTRANJERAS**

Directora: Tina Villarreal De Frías

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE**

Santiago de Cali

Agosto de 2017

**RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE “NATURAL” DE LA LENGUA
MATERNA Y EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN UN NIÑO
DE TRES AÑOS DE EDAD**

FABIÁN PECHENÉ SANTAMARÍA

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN
LENGUAS EXTRANJERAS**

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Santiago de Cali

Agosto de 2017

Agradecimientos

A Dios por darme la luz y las fuerzas para alcanzar este logro.

A mis padres y mi hermana por apoyarme siempre y creer en mí.

A mis amigos por sus palabras de aliento en los momentos de confusión e impotencia.

A la profesora Tina Villarreal por acogerme, impulsarme y guiarme con sus dulces palabras.

Finalmente, a mis hijos, Camilo y Miguel Ángel, por ser la fuente de mi inspiración y el motor de mi existencia.

Gracias infinitas.

CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN	4
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
3. OBJETIVOS.....	9
3.1. Objetivo general.....	9
3.2. Objetivos específicos	9
4. JUSTIFICACIÓN	10
5. ANTECEDENTES	12
5.1. Dalia Santacruz (2005) "Adquisición/ aprendizaje del inglés en una niña de tres años de edad: propuesta desde un enfoque ecléctico".....	12
5.2. Miyerlán Gil Rojas (2001) "La motivación y la afectividad en el aula como elementos determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera"	16
5.3. María Isabel Gómez Pérez (2011): "Caracterización y explicación de las estrategias afectivas que utiliza una maestra en el aula de lenguas extranjeras de un colegio público de la ciudad de Cali"	20
5.4. Diana Catalina Salgado Bueno, Jennyfer Vanesa Beltrán Farfán (2010): "Aprendizaje de la Segunda Lengua en Edad Preescolar: Estrategias Didácticas para la Enseñanza en el Aula."	22
5.5. Vanessa Alejandra Sánchez Sánchez, Katherine García Marulanda (2013); "El taller de inglés: Un acercamiento significativo al aprendizaje de una lengua extranjera fundamentado en el modelo Visual-Auditivo-Kinestésico en niños de 4 años de una institución privada."	25
5.6. F. Genesee, G. R. Tucker and W.E. Lambert (1975): "Communication skills of bilingual children"	27
5.7. Kenji Hakuta (1976): "A case study of a Japanese child learning English as a second language"	31
5.8. Stephen Krashen (1985): "The Input Hypothesis: Issues and Implications".	35
6. MARCO TEÓRICO	40
6.1. Jean Piaget (1975): <i>Cognición y afectividad.</i>	40
6.1.1. La socialización de la acción.....	42
6.1.2. La génesis del pensamiento.....	44

6.1.3.	La vida afectiva.	45
6.2.	Pensamiento y Lenguaje en Lev Vygotsky (1995).	46
6.3.	Aprendizaje y cultura en Jerome Bruner (1986).	49
6.4.	El Sistema de funciones comunicativas de Michael Halliday (1975).	55
6.5.	La concepción de la emotividad y afectividad según Tina Villarreal (2000).	59
6.6.	La concepción del Bilingüismo según Jim Cummins (2000).	61
7.	METODOLOGIA	66
7.1.	Descripción del niño.	66
8.1.	Presentación del tema.	69
8.2.	Presentación de los datos.	70
8.3.	Análisis de datos.	71
8.3.1.	Cognición y afectividad.	72
8.3.1.1.	Tabla 1. Observación N°1.	72
8.3.1.2.	Tabla 2. Observación N°2.	73
8.3.1.3.	Tabla 3. Observación N°3.	74
8.3.1.4.	Tabla 4. Observación N°4.	75
8.3.2.	Aprendizaje y cultura.	76
8.3.2.1.	Tabla 5. Observación N°5.	77
8.3.2.2.	Tabla 6. Observación N°6.	77
8.3.2.3.	Tabla 7. Observación N°7.	78
8.3.3.	Funciones comunicativas.	79
8.3.3.1.	Tabla 8. Observación N°8.	80
8.3.3.2.	Tabla 9. Observación N°9.	82
8.3.3.3.	Tabla 10. Observación N°10.	83
8.3.3.4.	Tabla 11. Observación N°11.	84
8.3.3.5.	Tabla 12. Observación N°12.	84
8.3.4.	Afectividad y emoción.	85
8.3.4.1.	Tabla 13. Observación N°13.	86
8.3.4.2.	Tabla 14. Observación No. 14.	87
8.3.4.3.	Tabla 15. Observación N°15.	88

8.3.4.4.	Tabla 16. Observación N°16.	88
8.3.4.5.	Tabla 17. Observación No. 17.	90
8.3.4.6.	Tabla 18. Observación No. 18.	92
8.3.4.7.	Tabla 19. Observación No. 19.	92
9.	CONCLUSIONES.....	95
10.	AUTORREFLEXIONES	99
11.	ANEXOS.....	99
12.	REFERENCIAS	121

1. PRESENTACIÓN

El presente trabajo de grado propone analizar la relación entre el aprendizaje “natural”¹ de la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera en un niño de tres años de edad, a partir de algunas teorías psicolingüísticas sobre la adquisición de la lengua y en conformidad del concepto de *afectividad* dado en el proceso de la interacción social. Para ello se realiza, en primer lugar, una descripción conceptual tomando como referencia las teorías sobre la adquisición del lenguaje propuestas por autores tales como Jean Piaget y su perspectiva constructivista del aprendizaje, Noam Chomsky y su perspectiva innatista, y Michael Halliday y su perspectiva sociofuncional. También se incluye una sucinta descripción de la concepción vygotskiana del desarrollo cognitivo en relación con el carácter social del aprendizaje. En segundo lugar, en lo que corresponde al componente afectivo, se analiza la relación entre la afectividad y la emoción en el aprender “natural” del niño a partir los aportes de la obra de Tina Villarreal y su perspectiva afectiva. En último término, llevo a cabo un análisis comparativo de la adquisición del lenguaje por parte del niño en ambas lenguas (español: lengua

¹ Se opta por encerrar en comillas este término para indicar la diferencia que existe, en el estudio de caso que se desarrolla en esta monografía, entre el aprendizaje espontáneo (nativo) de la lengua española (L1) de un niño que vive en un país hispanohablante y el aprendizaje del inglés (L2) en un ambiente familiar en el que interactúa con padres bilingües. El natural se pone en comillas, pues, debido a que la inmersión del niño objeto de este estudio en L2 no es del todo espontánea, sino que se rige por mi intencionalidad como padre y docente al mismo tiempo. De ningún modo se pretende afirmar que Fabián Camilo no aprende la L2 artificialmente, sino que los escenarios de interacción social son promovidos en gran parte por mí.

materna; inglés: lengua extranjera), a partir de registros en video en un período de tiempo de once meses.

La monografía se realiza con el niño Fabián Camilo Pechené, cuyos padres hablan inglés como lengua extranjera, y quien no tiene aún escolaridad. Solo el papá le habla en inglés en la mayor parte de actividades cotidianas, el resto del tiempo se le habla en español y no tiene más contacto con la lengua extranjera. Por esta razón, considerando que es un candidato susceptible al aprendizaje “natural” de ambas lenguas (no escolarizado), se realiza el análisis comparativo, a partir de registros de observaciones en video, y se da relevancia a la afectividad como componente fundamental en el desarrollo del discurso infantil.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como estudiante del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras y docente en ejercicio de una importante institución educativa de la ciudad de Cali, me he cuestionado a menudo sobre la relación entre la enseñanza y el aprendizaje² del inglés como lengua extranjera. Sin embargo ¿cómo concebir el aprendizaje de una segunda lengua de un niño de tres años de edad en un contexto no escolarizado? En procura de comprender dicha relación y sus supuestos conceptuales, he optado por realizar un análisis de cómo se da el aprendizaje de del idioma ingles a partir de un análisis particular de un niño de tres años con lengua nativa en español.

Ahora bien, el espíritu docente me ha llevado a ir más allá de las preguntas propias del ejercicio en el aula y ante la experiencia de ser padre con competencias orales y académicas en lengua extranjera y haber tomado la decisión de enseñar³ inglés a mi hijo de corta edad, se ha planteado que la mamá le hablará en español y yo en inglés la mayor parte del tiempo posible. Desde los primeros meses de vida,

² Se opta en esta monografía más por el concepto de aprendizaje y menos por el de adquisición, siguiendo los estudios de la directora de este trabajo de grado Tina Villarreal. En efecto, Villarreal (2000) sostiene que: “Ser un niño equivale a aprender”, en dos dimensiones: la necesidad psíquica motivada por la ausencia o pérdida de un objeto y la construcción de un potencial semántico en el proceso social; en otras palabras, el niño aprende la lengua materna en un contexto emotivo. Cf. *Infra*, p. 56 y ss.

³ Si bien el concepto de enseñanza es complejo, me permito realizar una aclaración. Entiendo y uso aquí enseñanza en el sentido de la interacción intencional que yo propicio con mi hijo Fabián Camilo, objeto de estudio de este trabajo. Ello porque, si bien he hablado de aprendizaje natural, no por ello dejo de tener una intención pedagógica, asumo el rol de orientador, propiciando una estimulación en aras de que el niño reaccione y se relacione con expresiones, preguntas y situaciones en esta segunda lengua.

surgieron diversas inquietudes y cuestionamientos sobre cómo he venido realizando dicha experiencia, cómo ha sido y cuáles sus progresos en dicho aprendizaje además de qué aportes a mi labor como docente de niños, jóvenes y adultos puede dejarme esta investigación.

Al indagar sobre procesos similares de aprendizaje “natural” de lengua materna y lengua extranjera simultáneamente en niños de edad preescolar, encuentro que en nuestro país si bien se ha explorado un poco este aspecto, resulta no haber unanimidad ni profundidad, es más, la mayor parte de las investigaciones han sido realizadas en países bilingües desde múltiples enfoques: psicolingüísticos, psicosociales, filológicos, pedagógicos, entre otros. Esto es ya una problemática de base para justificar la presente inquietud investigativa.

Por esa razón considero importante y necesario realizar un análisis descriptivo y comparativo del aprendizaje “natural” de la lengua materna y la lengua extranjera en un contexto no bilingüe en un niño de edad preescolar y que espero pueda aportar a la bibliografía de nuestro país, además de servir como referencia a docentes de idiomas y padres de familia que compartan esta inquietud y decidan enseñar un idioma extranjero a sus niños desde sus primeros años de vida.

La pregunta general de la cual parte esta investigación es, entonces: ¿qué relación existe entre el aprendizaje “natural” de la lengua materna y el aprendizaje de una

lengua extranjera en un niño de tres años de edad en un contexto no bilingüe? Esto implica plantear otras cuestiones específicas: ¿cómo es el proceso de aprendizaje de la lengua materna? ¿cómo es el proceso de aprender una lengua extranjera en un contexto social no bilingüe por parte de un niño de corta edad, esto es, en situaciones propiamente cotidianas y familiares? Y, como resultado de los dos procesos simultáneos, ¿cómo influye el aprendizaje de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera? ¿Qué papel juega la afectividad y la emotividad en dicho proceso?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Analizar la correlación empírica y conceptual entre el aprendizaje “natural” de la lengua materna (español) y el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en un niño de tres años de edad.

3.2. Objetivos específicos

- Registrar de manera escrita y audiovisual las interacciones entre el niño de tres años de edad y su padre bilingüe en contextos cotidianos.
- Describir el proceso natural del aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera tomando como referente algunas perspectivas teóricas de carácter psicológico, lingüístico, sociofuncional y afectivo.
- Analizar las semejanzas y diferencias entre el aprendizaje natural de la lengua materna y el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Elaborar una síntesis sobre el papel de la afectividad y la emotividad en la comunicación infantil.

4. JUSTIFICACIÓN

Este trabajo de investigación se realiza con el propósito de aportar al campo de la psicolingüística mediante la descripción de un proceso natural de aprendizaje de la lengua materna y una lengua extranjera respectivamente, en un contexto social no bilingüe en un niño de nivel preescolar. Se hará énfasis en la importancia que la afectividad y emotividad tienen en el desarrollo del discurso infantil, esto es, en aspectos como sus respuestas positivas o negativas hacia las órdenes de sus padres, la manifestación de sus deseos e intereses, su nivel de participación lingüística en interacciones familiares y cotidianas, pues esto cobra importancia debido a que la afectividad y la emotividad son un componente fundamental en el mundo de los niños.

Así que, al constatar y analizar dicha importancia, esta monografía busca impulsar en lo posible futuras investigaciones comparativas del aprendizaje afectivo y “natural” de un niño con el aprender de un aprendiz de colegio o de universidad, en los que se intente mejorar las prácticas académicas tomando en cuenta la afectividad y la emoción en los procesos educativos. Además, ante el creciente interés gubernamental en que la educación de nuestro país mejore los resultados de los estudiantes en la competencia del inglés como lengua extranjera, y la paulatina oferta de colegios y jardines infantiles bilingües, el aporte que podamos realizar a partir de nuestro análisis descriptivo y comparativo del aprendizaje de la

lengua materna y una lengua extranjera, y de la importancia de la afectividad, será de ayuda para investigaciones e interrogantes que puedan surgir en el campo educativo.

5. ANTECEDENTES

Con el propósito de analizar la relación entre el aprendizaje “natural” de la lengua materna y de una lengua extranjera en un niño de 3 años, presento a continuación a manera de antecedentes algunas investigaciones tanto en el ámbito nacional como internacional.

5.1. Dalia Santacruz (2005) "Adquisición/ aprendizaje del inglés en una niña de tres años de edad: propuesta desde un enfoque ecléctico".

En primer lugar, se toma como referente el trabajo realizado por Dalia Santacruz, ya que es un estudio pertinente en la medida en que se centra en el análisis específico de una niña con un rango de edad similar al que se describe en esta monografía, y porque explica el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés en el contexto colombiano.

En el texto de Santacruz, se realiza la evaluación del desarrollo de un programa llevado a cabo en un contexto familiar que se realizó con una niña de tres años que interactuaba en inglés de manera oral con su tía y maestra y dos familiares más de 9 y 12 años quienes en su momento iniciaban su aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Su objetivo general es “determinar qué avances se muestran en el proceso de adquisición del inglés en una niña de tres años en un contexto

monolingüe hispanoparlante al seguirse con ella un programa de enseñanza ecléctico en un ambiente informal, familiar.” (Santacruz, 2005, p.12).

La autora explica que dicho programa presentaba la enseñanza del inglés de una manera muy “natural” y no en un contexto formal o rígido como el escolar que desmotivara o inhibiera el desarrollo y aprendizaje de la niña. La propuesta además incluía el uso de métodos y técnicas pertenecientes a varios enfoques como el T.P.R. de James Asher (1977), conversaciones dirigidas, compuestas principalmente de órdenes y funciones del enfoque comunicativo. El trabajo también presenta aportes realizados por el enfoque “natural” propuesto por Stephen Krashen y Tracy Terrel (1983). De ellos toma, de manera especial, la visión sobre la lengua y la manera como ésta puede ser enseñada; además de los enfoques y propuestas teóricas mencionadas anteriormente.

Santacruz (2005) analiza el papel de la emotividad como agente facilitador de la adquisición de una segunda lengua:

Como todos los aspectos cognitivos y afectivos en los seres humanos, las actitudes se desarrollan desde muy temprana edad debido a la influencia de las actitudes de sus propios padres e iguales. Las actitudes forman parte de la percepción de un individuo sobre sí mismo, de otros y de la cultura donde se vive. La motivación para aprender un idioma diferente a la lengua materna es el resultado de un conjunto de actitudes que el individuo tiene respecto a los miembros del grupo cultural cuya lengua está aprendiendo (p. 63).

En cuanto a la metodología empleada por la autora, señala de manera general que fue una investigación de carácter teórico-práctico, aunque enfatiza luego en que se trató de un *estudio de caso* con una visión *etnográfica* con observación participativa; el enfoque del trabajo es fundamentalmente cualitativo.

Según este tipo de investigación, Santacruz (2005) procede tomando grabaciones en video, en audio y por escrito de los aspectos más sobresalientes de la interacción y uso del idioma por parte de la niña, para realizar el análisis de la efectividad de las actividades, el avance en el proceso de adquisición/aprendizaje y caracterizar el proceso lingüístico de la niña. Las observaciones a la niña fueron realizadas en medio de clases "no formales" compartidas con dos niñas de su familia de 9 y 12 años y en ambientes de interacción diaria de la niña en el contexto familiar. Las actividades propuestas por la autora fueron analizadas desde varios puntos de vista: aspecto afectivo, el social y el cultural y su importancia en el desarrollo de la adquisición/aprendizaje del inglés.

Un aspecto importante de esta investigación es el lugar en que se realizan las observaciones: el hogar. Allí viven los abuelos maternos y su tía/maestra/autora. La niña permanece la mayor parte del tiempo allí ya que sus padres laboran durante la mayor parte del día. En su familia la única persona quien realmente emplea bien el idioma es su tía/maestra y la interacción entre ambas se daba de manera informal dentro o fuera del hogar y en ambientes formales de estudio con las otras dos

familiares que estaban en proceso de aprendizaje. Además, en este espacio familiar, se resalta la actitud positiva hacia el hecho de que la niña aprendiera inglés ya que se considera de gran importancia para su bienestar futuro.

De sus observaciones y análisis, Santacruz (2005) concluye que el juego tiene un papel importante en la vida social del niño y como elemento para el desarrollo del lenguaje, ya que es a través de este cómo el niño interioriza de una forma más natural los mensajes implicados en el proceso de adquisición del lenguaje. Destaca además la importancia del T.P.R. (*Total Physical Response*) en el aprendizaje de las órdenes provenientes del adulto, resaltando que no sólo es a través del verbo que el adulto muestra el mundo al niño. Ella denomina el proceso que atraviesa la niña un bilingüismo joven, balanceado y aditivo, ya que la niña tiene la capacidad de asimilar las dos lenguas, de tal forma que esto no obstruya su desarrollo social y cultural. Estas son sus palabras concluyentes:

A manera de síntesis, mediante el desarrollo de las actividades que se plantearon en el programa, se pudo realizar la observación de los avances de la pequeña en el idioma recolectando datos a partir de los fundamentos teóricos que se tuvieron en cuenta para la elaboración del mismo. Se puede afirmar que los avances en la práctica del programa ecléctico se observan claramente y de manera muy rápida en el mejoramiento de la escucha, habla y comprensión del inglés, asimismo como en el desarrollo de aptitudes para el aprendizaje / adquisición de una segunda lengua, tales como la habilidad para la codificación fonética, habilidad para reconocer y producir frases y la habilidad para inducir patrones de correspondencia y relaciones que involucren significados. Estos anteriores aspectos aunados nos ayudan a asegurar con mayor éxito el proceso del bilingüismo joven, aditivo y balanceado, lo cual ayudará a la niña más adelante a desempeñarse cognitivamente y socioculturalmente sin ningún impedimento en ambos idiomas (Santacruz, 2005, p.98).

5.2. Miyerlán Gil Rojas (2001) “La motivación y la afectividad en el aula como elementos determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera”

En segundo lugar, se reseñan los puntos más relevantes del trabajo de grado de Miyerlán Gil Rojas (2001). En esta monografía se investigan los factores que intervienen directamente en la motivación y la afectividad a partir del aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto escolar. Se tiene en cuenta este estudio porque también se analiza el proceso de aprendizaje en una población escolar.

Los objetivos que guiaron este trabajo investigativo fueron: primero, presentar un marco teórico que sustentara la motivación y la afectividad en los procesos de desarrollo cognitivo y emocional como un conjunto que permite a los participantes avanzar en sus procesos de aprendizaje; segundo, argumentar el papel fundamental del maestro en la orientación hacia el aprendizaje en los aspectos académico y afectivo; tercero, confrontar la teoría presentada al comienzo de la monografía a través de una experiencia pedagógica. (Gil, 2001, p. 5).

En cuanto a la metodología del trabajo, la autora, por un lado, realizó una revisión bibliográfica con respecto a la motivación y la afectividad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Con este propósito ella tomó en cuenta los estudios de Graham

Crookes y Richard W. Schmidt (1991), Hidalgo (1997), López Sánchez (1997), Jean Piaget (1975), Luis Carlos Restrepo (1996), Stephen Krashen (1985), Forbes (1993), Jerome Bruner (1960), David Ausubel (1968) y, por otra parte, Gil (2001) realizó observaciones en el aula, durante un año lectivo, a tres grupos de grado 11 en un colegio de Cali en el cual el inglés era estudiado como lengua extranjera con ayuda de un libro de texto guía con una intensidad de cuatro horas semanales.

La autora identifica los factores que intervienen directamente en la motivación y la afectividad en el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto escolar, explicando que debido a los cambios tanto en la educación en Colombia como en la ciencia, la tecnología y la sociedad, el estudio del inglés se ha convertido en un elemento fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa que permite a los estudiantes ampliar su visión del mundo y de otras culturas. Por ello surge la necesidad de crear políticas educativas de bilingüismo lo que, a su vez, genera la necesidad de contar con propuestas pedagógicas y metodológicas apropiadas para formar docentes que puedan cumplir, de la mejor manera, su tarea de guías en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

En el análisis de la perspectiva constructivista sobre la relación afectividad y cognición, Gil (2001) se basa en las etapas del desarrollo mental propuestas por Jean Piaget (1975) que toman en cuenta tanto la inteligencia como la vida afectiva. De lo anterior la autora dice que cada proceso cognitivo por el que pasan los

humanos en las distintas etapas mentales está acompañado siempre por la afectividad ya que ésta asigna un valor a las actividades y regula la energía. Sin embargo, la inteligencia es la que facilita los medios y aclara los objetivos. La tendencia humana más profunda es marchar hacia el equilibrio entre estos dos aspectos y es en la razón donde se expresa las formas superiores de este equilibrio ya que reúne la inteligencia y la afectividad.

La autora resalta el papel del maestro como modelo y guía que puede hacer que la experiencia de aprendizaje se convierta en un ejercicio agradable o desagradable para el aprendiz. Estas son las conclusiones sobre la relación de motivación y afectividad en el proceso de aprendizaje:

1. La vida afectiva y cognitiva se desarrollan paralelamente en el ser humano y el papel de la afectividad es asignar valor a las actividades y regular la energía con la que se realizan. El ser humano debe tratar de encontrar el equilibrio entre la inteligencia y la afectividad para así desarrollar plenamente sus capacidades y competencias.
2. La motivación es un componente imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera y ésta es generada por el interés, que es en sí una conducta afectiva que acompaña todos los actos cognitivos.

3. El maestro juega un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera y por ello debe propiciar un ambiente de respeto, confianza y motivación a partir de una pedagogía interactiva que favorezca la participación del estudiante en el desarrollo de sus procesos cognitivos y afectivos con respecto a la lengua extranjera.
4. En la construcción de una nueva escuela se hace necesario romper con parámetros y paradigmas tradicionales para permitir el surgimiento de una escuela que favorezca el intercambio de ideas, sentimientos, sueños, valores y logros a nivel personal y académico.
5. Es necesario erradicar del aula el temor a las relaciones pedagógicas afectivas puesto que los humanos son seres integrales.
6. Los maestros de lenguas extranjeras deben explorar diariamente nuevos caminos y pedagogías en pos de enriquecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
7. Los estudiantes deben continuar sus procesos de aprendizaje de la lengua extranjera fuera del aula con ayuda de una motivación que los impulse a un crecimiento cognitivo y afectivo que forme parte de sus vidas como un disfrute y no como una obligación profesional. (Gil, 2001, p. 82-83)

5.3. María Isabel Gómez Pérez (2011): “Caracterización y explicación de las estrategias afectivas que utiliza una maestra en el aula de lenguas extranjeras de un colegio público de la ciudad de Cali”.

Este estudio caracteriza y explica en qué consisten las estrategias afectivas y reflexiona sobre el impacto que ellas tienen para el aprendizaje de la lengua extranjera en la educación secundaria en Colombia. La autora realizó su trabajo de investigación en el Colegio Departamental General Alfredo Vásquez Cobo de la ciudad de Cali entre el período de agosto de 2006 hasta junio de 2007.

En su marco teórico toma como referencia autores de diferentes disciplinas como Jean Piaget (1975), Luis Carlos Restrepo (1997), Tina Villarreal (2000) y Erik Erikson (1993), quienes la autora escogió por brindarle una perspectiva psicolingüística con énfasis en la dimensión afectiva del lenguaje. Dichos autores abordan la relación entre afectividad, inteligencia, educación, interacción social y desarrollo de la personalidad desde la psicología, el psicoanálisis y la psicolingüística.

Gómez (2011) define las estrategias afectivas en un marco psicolingüístico, lo cual resume como procesos multilaterales y multidimensionales que parten de lo afectivo a lo intelectual, de lo social a lo emocional, de la maestra a los estudiantes y

viceversa; todo ello construido y compartido en el diario acontecer de la clase, intensificando la dimensión afectiva en el desarrollo del discurso pedagógico.

Para la realización de su monografía, Gómez (2011) utiliza la etnografía como modelo investigativo, consistente en recolección y análisis de datos; para ello realizó observaciones de clase y entrevistas a diversas personas, así como la descripción del contexto antes, durante y después del trabajo de campo.

Al finalizar su investigación la autora concluye que las estrategias afectivas son un conjunto de prácticas pedagógicas dirigidas hacia el desarrollo, intensificación y diferenciación de la dimensión afectiva de la personalidad de los estudiantes, generando ciertas potencialidades como la confianza, el respeto, receptividad, disciplina y espontaneidad. Según Gómez (2011), el uso de estrategias afectivas redefine el núcleo de educación tradicional y lo centra en la construcción de la personalidad de los estudiantes y en el desarrollo de valores de la clase.

Finalmente se realiza un proceso de autorreflexión pedagógica en el que se invita a los maestros de educación superior a analizar la relación entre el concepto de estrategias afectivas y la metacognición. En el trabajo metacognitivo el estudiante aprende a razonar sobre el propio razonamiento, el estudiante aprende como se aprende mejor por medio de monitoreo y autoevaluación de su proceso de aprendizaje. Al integrar las estrategias afectivas al trabajo metacognitivo el

estudiante aprende a reflexionar sobre sus emociones y su sistema de valores y afectos en el acto educativo. La autora propone, entonces, realizar la equivalencia entre la relación de dichos conceptos en uno solo que denomina “meta-afectividad”.

5.4. Diana Catalina Salgado Bueno, Jennyfer Vanesa Beltrán Farfán (2010): “Aprendizaje de la Segunda Lengua en Edad Preescolar: Estrategias Didácticas para la Enseñanza en el Aula.”

Los antecedentes anteriores tenían un alcance local pues fueron estudios realizados en la Universidad del Valle. En aras de ampliar el estado de la cuestión sobre este tema, describo el estudio de Salgado & Beltrán realizado en la Universidad Javeriana de Bogotá. Este antecedente en aprendizaje de una segunda lengua surge por parte de las autoras a partir del interés de conocer las estrategias que utilizan los maestros en su práctica educativa dentro del aula con estudiantes de 6 años y qué beneficios se pueden obtener a partir de estas, teniendo en cuenta la creciente necesidad para la sociedad de formar personas competentes en inglés como una herramienta que brinda posibilidades sociales y laborales.

Las autoras realizaron su análisis tomando como objeto de estudio las prácticas pedagógicas de dos docentes de preescolar del Abraham Lincoln School con niños de 6 años. Institución de carácter privado y bilingüe de la ciudad de Bogotá.

Su objetivo general fue determinar cuáles eran las estrategias didácticas utilizadas dentro del aula para la enseñanza de una segunda lengua en contextos educativos preescolares bilingües.

Metodológicamente, se recurrió al trabajo de campo etnográfico utilizando rasgos de la observación participante en las que necesitaron de entrevista previa con las maestras, grabaciones en video de las clases, transcripciones y análisis categorial detallado de las estrategias didácticas utilizadas por las maestras observadas.

Las autoras enumeran las categorías para las estrategias didácticas que serán objeto de análisis:

1. Actividades de organización.
2. Actividades de motivación.
3. lectura.
4. Uso del código lingüístico L1 y L2.
5. Corrección de la producción oral en L2.
6. Integración entre áreas.
7. Apoyos visuales.
8. Comunicación no verbal.
9. Interacción profesor - estudiante. (Salgado y Beltrán, 2010, p. 39).

Las autoras concluyen que las estrategias anteriormente mencionadas son fundamentales ya que encierran un conjunto de elementos que usados dentro del aula, direccionan la práctica docente y favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar bilingüe.

Para Salgado & Beltrán (2010), garantizar el aprendizaje de la L2 en los estudiantes va más allá del proceso individualizado de acceso al conocimiento, se requiere de la planeación previa de las actividades para determinar la estrategia adecuada que motive y logre la mayor concentración y participación de los estudiantes en el uso de las cuatro habilidades básicas de la comunicación: escuchar, hablar, leer y escribir. En los contextos educativos donde se enseña una L2 es primordial que se facilite su adquisición de manera natural, brindando oportunidades para ejercitar la comunicación por medio del contacto directo y recurrente durante todas las jornadas de clase. También mencionan en sus conclusiones la importancia de la integración de áreas como elemento fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua; esto facilita la inmersión y la integración del idioma a las demás áreas y la cotidianidad de los niños. Generar un ambiente no punitivo ante el uso de la lengua materna y de flexibilidad ante el error libera de estrés a los estudiantes. El uso de la creatividad, de una postura, expresión facial, gestos y contacto visual así como de ayudas visuales y tecnológicas es fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua.

5.5. Vanessa Alejandra Sánchez Sánchez, Katherine García Marulanda (2013); “El taller de inglés: Un acercamiento significativo al aprendizaje de una lengua extranjera fundamentado en el modelo Visual-Auditivo-Kinestésico en niños de 4 años de una institución privada.”

Esta investigación tuvo como objetivo principal promover el aprendizaje del inglés dentro de un aula de clase de una institución privada de la ciudad de Manizales con niños de cuatro años siguiendo un modelo estratégico visual, auditivo y kinestésico. El estudio parte de la necesidad de generar un espacio de enseñanza del inglés debido a la ausencia de este en la institución, que se adapte a los estilos de aprendizaje e intereses de la población.

Las autoras además presentaron como objetivos de su investigación reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, diseñar talleres didácticos, adaptar espacios del aula de inglés con recursos didácticos según la necesidad de los talleres y determinar el efecto de su propuesta en la población objeto de estudio (Sánchez & García, 2013, p. 22).

La investigación tuvo como referente conceptual principal el modelo visual, auditivo y kinestésico de Bandler y Grinder (1979). También llamado VAK considera que las vías de ingreso de la información son los ojos, los oídos y el cuerpo que a su vez sirven como sistemas para representar mentalmente la información (Sánchez & García, 2013, p. 33).

Su propuesta metodológica fue la de “investigación acción, participación”, buscando que la población objeto de estudio hiciera parte de la creación de estrategias que pudieran llevar a resultado más efectivos (Sánchez & García, 2013, p. 47).

El proceso sistemático se estableció en 4 fases:

1. Diagnóstico, en la que a través de diarios pedagógicos, entrevistas y encuestas evidenciaron la carencia de la catedra de inglés y por ende de un modelo predeterminado para su enseñanza
2. Diseño de la propuesta. En este punto las autoras determinaron, a partir de algunos referentes bibliográficos, promover la enseñanza del inglés como lengua extranjera, adaptando un aula y siguiendo el modelo kinestésico, auditivo y visual como herramienta pedagógica.
3. Aplicación de la propuesta: diseño y aplicación de seis talleres didácticos que fueron evaluados a través de diarios pedagógicos, entrevistas, encuestas y exámenes.
4. Evaluación: sistematizaron los resultados, para medir el impacto del proyecto emprendido y realizar las posibles mejoras a la práctica del mismo. (p. 50).

Como resultado del proceso de la investigación anteriormente mencionado, las autoras determinan que “el modelo visual, auditivo y kinestésico de Blander y Grinder (1979), incrementa considerablemente la motivación e interés de los estudiantes y por ende el aprendizaje a una lengua ajena a la materna. Además, la implementación de este modelo ayuda a los estudiantes a mejorar sus competencias lingüísticas mediante diferentes actividades que apoyan sus estilos de aprendizaje promoviendo el acercamiento a una lengua extranjera.” (p. 122).

Las autoras destacan el alcance que tiene como primer contacto la implementación del modelo y lo significativo que logra ser el aprendizaje a partir del mismo y de la adaptación del aula con recursos y material didáctico acorde a los intereses y estilos de aprendizaje de la población. “El proceso de aprendizaje se concibe además de forma más natural y espontanea que está en concordancia con cada estilo original

para aprender...”. El modelo permite, además, ser abordado para diferentes temas y contextos de gran aceptación en la comunidad educativa. (p. 124).

5.6. F. Genesee, G. R. Tucker and W.E. Lambert (1975): “Communication skills of bilingual children”.⁴

A continuación, se hace referencia a algunos antecedentes de relevancia internacional. Inicialmente, en lo que concierne a estudios sobre bilingüismo, los autores mencionados, tienen como propósito investigar el efecto de un programa integral de instrucción en una segunda lengua (francés) en las habilidades de comunicación de niños en su lengua nativa (inglés). Los autores parten de las investigaciones realizadas por autores como Wright & Jarvis (1968) y Krauss & Glucksberg (1969) quienes en sus análisis reportan que los niños de edad preescolar y primeros años de básica primaria eran relativamente ineficientes en el proceso de comunicación pero que mejoraban a medida que iban creciendo.

Los autores explican que alrededor del mundo hay gran cantidad de niños que asisten a escuelas donde la lengua de instrucción o enseñanza no es la lengua

⁴ Los estudios que a continuación se presentan de Hakuta, Genesee, Tucker, Lambert y Krashen han sido leídos y reseñados en sus versiones inglesas, de manera que lo consignado en estos antecedentes obedecen a traducciones personales.

materna. Esto hace que dichos programas se conviertan en un reto comunicacional de naturaleza lingüística y social que estos niños no tienen en sus lenguas nativas. El propósito principal según los investigadores era evaluar el impacto de estos programas en la sensibilidad social de los niños con relación a otros en situaciones que requieren comunicación verbal. Los autores parten de la hipótesis que los niños participantes de programas de instrucción en segunda lengua pueden desarrollar una mayor sensibilidad lingüística a las necesidades de los otros, especialmente esos con una discapacidad de comunicación, comparados con los otros en programas escolares en la lengua nativa. Además, esperaban demostrar que el desarrollo de la sensibilidad diferencial se correlaciona con el grado de exposición o inmersión en una segunda lengua.

En esa dirección, realizaron un experimento con tres grupos de niños, hablantes nativos de inglés con padres igualmente hablantes nativos de dicha lengua. El grupo de control asistía a una clase de instrucción en inglés con profesores y compañeros hablantes de inglés. El grupo de inmersión parcial asistía a un colegio de lengua inglesa, con otros niños que hablaban inglés pero cuyos profesores eran hablantes de francés y la enseñanza era totalmente en francés. Así, el grupo de inmersión total consistía de niños que asistían a escuelas de habla francesa, con profesores y compañeros de habla francesa, y en donde la enseñanza era totalmente en francés. Los niños pertenecían a grados de jardín, grado primero y grado segundo. El

número de niños de las muestras tenía un promedio grupal de once y las edades iban de los cinco a los ocho años.

En cuanto a la metodología, el experimento consistía en explicar una actividad lúdica a cada niño individualmente, la explicación la hacía el experimentador tratando de hacer uso de gestos más que de expresiones verbales y participaba del juego para constatar que la dinámica de la actividad había quedado clara. Posteriormente el niño debía explicar individualmente la actividad a dos personas quienes escuchaban la explicación teniendo en cuenta que solo uno de ellos estaba con sus ojos vendados. Además, la explicación que el niño daba debía ser totalmente oral ya que debía sentarse en sus manos para no hacer uso de estas. La explicación la hacían en su lengua nativa (inglés) y la persona que escuchaba no podía hacer preguntas.

La experiencia se registraba en una grabación y se realizaban las transcripciones escritas para recoger los datos pertinentes para analizar, los cuales se dirigían más a recoger información sobre la manera como explicaban el juego, los materiales y las reglas que al uso de los aspectos formales de la lengua. El análisis de los datos cuantitativos permitieron las siguientes conclusiones:

Los grupos de inmersión total y parcial mostraron una mayor sensibilidad lingüística ante las necesidades de los oyentes y sus condiciones evidenciada en la amplia y

detallada información que estos grupos brindaron sobre los aspectos físicos del juego a sus oyentes: el grupo de inmersión total en mayor medida y el grupo de inmersión parcial representaron más información del material al oyente cuyos ojos estaban vendados que al que si podía ver en relación con la información brindada por el grupo de control. Además, se encontró que el grupo de inmersión total no brindó información extra o no necesaria comparado con el grupo de control. El grupo de inmersión respondió a las necesidades del oyente de una manera discriminativa.

Los resultados también apoyaron una segunda hipótesis, según la cual una experiencia de inmersión total tiene un mayor impacto en el desarrollo de la sensibilidad social que el grupo de inmersión parcial. El grupo de inmersión total respondió de manera diferente, mostrando la diferencia más grande entre las condiciones del oyente vendado y el que si podía ver; el grupo de control mostró menos diferenciación entre los oyentes.

La experiencia de inmersión de los niños los puede haber hecho más conscientes de las posibles dificultades que tiene una persona en diferentes circunstancias comunicativas así como les posibilita habilidades para lidiar con dichas dificultades. El grupo de inmersión puede ser mejor que el grupo de control en tomar el rol de otros que experimentan dificultades de comunicación, percibir sus necesidades y responder adecuadamente. En conclusión, el estudio sugiere que los niños en

grupos de inmersión intentaron comunicar más información que los niños en el grupo de control más no significa que lo hayan hecho más eficientemente.

5.7. Kenji Hakuta (1976): “A case study of a Japanese child learning English as a second language”.

Un segundo antecedente internacional lo constituye un estudio de caso de una niña japonesa en su proceso de adquisición del idioma inglés. Los aspectos centrales de sus análisis son los siguientes:

Hakuta (1976) comienza señalando que sus hallazgos más importantes han sido de un estudio longitudinal y naturalístico de la manera en que una niña japonesa de cinco años aprende el inglés como segunda lengua. El autor resalta que su énfasis ha sido puesto en los descubrimientos empíricos basados en rigurosos análisis distribucionales presentados sobre datos concretos, en lugar de optar por una corriente teórica específica. Indica que el mayor contenido, en la perspectiva conceptual, obedece a estas áreas: “1.) el problema de los patrones prefabricados; 2.) el orden de la adquisición de los morfemas gramaticales; 3.) el problema del lenguaje transferido.” (p.321).

El autor hace énfasis en que, pese a su análisis empírico, todavía deben realizarse muchos estudios si se pretende formular seriamente una teoría sobre el proceso de

adquisición de la segunda lengua. El sujeto del estudio es Uguisu, una niña japonesa de cinco años que llega a los Estados Unidos porque su padre está en una pasantía académica de dos años. Su primer contacto con la segunda lengua fue a través de los niños del barrio, además iba a la guardería por dos horas al día. Luego, entró a la escuela primaria, pero no recibía clases especiales de gramática, la mayoría de los amigos del barrio estudiaban en la misma escuela. El tiempo de observación y, en consecuencia, de registro fue de sesenta semanas, al finalizar la niña contaba con seis años y medio. En su proceso de registro indica que cada dos semanas, por al menos dos horas, conversaciones espontáneas fueron grabadas para ser luego transcritas en ortografía tradicional. Las transcripciones siempre fueron hechas en el mismo día de la grabación, cuando los factores contextuales todavía estaban frescos en la memoria.

Respecto a su método de análisis, Hakuta indica que luego del proceso de registro, llegó a contar con más de 30 volúmenes consignados en cuadernos, a manera de transcripciones y que en principio le surgieron muchas maneras en que dicho material podría ser analizado. Una de las acciones fue la de observar las construcciones de esos discursos espontáneos de la niña que se reflejaban en los datos. Dado que esas construcciones podían analizarse desde diversas ópticas, podría perfilarse como un enfoque ecléctico, pero el problema es que toda la coincidencia hallada es de naturaleza distributiva, lo cual no era precisamente experimental ni anecdótica. Señala a continuación que el tipo de análisis

distribucional se corresponde con un método de lingüísticas distributivas; pues desde el patrón completo de una colección de enunciados relacionados, uno infiere, rara vez con toda seguridad, el conocimiento gramatical y semántico del hablante (p.322).

Finalmente, Hakuta indica la relevancia en su estudio de la psicolingüística evolutiva que, sumada al método de la lingüística distribucional aumenta el poder de las estadísticas en puntos estratégicos. Ello porque a partir de una ocurrencia simple de una construcción determinada presente en todo ese conjunto de datos, el investigador no puede inferir mucho acerca del conocimiento gramatical y semántico subyacente a dicha ocurrencia y, en esa medida advierte el autor, no puede atribuirse al infante todo el conocimiento que usualmente se podría imputar de forma segura a un adulto. De ahí que no sea fiable tomar la psicolingüística evolutiva como método único, pues inciden en este error; en suma, para su análisis Hakuta toma aspectos de ambos enfoques.

Habiendo descrito su objetivo, las características del sujeto implicado en su caso de estudio y de haber reseñado su metodología, indico los hallazgos de Hakuta. En primer lugar, él sintetiza los aportes de otros académicos sobre los estudios y teorías sobre adquisición de una segunda lengua; por ejemplo, la “hipótesis de interlengua” de Selinker, Swain y Dumas (1975), quienes sostienen que:

“(…) el principio fundamental de la hipótesis de interlengua es que el discurso de una segunda lengua rara vez se ajusta a lo que uno espera que un hablante de lengua nativa produzca y que no es una traducción exacta de la lengua materna, y que se diferencia de la lengua de destino de manera sistemática; es decir, se propone que la forma de los enunciados producidos en el segundo idioma por un alumno no es aleatoria” (citados por Hakuta, p.348).

Otro ejemplo que cita Hakuta es la “hipótesis de construcción creativa” de Dulay & Burt (1974). Explica que la posición esencial es que la lengua no es aprendida a través de un hábito, sino a través de un proceso activo en el que el niño adquiere el sistema de la segunda lengua (L2), guiado por la naturaleza de ésta y no por la de la primera lengua (L1). Estas dos teorías no satisfacen el proceso de adquisición de una segunda lengua:

Por lo tanto es difícil pensar en los tipos de evidencia que se necesita para refutar estos dos tipos de teorías. Toma, por ejemplo el lenguaje transferido. Si encontramos que un poco de transferencia está teniendo lugar, la hipótesis de la interlengua sería reclamada como evidencia de apoyo. En la otra mano, como he argumentado anteriormente, no hay manera de probar consecuentemente que no hay transferencia. La hipótesis de construcción creativa no puede ser lesionada por la evidencia de la transferencia de la lengua ya que, como Dulay and Burt han señalado (en Tarone *et al.* 1974), ellos son susceptibles a la noción de la transferencia de la lengua como una experiencia pasada que juega un papel importante en la nueva experiencia de aprendizaje (citados por Hakuta, p.348).

Hakuta concluye que los hallazgos categorizados en los anteriores dos estudios han sido presentados bajo la etiqueta ruda o poco pulida del producto del proceso de consistencia interna y externa. Pese a ello, estos procesos fueron inferidos de ciertas características de Uguisu, su caso de estudio. Advierte que para acercarnos al problema de la adquisición de segunda lengua en relación con los procesos de

consistencia interna y externa los investigadores Clara y William Stern (1970) son una fuente importante en la medida en que resaltan en dicho proceso lingüístico, entre el habla del niño y su ambiente, no una disociación, sino una síntesis, una correlación: “Su discurso se basa en la continua interacción de impresiones externas con sistemas internos que generalmente funcionan inconscientemente; por lo que es el resultado de una constante “convergencia””. (p.349).

5.8. Stephen Krashen (1985): “The Input Hypothesis: Issues and Implications”.

Este antecedente constituye el primer intento de formulación de un modelo de adquisición de la lengua extranjera por Stephen Krashen. Su investigación comienza con la hipótesis del “Modelo del Monitor”, en la que analiza la distinción entre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje*, distinción basada en la diferencia entre lo *inconsciente* y lo *consciente*. En Krashen la producción en una lengua, por pequeña que sea, se fundamenta en la adquisición. Su concepción radica en que el hablante posee unas aptitudes o una “dotación genética” para adquirir el lenguaje, tanto para la lengua materna (L1) como para una segunda lengua (L2). Ello supone que un hablante, al enfrentarse a una segunda lengua, ya posee, ya “sabe”, ya “cuenta” con cierta información de base de esa lengua, al menos desde una dimensión inconsciente.

En esa medida, el niño o hablante sabe que esa lengua nueva sirve para nombrar objetos, acciones, situaciones, mediante sustantivos y verbos. No obstante, existen cosas que sí debe aprender, como los sonidos, la pronunciación, las reglas gramaticales y su sintaxis. Todo ese proceso debe ser aprendido a diferencia de la experiencia con la lengua materna. Ello conduce a Krashen a una observación básica, y es que todo ese conocimiento se aprende de manera consciente como cualquier otra información (p.64).

La noción de *monitor* se refiere precisamente al control que supone aprender ese nuevo conocimiento, el cual está controlado por diversas reglas (fonéticas, gramaticales y léxicas) al tiempo que el hablante asumirá una posición de vigilancia consciente ante los errores y dificultades, cosa que le permitirá ir adecuando sus avances a buen término. “Estas condiciones fundamentales son: que la producción se enfoque más hacia la forma que hacia el contenido, que el hablante conozca la regla gramatical, y que disponga de tiempo suficiente.” (p.64).

En resumen, las nociones de *adquisición* y *aprendizaje* se distinguen en la medida en que la primera se manifiesta en un tipo de conocimiento intuitivo o inconsciente que permite al hablante nativo o no nativo determinar si una expresión “le suena bien” según un criterio de rechazo o aceptación que le permite intuir si es propia o no de esa lengua, aun a pesar de no saber por qué. La segunda, alude a procesos mentales, cognitivos no automáticos, no intuitivos, son más bien procesos que se

fundamentan en la memoria a corto plazo y que obedece a todo aquello que es explícito, es decir, los componentes, o reglas de una lengua. Se supone entonces que el aprendizaje se efectúa en contextos de instrucción formal.

Ahora bien, en *The Input Hypothesis*, Krashen (1985) sostiene que: “(...) los humanos adquieren el lenguaje de una sola manera – mediante la comprensión de mensajes o mediante la recepción de información o “*input* comprensible”...” (p.2). Es importante señalar que la noción de “*input*” denota algo que entra, entrada, información entrante, aunque en el español no existe una definición exacta. Así, Krashen (1985) indica que nosotros progresamos a lo largo del orden natural por medio de la comprensión del *input*, dado que éste contiene estructuras que se perfilan más allá del nivel de competencias que un individuo/hablante posee en un momento determinado. El *input* remite, así, a la idea según la cual los seres humanos siempre están entrando en una información estructural que si bien no poseen en rigor, llegan a tener adelantadamente mediante la adecuación con el contexto extralingüístico. Krashen (1985) sostiene:

Nosotros somos capaces de comprender el lenguaje que contiene gramática que no ha sido adquirida con la ayuda del contexto, el cual incluye información extralingüística, nuestro conocimiento del mundo, y competencia lingüística adquirida previamente. El (portero, conserje, cuidador, puede hacer referencia a quien cuida al niño) provee contexto extralingüístico por discurso limitado al niño en el “aquí y ahora”. El profesor de lenguaje inicial provee contexto a través de ayudas visuales (imágenes y objetos), y discusión de temas familiares (p.2).

Se entiende que en la adquisición de una lengua, el individuo no comienza en *tabula rasa*, como quien dice inocente, ignorante, sino que integra todo un conjunto de conocimientos contextuales, vivenciales y hasta lingüísticos previos. A partir de estos ejemplos el autor expresa que la hipótesis del *input* se fundamenta en dos proposiciones deductivas o corolarios:

- a.) La habilidad del habla es un resultado de la adquisición y no su causa. El discurso no puede ser enseñado directamente sino que surge por sí misma como consecuencia de la construcción de la competencia a través de input comprensible.
- b.) Si el input es entendido, y hay suficiente de él, la gramática necesaria se proporciona automáticamente. El profesor de lenguaje no necesita esforzarse deliberadamente en enseñar la siguiente estructura a lo largo del orden natural – ésta será provista en justo las cantidades correctas y repasada automáticamente si el estudiante recibe una cantidad suficiente de input comprensible (p.2).

En ese orden de ideas, el *input* es el componente ambiental esencial. Quien está en disposición de adquirir una lengua no lo hace directamente de lo que escucha u observa en el tablero, sino que participa de ello lo que Chomsky llamó LAD (dispositivo de adquisición del lenguaje), es decir, una contribución significativa del procesador interno del lenguaje, como un elemento intrínseco al individuo. Sin embargo, Krashen advierte que si bien el LAD posibilita, provee algunas reglas, no todo el *input* que el “adquiridor” escucha se procesa para la adquisición. En realidad, no todo el *input* alcanza el LAD, razón por la cual la hipótesis de Krashen no se conforma con la postura de Chomsky, existen más consideraciones.

En efecto, el principio según el cual adquirimos el conocimiento de una única forma no resiste los análisis y apreciaciones actuales. Esto porque, según el autor, existen evidencias de que los individuos adquieren de varias maneras, tanto externas como internas/cognitivas. No obstante, hay cosas que todos hacemos igual y que por ello adquirimos de igual forma. “El sistema visual, por ejemplo, es similarmente estructurado y se desarrolla similarmente en cada persona.” (p.3).

Krashen culmina sus hallazgos expresando la relevancia de los aportes de Chomsky y, en esa medida, se adhiere en parte a él. La evidencia de la hipótesis del *input*, según esto, se extiende a la adquisición de una segunda lengua y es necesario fomentarlo, dado que sus distintas variaciones constituyen una preocupación práctica. El “órgano mental” para el lenguaje (Chomsky, 1975) produce un producto básico, un lenguaje humano, de una manera fundamental.” (p.3).

Estos antecedentes sobre investigaciones locales e internacionales han tenido por objeto mostrar las distintas reflexiones y propuestas sobre el problema de la adquisición de una lengua extranjera. A continuación se presentan los fundamentos conceptuales de esta monografía en el Marco teórico.

6. MARCO TEÓRICO

Para la fundamentación teórica de esta monografía, se desarrollarán las nociones más importantes sobre adquisición de L1 y L2 según estos autores: Jean Piaget (1975): *Cognición y afectividad*. Jerome Bruner (1986): *Aprendizaje y cultura*. Michael Halliday (1975): *Sistema de funciones comunicativas*. Tina Villarreal (2000): *Emotividad y afectividad*. Jim Cummins (1993): *Bilingüismo*.

6.1. Jean Piaget (1975): *Cognición y afectividad*.

En *Seis estudios de psicología* (1991), Piaget expone una clasificación de los períodos y estadios del desarrollo de la inteligencia y afectividad en el niño y el adolescente. En la primera parte de dicho trabajo, “El desarrollo mental del niño”, el autor clasifica los primeros años de vida de un niño. Para el propósito de este trabajo de grado nos centraremos en el “Estadio 4” concerniente al desarrollo mental de Fabián Camilo quien es nuestro sujeto de estudio.

El llamado *Estadio 4* tiene que ver con la inteligencia intuitiva, el desarrollo de la función simbólica, de los sentimientos interindividuales, espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos años a los siete años, o sea, durante la segunda parte de la "primera infancia".) que se caracteriza primordialmente por la aparición del lenguaje, que trae como consecuencia una

profunda modificación de las conductas, tanto en el aspecto intelectual como en el aspecto afectivo.

En lo que corresponde a “la primera infancia de los dos a los siete años”, Piaget señala que el niño, gracias al lenguaje, es capaz de reconstruir a través de relatos sus acciones pasadas y anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal (p.28). Todo esto trae para el desarrollo mental tres consecuencias esenciales: el inicio de la socialización, es decir, el intercambio entre individuos; la aparición del pensamiento propiamente dicho que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos y, una interiorización de la acción como tal, la cual deja de quedar en el plano perceptivo y motriz para pasar ahora a reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales.

Otro aspecto importante es lo que el autor expresa sobre el componente afectivo, esto es, se aprecia una serie de transformaciones paralelas en el niño: el desarrollo de los sentimientos interindividuales como las simpatías y antipatías, el respeto y el desarrollo de la afectividad en la vida del niño organizada de una manera más estable.

6.1.1. La socialización de la acción.

La aparición del lenguaje, afirma Piaget, permite un intercambio entre individuos, intercambio que ya se presenta desde la etapa anterior a los dos años, pero que ahora se torna mucho más compleja siguiendo un camino o proceso desde la enunciación de palabras y frases elementales, luego sustantivos y verbos diferenciados y, por último, frases completas (adquisición final del lenguaje propiamente dicho): "Con la palabra, al contrario, es la vida interior como tal la que es puesta en común y, debemos añadir, lo que se construye conscientemente en la medida misma en que empieza a poder comunicarse." (p. 30).

Ahora bien, con la adquisición del lenguaje se evidencian tres funciones elementales del lenguaje o categorías de hechos. La primera categoría corresponde a la relación de subordinación y de presión espiritual ejercida por el adulto sobre el niño. El niño asume al adulto como un "yo ideal", como modelo que hay que intentar reproducir. El adulto trae consigo una serie de órdenes y consignas que el niño acepta y las convierte en obligatorias. Se desarrolla una sumisión inconsciente, intelectual y afectiva, originada por la presión espiritual que ejerce el adulto.

En segundo lugar, encontramos los hechos de intercambio, con el propio adulto o con los demás niños, los cuales desempeñan un papel importante en los progresos de la acción. En la medida en que los intercambios formulan las acciones propias y

relatan las que ya pasaron transforman las conductas materiales en pensamiento. Sin embargo, en esta etapa, el intercambio comunicativo está en una fase en la que el análisis de las funciones del lenguaje espontáneo tiene un propósito meramente instructivo . Los niños, cuando tratan de dar una explicación, tienen dificultades para colocarse en el lugar del que ignora de que se trata el asunto, y hablan para sí mismos. Cuando hay varios niños reunidos en un mismo espacio realizando una misma actividad, hablan cada uno para sí y creen que su interlocutor los escucha y los comprende; se trata entonces de un “monólogo colectivo” consistente en excitarse mutuamente a la acción, más que intercambiar pensamientos. Incluso, en los juegos colectivos o con reglamento, se evidencia que cada niño juega por su cuenta, sin ocuparse de las reglas del vecino.

La tercera categoría de hechos tiene que ver con que el niño pequeño no habla tan sólo a los demás sino que realiza monólogos variados que acompañan sus actividades. A diferencia del lenguaje interior del adulto, estos soliloquios son pronunciados en voz alta y acompañan la acción inmediata. Estos monólogos individuales y colectivos constituyen más de la tercera parte del lenguaje espontáneo del niño entre los dos y los tres años y a medida que éste se acerca a los siete años, dicha proporción va disminuyendo gradualmente. La socialización verdadera durante esta etapa aún se encuentra a medio camino. Aún se evidencia la presencia de un egocentrismo en el que prima el punto de vista propio (el del niño).

6.1.2. La génesis del pensamiento.

En este apartado Piaget indica que el niño pasa de un estado sensorio-motriz o práctico a una transformación de la inteligencia en la que el lenguaje y la socialización son parte fundamental de la evolución del pensamiento. En esa medida, dice que el lenguaje permite al niño reseñar sus acciones pasadas, anticipar sus acciones futuras y enunciar incluso acciones que nunca realizará (punto de partida del pensamiento). A todo esto se le suma que el lenguaje es la socialización de los actos que conduce a los actos de pensamiento, que ya no solo se engendran exclusivamente en el yo sino que hacen parte de una construcción de pensamiento colectivo, ya que el lenguaje es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual.

A partir de los tres años surge una pregunta que se multiplica hasta los siete años y es el "¿por qué?" que los niños realizan con frecuencia y que tienen un significado doble o intermedio entre saber la finalidad y la causa de las cosas, a diferencia de los adultos para los que el significado de dicha pregunta se toma por separado.

El análisis de cómo el niño hace las preguntas demuestra el carácter todavía egocéntrico de su pensamiento en el terreno de la representación misma del mundo,

por oposición al de la organización del universo práctico. El niño otorga a los objetos una explicación que se enmarca dentro de lo que se conoce como el animismo infantil, la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intención.

En resumen, el análisis de la manera que el niño propone sus preguntas pone en evidencia la cualidad egocéntrica de su pensamiento, es decir, que solo piensa en él mismo, como intentando representar y darle un significado simbólico y práctico a lo que lo rodea. Al respecto, Piaget afirma:

“(...) en este nuevo ámbito de la propia representación del mundo en oposición con el de la organización del universo práctico: todo ocurre como si los esquemas prácticos fueran transferidos al nuevo plano y se prolongaran en él, no solo como finalidad, como acabamos de ver, sino también en las formas siguientes” (p.39).

6.1.3. La vida afectiva.

Piaget explica que en toda conducta, los móviles y el dinamismo energético se deben a la afectividad, mientras que las técnicas y el acoplamiento de los medios empleados constituyen el aspecto cognoscitivo (sensorio motriz o racional). Esto quiere decir que no existe entonces un acto puramente intelectual ya que en ellos intervienen, entre otras, sentimientos múltiples como el interés, valores, armonía, etc., así como tampoco existe un aspecto puramente afectivo: “Efectivamente, hay un paralelismo constante entre la vida intelectual y la vida afectiva” (p. 25).

La vida afectiva tiene otros elementos esenciales, lo que Piaget entiende como *novedades afectivas esenciales* que son el desarrollo de los sentimientos interindividuales:

“(...) afectos, simpatías y antipatías, relacionados con la socialización de las acciones, la aparición de los sentimientos morales intuitivos provenientes de las relaciones entre adultos y niños y las regulaciones de intereses y valores, relacionadas con el pensamiento intuitivo en general.” (p.49).

En conclusión, los estudios de Piaget sobre los procesos tempranos de cognición, pensamiento y afectividad son importantes en la medida en que permiten elaborar un esquema del aprendizaje de la lengua materna, y también de la lengua extranjera.

De la perspectiva constructivista, resumida en este marco teórico con el psicólogo Jean Piaget, se toma para el análisis de los registros de observación los postulados sobre las funciones elementales del lenguaje: la subordinación espiritual, los intercambios y los monólogos individuales y colectivos. También se hace referencia a la génesis del pensamiento - la aparición de las preguntas, el egocentrismo y el animismo infantil. Finalmente, se subraya la relación complementaria entre afectividad e inteligencia en toda conducta humana.

6.2. Pensamiento y Lenguaje en Lev Vygotsky (1995).

Sobre la obra Pensamiento y Lenguaje de Lev Vygotsky (1995) se retoma para efectos de la presente monografía el componente social como fundamento para el aprendizaje y la construcción lingüística. Así pues, este autor comienza precisando el método a utilizar para explicar la naturaleza del pensamiento verbal: “es el del análisis semántico, el estudio del desarrollo, el funcionamiento y la estructura de esta unidad que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados.” (p. 13). En cuanto a la dimensión social, Vygotsky afirma que la función primaria del lenguaje es la comunicación y esto significa que dicha función es inseparable del intercambio social (p.13). Tenemos pues la función intelectual o cognitiva, pero esto no debe fundamentarse sin ese espacio necesario en donde los seres humanos construyen sus afectos, deseos y voluntades. Es la posesión de signos lingüísticos lo que nos diferencia de los animales: “Un ganso asustado que se da cuenta súbitamente de un peligro y excita a toda la bandada con sus gritos, no les cuenta a los otros lo que ha visto, pero les contagia su miedo” (p. 13).

Un aspecto importante en el pensamiento de Vygotsky es tomar como punto de partida las características de la socialización en Piaget, pues para éste se demarca muy bien el habla egocéntrica y el habla social. Según Piaget, dice Vygotsky, cuando a los 7 u 8 años el niño manifiesta el deseo de trabajar con otros, el habla egocéntrica se sumerge. Es como si a medida en que avanza en edad, se va atrofiando ese egocentrismo. Sin embargo:

Nuestras experiencias sugieren una concepción diferente. Creemos que el lenguaje egocéntrico asume desde muy temprano un papel bien definido e importante en la actividad de la infancia. (...) Nuestros trabajos nos indican que el lenguaje egocéntrico no permanece durante mucho tiempo como un simple acompañamiento de la actividad infantil. Aparte de ser un medio expresivo y de relajar la tensión se convierte pronto en un instrumento del pensamiento en sentido estricto, en la búsqueda y planeamiento de la solución de un problema. (1995, p. 19).

No hay razón pues para separar ambas formas como pensaba Piaget, la socializada (comunicativa para Vygotsky) y la egocéntrica son necesariamente sociales. Ambas se manifiestan en relación con un entorno, con unos otros para poder cobrar su funcionalidad: “El lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales, participantes a la esfera personal-interior de las funciones psíquicas.” (p. 22).

Lo que se entiende con esto es que el conocimiento no depende únicamente del individuo, sino que se va construyendo, se va forjando gracias a operaciones cognitivas del pensamiento y del lenguaje en el marco de las relaciones sociales. Por eso se opone a Piaget, porque el niño no logra desarrollarse sino es gracias a su entorno social en el que se vive. Es allí cuando introduce el concepto de internalización, que es el proceso por el cual se pasa de lo interpersonal a lo intrapersonal, es decir, las funciones cognitivas y psicológicas van primero del plano social o comunicativo al plano individual:

A partir de la simple observación sabemos qué conceptos se forman y desarrollan bajo condiciones internas y externas totalmente diferentes, y depende de si se originan en la instrucción escolar o en la experiencia personal del niño, y que aún los motivos que lo predisponen a formar los dos tipos de conceptos no son los mismos. La mente enfrenta problemas diferentes cuando asimila los conceptos de la escuela y cuando se la deja librada a su voluntad. (Vygotsky, 1995, p. 68).

Para finalizar, es menester señalar que para el aprendizaje debe darse la interacción entre el organismo y sus aptitudes y el medio ambiente. Esto significa que hay que valorar el papel de la experiencia en la construcción del pensamiento y del lenguaje, de la dimensión simbólica que nos diferencia de los demás animales. Es fundamental la mediación en el aprendizaje, pues en lo que concierne a la educación, el niño aprende no solo de los estímulos directos del mundo externo, sino de la construcción social que padres y educadores le posibilitan.

6.3. Aprendizaje y cultura en Jerome Bruner (1986).

En *El habla de niño* (1986) Bruner sostiene que la adquisición del lenguaje se ha explicado por medio de dos enfoques extremos y opuestos, el enfoque empírico y el enfoque innatista; sin embargo, entre los dos enfoques existe un vacío enorme que no esclarece muchos interrogantes sobre la manera en que los niños adquieren el lenguaje y que el enfoque pragmático responde de manera más eficiente: “Su dominio parece siempre un factor instrumental para hacer algo con palabras en el mundo real, aunque solo sea *atribuir significado* a algo.” (p.20). Así pues, Bruner

explica que los niños expresan antes que el sonido, la intención, el propósito del enunciado:

De ahí que al decir que un niño está adquiriendo el lenguaje debemos dar razón de otro aspecto de lo que está siendo adquirido, es decir, su función o intento de comunicación, “cómo conseguir que se hagan cosas con palabras (p. 21).

Para que el niño llegue al punto de expresar el propósito del acto de habla deben cumplirse tres condiciones: una condición preparatoria (una base apropiada para el enunciado), una condición esencial (las condiciones lógicas para realizar un acto de habla como, por ejemplo, estar desinformado sobre algo para pedir información relacionada con un asunto) y una condición de sinceridad.

Ahora bien, Bruner señala que su libro trata sobre la *interdependencia*, es decir, que las tres facetas del lenguaje (la sintaxis, la semántica y la pragmática) son inseparables en el proceso de adquisición de la lengua materna. Esto supone que los actos de habla se aprenden de una manera más fácil que el aprendizaje tanto de la sintaxis como de la semántica, porque en los niños es frecuente la retroalimentación y la corrección comunicativa. Por eso, aprender un lenguaje consiste en aprender no solo la gramática de una lengua en particular, sino en aprender también a lograr los propios propósitos comunicativos, con el uso apropiado de esa gramática. Para Bruner, en este proceso adquisitivo, el adulto juega un papel determinante en el enfoque pragmático; no es solo un modelo, es más un negociador que facilita al niño esclarecer los propósitos y lograr su

expresión, lo que responde a las condiciones y requerimiento de la comunidad hablante y de su cultura. El niño debe dominar la estructura conceptual del mundo que el lenguaje va a cubrir, el mundo social tanto como el mundo físico, y debe, además, dominar las convenciones para que sus intenciones sean claras a través del lenguaje:

La adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida. Las transacciones que se dan dentro de esa estructura constituyen la entrada o *input* a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar, y la forma de realizar sus intenciones comunicativamente. (p. 21).

Entonces, la adquisición del lenguaje se da gracias a un Sistema de Apoyo de Adquisición del Lenguaje (LASS) que consiste en un ingreso regulado al habla adulta; dicho arreglo requiere marcos rutinarios y familiares para que el niño pueda comprender lo que está pasando. Son como una especie de *scripts* (libretos), de procedimientos comunicativos, en los que el niño se mueve hasta el punto de dominarlos, y que le brindan una estructura estable y efectiva, a fuerza de intercambios y retroalimentaciones, que le permiten hacer claras sus intenciones comunicativas. Un ejemplo de procedimientos comunicativos, de *scripts* (libretos) prediseñados, son los juegos, creados por el lenguaje y recreados en demanda por medio del lenguaje, asumen el carácter de situaciones “pretendidas”, constituyen una rica fuente de oportunidades para el aprendizaje y uso del lenguaje. Una vez que la madre y el niño entran en formatos rutinarios entran en juego varios procesos

psicológicos y lingüísticos; por ejemplo, nombrar aparece primero en formatos indicativos y posteriormente en formatos de petición; surgen las distinciones conceptuales en los momentos que se encuentran paralelos lingüísticos, intercambio de roles, entre otros.

Los juegos son, entonces, fundamentales en la preparación para la vida social que constituye la cultura humana. De hecho, Bruner no está de acuerdo con la idea de que la naturaleza humana se fundamente a partir de disposiciones autónomas, como las facultades naturales, sino que prefiere optar por la relación de esa naturaleza con la cultura. A propósito Bruner escribe:

Porque yo creo que el requerimiento de usar la cultura como una forma necesaria de manejo es lo que fuerza al hombre a dominar el lenguaje. El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana (p.24).

Estos juegos dependen del uso del lenguaje y ofrecen la primera ocasión para el uso sistemático del lenguaje del niño. Gracias al juego y al intercambio que se da entre la madre y el niño en actividades como la lectura de cuentos surgen competencias comunicativas como el etiquetamiento, que no se da por imitación sino por estructura de un *script* (libreto) modelo; es decir, no se da el etiquetamiento a través de la repetición constante de un sonido y un referente, sino que surge más por la necesidad de responder a una pregunta básica perteneciente; por ejemplo, a una rutina de lectura, "¿qué es esto?".

Cuando un niño domina cierta rutina de comunicación en el juego en un nivel determinado dispone de capacidad de procesamiento para enfrentar el paso siguiente. Además del dominio de esa rutina surge la pregunta sobre qué motiva al niño a perfeccionar la rutina y avanzar en lugar de permanecer en el nivel inicial. La posible respuesta a dicho interrogante se especula acerca de la actividad de un mecanismo de adquisición del lenguaje (LAD) o sobre un impulso natural a la competencia.

Según Bruner, la madre juega un papel fundamental en el crecimiento de la referencia por parte del niño, ya que:

Mientras el vínculo del niño con la madre o cuidadora está asegurado desde un comienzo por una serie de pautas de respuestas innatas, muy pronto se desarrolla una reciprocidad que el niño anticipa y con la que cuenta. Por ejemplo si durante el juego la madre asume una expresión inmóvil, seria, el niño muestra menos sonrisas y gira la cabeza alejándola de la madre con más frecuencia que cuando la madre responde más socialmente (p.28).

Lo anterior se explica porque Bruner indica que los niños son esencialmente activos, es decir, están abiertos a interactuar con el mundo y al mismo tiempo están abiertos al juego. El resultado es que la adquisición del lenguaje no puede darse sin esa disposición a la cultura, a la sociabilidad y esa es la razón por la que la madre juega un rol fundamental. Es decir que la madre es estable en sus respuestas y solo las cambia levemente o lo suficiente para impulsar las crecientes aptitudes del niño, promoviéndolas o impulsándolas suavemente. Un ejemplo de ello sucede cuando

la madre enfoca la atención del niño ya no solo en el etiquetamiento de las cosas sino también en la acción con una pregunta como "¿qué hace el conejo?".

Las madres no saben el significado del balbuceo, vocalización o gesticulación del niño y no saben si su niño comprende su habla, pero están preparadas para negociar con la creencia tácita de que algo comprensible puede ser establecido. Todo tema puede ser referido a cualquier persona, por medios que le serán comprensibles.

El logro de la referencia por parte del niño depende de su dominio del discurso y de las reglas de diálogo tanto como de sus aptitudes individuales respecto a las percepciones de unión con los sonidos y con las representaciones del mundo que tienen en su mente. La referencia depende del uso de procedimientos sociales de común acuerdo entre el signo y el significado.

Finalmente, de la propuesta realizada por Jerome Bruner se resalta su concepción de la adquisición del lenguaje a partir de los actos de habla basados en marcos rutinarios y familiares de procedimientos comunicativos brindado por el adulto y que el niño adquiere a partir de la exposición constante a ellos (*libretos*, juegos), teniendo en cuenta las tres condiciones mencionadas por el autor para lograr dichos actos de habla como son: la condición preparatoria, la esencial y la de sinceridad; todo esto, inmerso en un ambiente de negociación entre el impulso natural del niño

a la competencia y la habilidad del adulto para comprenderlo y llevar al niño al siguiente nivel.

6.4. El Sistema de funciones comunicativas de Michael Halliday (1975).

En *Learning how to mean*, Halliday (1975) plantea un estudio del aprendizaje de la lengua en el que incorpora la importancia del ambiente social que rodea al niño. Para empezar hay que precisar el significado que da Halliday al término “mean” y lo que en español significaría. En esa dirección, con *mean* no se trata solo de dar sentido a algo sino que va más allá, es el proceso comunicativo que realiza el niño con el fin de elegir entre un rango de posibles significados sociales, cómo hacer uso del lenguaje para expresarse y conseguir lo que desea.

Desde esa concepción de “*mean*”, se muestra el papel activo del niño en su proceso de aprendizaje de la lengua materna incluso antes de que haga uso del lenguaje verbal. Entre los 6 y 18 meses el bebé construye un protolenguaje, que son básicamente sonidos o vocalizaciones con significados sociales; luego, el niño empieza a adquirir progresivamente vocabulario y estructuras que usa para expresar diferentes funciones hasta que finalmente aprende el dialogo y la asignación de roles sociales y reglas gramaticales del sistema del adulto. Cabe aclarar que desde el propio período del protolenguaje el niño comienza a construir

el mundo que lo rodea en la interacción con otros; es decir, la realidad es creada a través del intercambio de significados en el proceso de comunicación.

Para ampliar más esta última idea, Halliday expone que así como la realidad es creada por las personas, el niño no solo se limita a aprender lo que está en su entorno, sino que también crea su propia construcción de la realidad. Es decir, el niño crea significados en el proceso social con personas significativas en un contexto socialmente construido. Entonces, gradualmente el niño desarrolla sistemas de significados que son apropiados en diferentes contextos y cada nuevo evento en la vida del niño modifica dichos sistemas de significado.

El desarrollo de las funciones comunicativas en el marco de esta perspectiva sociofuncional presenta tres fases:

FASE I: Prelingüística.

La fase prelingüística se compone de las siguientes funciones comunicativas:

Instrumental: “Yo quiero...”

Personal: “Aquí estoy yo, aquí vengo...”

Interaccional: “Tu y yo”

Regulatoria: “Has lo que te digo”

Heurística: (explorar significados)

Imaginativa. (crear)

El niño expresa intenciones comunicativas a través de gestos y sonidos. A medida que el niño comienza a distinguir el importante papel del lenguaje, se crea en él la necesidad de aprender más con el fin de “significar” más efectivamente y es allí donde comienza la fase 2 léxico-gramatical.

FASE Intermedia.

En esta fase intermedia el niño hace grandes avances en el plano comunicativo; por ejemplo, en vocabulario, el uso de “palabritas”. Estos son los logros en el proceso de comunicación:

1. Crece el número de palabras en el niño, esto sucede debido al ímpetu funcional por aprender de su entorno social. Al comienzo cada palabra cumple una función específica.
2. Se registran dos funciones comunicativas.

La función matética: el resultado de unir la función personal y la heurística para expresar su interés personal en el mundo que lo rodea - la lengua es aprendizaje.

La función pragmática, resultado de las funciones instrumental y regulatoria para la expresión de sus deseos y requerimientos – la lengua es acción.

FASE III lenguaje adulto.

En esta fase el niño pasa a crear estructuras combinando dos palabras como resultado de las funciones matética y pragmática. Aquí comienza el desarrollo de la gramática como una forma de significar varia cosas a la vez.

El niño aprende a adoptar, aceptar y asignar roles, a través del diálogo. En este punto el niño ya no mide su éxito a través de la obtención de lo que desea, sino más bien en jugar roles lo que demuestra que ha nacido en él un interés genuinamente lingüístico. Como parte del diálogo, aparecen los modos interrogativo, declarativo, exclamativo, entre otros. Este paso es importante en tanto el diálogo permite al hablante participar desde su perspectiva personal y aprender la cultura ya que ésta se transmite principalmente a través de la interacción social.

En esta fase el niño expresa tres funciones fundamentales en el proceso de comunicación:

Ideacional: El niño expresa el conocimiento e interpretación del mundo alrededor de él.

Interpersonal: El pequeño expresa su participación en la situación de discurso, sus roles, actitudes, deseos, entre otros. Es la función participatoria del lenguaje.

Textual: aparece el diálogo y la narrativa dada en el sistema del adulto, crea texto.

Para el análisis de los registros de observación y análisis de datos se toma la información sobre las fases I y II del aprendizaje de la lengua materna en el niño, ya que el sujeto de investigación Fabián Camilo se encuentra atravesando estas etapas.

6.5. La concepción de la emotividad y afectividad según Tina Villarreal (2000).

En *El maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa* (2000), Villarreal explica el papel de la emotividad en el aprendizaje “natural” del niño, para luego confrontar la relación afectividad, discurso y educación en el contexto universitario.

La hipótesis general de la que parte la autora es: “Ser un niño equivale a aprender”, en dos dimensiones: la necesidad psíquica motivada por la ausencia o pérdida de un objeto y la construcción de un potencial semántico en el proceso social; en otras palabras, el niño aprende la lengua materna en un contexto emotivo.

Es por ello que Villarreal busca mostrar el valor de la afectividad y la emotividad en el aprender “natural” del niño en los siguientes postulados sobre el discurso infantil:

Aprender la lengua materna es aprender a ser y a hacer. En cada acto de habla el niño reafirma su autonomía e intencionalidad, a la vez que hace uso de la lengua para provocar reacciones en sus interlocutores.

Significar equivale a construir autonomía emotiva. El niño desarrolla una autonomía emotiva a la hora de elegir cómo y qué significa en una situación de comunicación.

Aprender es elaborar una teoría psicolingüística en términos de principios, de procesos y funciones elementales. Los principios se refieren a las características de la comunicación infantil: sensibilidad, goce o disposición para aprender en el proceso social; recursividad, uso de esquemas comunicativos propios, para lograr un objetivo en la interacción social; flexibilidad, variedad de elementos lingüísticos y emotivos que forman una situación comunicativa.

Los procesos elementales son las operaciones de *identificación*, reconocimiento de personas u objetos en el campo visual; *explicación*, elaboración emotiva para indicar pertenencia y peticiones indirectas; *reiteración*, cada participación en la comunicación en la que el niño explora diferentes maneras de significar en la

comunicación con el fin de lograr un propósito social y la función afectiva, la construcción del sujeto en contextos afectivos y emotivos. De lo anterior se puede decir que para Villarreal, lo lingüístico y lo emotivo van de la mano y que el niño al significar es un ser intersubjetivo e intrasubjetivo en la situación comunicativa.

Interactuar quiere decir un confluir de estrategias discursivas. El niño emplea variedad de estrategias discursivas y recursos retóricos con el objetivo de expresar una función comunicativa en el campo de acción.

Sobresalen dos aportes aplicables a la docencia y producción intelectual universitarias: “Una, la emotividad es un componente básico de la comunicación infantil; dos, aprender es construir –generar- valores en las prácticas sociales”. (Villarreal, 2000, p. 33). Es decir que se debe tomar en cuenta la emotividad como un componente básico en el aprender universitario y que el aprender se da cuando se genera valores en el proceso de comunicación.

Como resultado de estas afirmaciones Villarreal (2000) llega a la siguiente conclusión: “El niño es en una situación de goce” (Villarreal, 2000, p. 33), el niño aprende a ser y a hacer en un contexto emocional.

6.6. La concepción del Bilingüismo según Jim Cummins (2000).

En *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (2000), Cummins indica que pese a que la educación bilingüe es cada vez más frecuente en muchos países, siguen existiendo malentendidos y controversias sobre su razón de ser y sus efectos en el desarrollo académico de los niños. En esa dirección, el texto citado además de ser un resumen de las realidades psicolingüísticas del bilingüismo, pone de manifiesto la distinción necesaria entre el desarrollo de las capacidades conversacionales y académicas en una segunda lengua; los efectos positivos de desarrollar la alfabetización en dos lenguas; la interdependencia del desarrollo académico en la primera y segunda lengua dentro de un programa bilingüe.

Cuando Cummins⁵ analiza la situación de los inmigrantes en Estados Unidos, indica que pese a su inicial “competencia” oral, requieren de un período de tres a cinco años para desarrollarse, mientras que la destreza académica en inglés puede llevar de cuatro a siete años. Existen dos razones por las que se puede explicar estos plazos en la adquisición de la competencia en inglés:

⁵ La investigación del inglés como una lengua extranjera en la etapa no escolarizada en la que se estudia a Fabián Camilo se explica tomando como análisis los postulados teóricos descritos en esta monografía. Pero solamente la perspectiva de Cummins se resiste al análisis porque, supone una interacción del aprendiz con un entorno más escolarizado, en el que su aprendizaje o adquisición requeriría unas competencias orales más elaboradas, es decir, un contacto con los conceptos estándar de las áreas de estudio formales. Pues según Cummins, la producción oral de un extranjero (no nativo) puede pasar por suficiente, pero no en el momento de entrar en relación con los contenidos específicos de las áreas del saber de la escuela o el colegio.

En primer lugar, suele hacer falta un conocimiento considerablemente menor de la lengua misma para funcionar apropiadamente en situaciones de comunicación interpersonal que para las situaciones académicas. Las expectativas sociales del que está aprendiendo y la sensibilidad a las señales contextuales e interpersonales (p.ej.: el contacto visual, la expresión facial, la entonación, etc.) facilitan mucho la comunicación de significado. (...) La segunda razón es que los hablantes que tienen el inglés como L1 no se quedan quietos a esperar que les alcancen quienes están aprendiendo inglés. Una de las principales metas de la escolarización para todos los niños es la expansión de su habilidad para manejar el lenguaje en situaciones académicas cada vez más abstractas. Cada año los estudiantes que tienen el inglés como L1 adquieren un vocabulario y un conocimiento gramatical más sofisticados y aumentan sus capacidades de lectura y escritura. De este modo, los que están aprendiendo la lengua inglesa tienen que dar alcance a un objetivo móvil. No es de extrañar, pues, que esta formidable tarea rara vez se termine en uno o dos años. (p.6).

Ahora bien, es importante resaltar el valor del bilingüismo para el desarrollo de destrezas lingüísticas no solo en L2 sino también en L1. Cummins centra su interés en el fenómeno de la “dependencia mutua” que se establece entre las lenguas que entran en contacto y propone el modelo del “doble iceberg” de competencia bilingüe que consiste en mostrar que en el nivel de la estructura superficial, la L1 y la L2 aparentan funcionar de manera aislada e independiente la una de la otra. Pero que, en el fondo de esa estructura superficial, es decir, en la estructura profunda: “(...) ocurren procesos académicos e intelectuales que son compartidos por las dos lenguas en contacto.” (p.8). Según entiendo, la dependencia mutua entre L1 y L2 implica que en los procesos de L1 algo se transfiere a L2, y que al aprender la L2, se pueden transferir destrezas a la L1.

Estos aspectos son relevantes en la relación entre destreza oral básica de orden interpersonal (lo que Cummins llama *Basic Interpersonal Communicative Skills* -

BICS) y la destreza académica del niño que entra en contacto con el inglés como segunda lengua (lo que denomina como *Cognitive-Academic Language Proficiency-CALP*). En efecto y en consonancia con lo descrito arriba en el primer texto de Cummins (2000), las primeras son destrezas o competencias que funcionan esencialmente según el contexto, siendo necesarias para la interacción social, mientras que las segundas son competencias lingüísticas ajenas al contexto y se emplean para diversas funciones académicas conceptuales.

Así, pues, es importante considerar que la adquisición del niño de la L2 depende de la relación adquisición-hablante-tiempo, cosa que implica lo siguiente: que la habilidad oral se da y se desarrolla en lo fundamental a partir de la interacción social y que en términos de tiempo, el plazo es progresivo y no completamente riguroso. Ya la educación formal, es decir, el contacto del niño con un programa estándar en segunda lengua, podría ayudar a desarrollar, complementar, esas primeras interacciones iniciales.

En conclusión, para Cummins el bilingüismo provee al hablante/niño de múltiples ventajas en el desarrollo cognitivo y lingüístico. Demuestra que un proceso adecuado y respetuoso de los plazos de adquisición (de la oral contextual a la académica no necesariamente contextual) nutre al hablante de L1 y de L2 de habilidades cognitivas y lingüísticas más complejas que el hablante monolingüe.

Finalmente y a manera de síntesis, en este marco teórico se ha procurado desarrollar primero, los estudios de Jean Piaget que versan sobre la Inteligencia y la afectividad, dado que son inseparables en toda conducta humana. En segundo lugar, se abordó las nociones de Jerome Bruner, para entender por qué la adquisición del lenguaje no puede darse sin la inmersión a la cultura, a la sociabilidad. Tercero, los postulados de Michael Halliday, se resaltaron para explicar por qué la adquisición del lenguaje es el proceso por el que los niños aprenden a significar dentro de un contexto social. Luego, la concepción de Tina Villarreal sobre la emotividad es importante en la medida en que la emotividad, es un componente básico de la comunicación infantil y de la construcción del ser. Y por último, se describieron algunas ideas de Jim Cummins, quien plantea que el bilingüismo provee y desarrolla estrategias cognitivas y lingüísticas en L1 y L2 siempre dentro de un proceso adecuado.

7. METODOLOGIA

7.1. Descripción del niño.

Este trabajo de grado se realizó con el niño Fabián Camilo en un período de 11 meses, desde que él tenía tres años y tres meses de edad hasta que cumplió los cuatro años. Es un niño alegre, espontáneo, activo, le encanta el juego físico, como correr, treparse en sillas y mesas, ver su canal de televisión favorito por períodos de tiempo de aproximadamente 10 a 15 minutos continuos. Le gusta imitar los quehaceres de las personas con las que interacciona; por ejemplo, cocinar, lavar, atender y organizar productos en la droguería de su abuela y su padre. Se adapta fácilmente a las rutinas. La mayoría de las cosas que ha aprendido tanto de sus rutinas como en su lenguaje han sido producto de un proceso natural, es decir no producto de técnicas ni implementación de situaciones simuladas o de enseñanza. En sus dos primeros años de vida tenía contacto en la mayor parte del tiempo con sus padres y la persona que lo cuidaba en las tardes, tres veces en la semana. A partir de los dos años y seis meses la familia de Fabián Camilo se trasladó de residencia con lo cual el niño quedó cerca a la casa de sus abuelos paternos con quienes departe al menos dos horas diarias. En la casa de sus abuelos también viven su tía y hermano mayor; o sea, que el círculo de personas con quien el niño podía interactuar se amplió significativamente.

En cuanto al contexto lingüístico de Fabián Camilo en esta etapa inicial del proyecto se puede decir que la madre del niño le habla en español mientras que el padre le habla en inglés, aproximadamente un 60% del tiempo, sumado al hecho de que los padres con frecuencia hablan en inglés entre ellos por lo que el niño ha estado en contacto con la lengua extranjera desde muy temprana edad.

La metodología de este estudio tiene un enfoque cualitativo por tratarse de un estudio concerniente al bilingüismo o adquisición natural de la lengua en el que no necesariamente se establece una ley universal, sino que comporta una dimensión analítica-interpretativa. Además, el tipo de investigación propuesto es un “estudio de caso” en el que se registra detalladamente el proceso de un niño en la manera como aprende en un período de tiempo específico y naturalmente dos lenguas, español e inglés.

El método utilizado es deductivo porque se propicia, en primer lugar, un análisis de un conjunto de postulados generales que corresponden a las teorías sobre adquisición de la lengua en el marco de la psicolingüística y, en segundo lugar, se analiza la relación que éstos tienen con la observación y el registro de un caso particular (un niño de tres años de edad). Es decir, este estudio va de lo general conceptual a lo particular buscando confrontar la validez o aplicación de dichos postulados.

La técnica utilizada para la recopilación de los datos en este estudio fue la observación participante, ya que era necesaria la obtención de datos en situaciones específicas de carácter familiar en los que Fabián Camilo respondía a preguntas, órdenes y manifestaba tanto sus deseos como sus inquietudes en segunda lengua. Esta información se fue recopilada en registros y en fechas determinadas tanto de manera escrita como en grabaciones de audio y video.

8. ANÁLISIS DE DATOS

8.1. Presentación del tema.

Como se ha indicado, el presente trabajo de grado tiene como objetivo central analizar la correlación empírica y conceptual entre el proceso de aprendizaje “natural” de la lengua materna, en este caso el español, y el aprendizaje de una lengua extranjera, inglés, en un niño de tres años de edad de nombre Fabián Camilo. En los anteriores apartados se han descrito algunas teorías sobre el aprendizaje de una segunda lengua o bilingüismo, así como algunas nociones básicas, sobre todo de Jean Piaget, que explican las fases en las que el infante construye las primeras competencias lingüísticas, cognitivas y de comportamiento. Además, se ha hecho referencia al papel importante que cumple la afectividad y emotividad en este proceso de aprendizaje, tomando de manera puntual los estudios de Tina Villarreal.

La forma de proceder que se ha elegido aquí es, primero, hacer una presentación de los datos recogidos a manera de “Registros de Observación” al niño Fabián Camilo, considerando que dichos registros de observación se realizaron en un período de 11 meses, que al iniciar el niño tenía tres años y al terminar faltaban pocos días para su cuarto cumpleaños. De todos los registros recogidos se seleccionan once de fechas diversas, siguiendo como criterio los momentos de la interacción en donde Fabián Camilo parece comprender y responder de manera más explícita en L2. En segundo lugar, se hace un análisis de datos, para lo cual se toman extractos de los registros denominados “observaciones”. Éstas siguen el

orden de las perspectivas de adquisición del lenguaje que se han explicado en el marco teórico de la presente monografía, pero no siguen un orden cronológico necesariamente.

Tercero, y último, se presentan unas afirmaciones concluyentes bajo el objetivo de ver si en la información que ofrece el registro se cumplen o no y de qué manera los aspectos teóricos de los autores mencionados antes. Para ello, las cualidades que manifiesta Fabián Camilo deben estar inscritas en las etapas que especifican o a las que se acercan las perspectivas teóricas, así como reflejar en detalle el uso del lenguaje que expresa a su edad, tanto en la lengua materna (L1) como en la lengua extranjera (L2).

8.2. Presentación de los datos.

Antes de cualquier análisis conceptual de tipo relacional se opta por consignar los datos que, a manera de *Registros de Observación*, fundamentan el componente empírico de este trabajo de grado, registros que se espera ayudarán a comprender el proceso de aprendizaje de una lengua materna y de una lengua extranjera tomando como muestra el caso del niño Fabián Camilo de tres años de edad. Como se ha indicado, los datos corresponden a un tiempo de 11 meses, utilizando instrumentos como grabaciones de audio, video y anotaciones. Los participantes en las situaciones comunicativas de los registros de observación aparecerán con

abreviaturas; así, la abreviatura “FC” corresponde a *Fabián Camilo*, la abreviatura “P” corresponde al *Papá* del niño, la abreviatura “M” es la *Mamá* del niño. Posteriormente, para propósitos del análisis se utiliza el signo [] para dar a significar la “expresión literal” del hablante, el signo () para significar la “interpretación de expresión” por parte del observador.

8.3. Análisis de datos.

A partir de los Registros de Observación⁶ de Fabián Camilo, registros que evidencian una diversidad de situaciones cotidianas en un entorno intrafamiliar principalmente en interacción con sus dos padres, se procede al análisis de los datos buscando identificar qué elementos teórico-conceptuales están presentes en su proceso de adquisición del lenguaje. La manera de proceder que se ha elegido es, primero, indicar la perspectiva teórica según el marco conceptual que se ha construido, a continuación se seleccionan extractos de los registros denominados “observaciones” que, a manera de interpretación, se asocian con los procesos cognitivos y lingüísticos de cada perspectiva y, por último, se realiza el análisis y comentarios puntuales. En total se seleccionan 18 extractos de observaciones de los 11 registros.

⁶ Se presentan en el apartado de Anexos los registros de observación completos.

8.3.1. Cognición y afectividad.

8.3.1.1. Tabla 1. Observación N°1.

Extracto del Registro (3 años, 4 meses y 23 días)	Contexto
P: What are you doing there? FC: Aaa toy... naia. P: Nothing? FC: Naia mam papá.	FC se encuentra observando la lavadora que M pone en funcionamiento.

Para interpretar este breve extracto de observación, recurro a Piaget cuando expone que, a través del lenguaje, el niño es capaz de reconstruir sus acciones pasadas, expresar sus acciones presentes y anticipar sus acciones futuras, lo que trae como consecuencia el inicio de la socialización e intercambio entre individuos. Ante la pregunta que P hace indagando sobre lo que FC hace, éste responde “naia” que sus padres entienden como “nada” y, aunque parece que no evidencia lo que está haciendo, es una clara respuesta de lo que expresa su mundo interior. Esa respuesta puede ser interpretada de diferentes maneras: una posibilidad es que para FC lo que se encuentra haciendo no es importante de mencionar; otra posibilidad es que FC no quiere ser perturbado y trata de evadir la respuesta. En cualquiera de los casos FC muestra su desarrollo cognitivo especialmente cuando

consideramos la importancia que tiene en este proceso la socialización y la expresión de sus experiencias y gustos.

8.3.1.2. Tabla 2. Observación N°2.

Extracto del Registro (3 años, 4 meses y 23 días)	Contexto
P: OK baby....Are you playing with the washing machine Camilo? FC.: Ujum (luego) P: Mmm and you are helping your mom? FC.: Ujum P: And what are you doing there? FC: Mie a mojaia. P: Mmmm it's wet...because of the water. FC: Aja...aaaaagua po allá a bota. P: Mmm and you are helping your mom? FC: Ujum. P: And what is your momy doing? FC: Aaaa mama ayuio lavar mamá...agua más. P: Mmm baby I love you so much	FC se encuentra observando la lavadora en funcionamiento.

Considerando lo anterior, se ve aquí que P pregunta de manera directa en L2 sobre si se encuentra jugando y la respuesta de FC sirve para dar cuenta de su actividad. En este caso también se evidencia que el niño escoge dar su respuesta con un sonido familiar (ujum), que le es cercano y que no es la convencional afirmación. Además, FC intenta situarse en la temporalidad de la acción “presente” con la lavadora, cosa que se observa cuando responde afirmativamente (FC: ujum) a las

preguntas “P: Are you playing with the washing machine Camilo?” y “P: mmm and you are helping your mom?”. Por lo tanto, FC reconoce el tipo de acción que ejecuta, lo cual puede interpretarse en términos piagetianos como una construcción del sentido de su acción y de su temporalidad que FC manifiesta con sus breves respuestas.

8.3.1.3. Tabla 3. Observación N°3.

Extracto del Registro (4 años, 0 meses y 18 días)	Contexto
P: Camilo, don't forget you have to stop. FC: Stop? P: Stop it! P: Come on FC.: No come on P: Yes, come on P: What do you have to do? FC. Y P: Stop P: Yeeees FC.: No “etop” P: Yes, you have to stop.	FC monta en su bicicleta en la acera frente a su casa en donde hay una droguería. Se dirige hacia la entrada y se detiene justo cuando el papá lo ordena y antes de golpearse con alguien o algo. Camilo se aleja y vuelve a acercarse con bastante proximidad a su papá. Camilo se detiene frente a su papá.

En la situación anterior se muestra cómo se da ese proceso de subordinación en el que FC obedece la norma de P, quién vigila su juego (montar en bicicleta), y le enseña que antes de chocar con las cosas y golpearse o dañar algo debe detenerse. A pesar de que FC parece no estar de acuerdo con lo que P le ordena ya que verbalmente muestra oposición, con sus actos obedece al detenerse justo en el momento que se le indica.

En este sentido, Piaget plantea la aparición de los intercambios comunicativos y explica que sirven para formular las acciones propias del momento y las que ya pasaron, transformándolas, además, en pensamiento. Piaget afirma que estos intercambios espontáneos tienen un propósito instructivo y que es con ellos como se desarrolla el juego simbólico; es importante tener presente que este proceso podría corresponderse con el *segundo período preoperatorio*, en el cual los niños tienen dificultades para ponerse en el lugar del otro, pues normalmente se muestran egocéntricos, ignorando a menudo parte de la información o el contexto, hablando para sí mismos.

8.3.1.4. Tabla 4. Observación N°4.

Extracto del Registro (3 años, 4 meses y 23 días)	Contexto
P: ... and what are you doing there? FC: Mie a mojaia. P: Mmmm it's wet...because of the water. FC.: Ajá...aaaaagua po allá a bota. P: Mmm and you are helping your mom? FC: Ujum. P: ... and what is your momy doing? FC: Aaaa mama ayuio lavar mamá...agua más.	FC observa el agua que llena el tanque de la lavadora en funcionamiento.

En el ejemplo anterior se observa como el lenguaje le sirve a FC para formular sus acciones y se evidencia además que FC está más interesado en explicar lo que para él es importante, de lo que está haciendo, que responder a la pregunta hecha.

FC está concentrado en vigilar el fluir del agua del tanque de la lavadora para avisarle a la mamá y eso es lo que expresa verbalmente y parece que presupone que la respuesta está clara para P: “ayudar a la mamá a lavar”, aunque finalmente da esa respuesta. En conclusión, considero que el uso del lenguaje le sirve a FC para entender y actuar en una situación concreta. Logra construir sentido y lo representa activamente tanto con su lenguaje como con sus gestos y acciones.

8.3.2. Aprendizaje y cultura.

La perspectiva de Bruner (1986) se aprecia en todas las observaciones de los registros, desde el primero hasta el undécimo, ya que, desde su teoría, el lenguaje es adquirido a partir de su función pragmática, la representación verbal del niño sirve como instrumento para dar sentido a sus acciones y a la comunicación con los demás, sin separar la sintaxis y la semántica que actúan en conjunto para el desarrollo del lenguaje. Las expresiones de FC en los registros señalan la intención con que dirige las primeras palabras hacia sus interlocutores, si bien la estructura formal de su lengua apenas está formándose. En la misma línea de Bruner, también cabe resaltar el rol de la madre y del padre en el aprendizaje de la lengua, permitiendo incentivar, en este caso, la L2. La interacción entre todos los miembros tiene un gran valor pedagógico, pues aquí se reafirma la interacción con sus padres

llegando a estimular la dimensión pragmática al servir de *guías*, tanto afectiva como lingüísticamente. Algunos registros en esta dirección son:

8.3.2.1. Tabla 5. Observación N°5.

Extracto del Registro (3 años, 1 mes y 28 días)	Contexto
P: Camilo, what is the color? FC: ... mmm? P: Color yellow FC: ... mmmm eeennteen mo! P: Yellow	P hace referencia a un gancho con el que el niño juega

Aquí aparece la figura del *script*, término que se entiende como un marco rutinario de procedimiento comunicativo que, en este caso, P utiliza con el propósito de enseñar los nombres de los colores a FC. Se observa por parte de P el interés para que FC haga uso del etiquetamiento; en este caso, sobre el color “yellow”. Bruner menciona sobre este punto la presencia de un proceso inicial de uso de etiquetas para nominar objetos o acciones en el contexto físico del niño.

8.3.2.2. Tabla 6. Observación N°6.

Extracto del Registro (4 años, 0 meses y 19 días)	Contexto
FC: Papá, ¿es tu computador? P: Ujum, that's the computer. FC: ¿Lo conecto? P: No baby...ah ok, you can plug it. FC: ¿Este? P: Yes, baby. P: Thank you. FC: Ahí sí está calentando. P: Yes baby	FC está sentado es su triciclo en la habitación de P. Allí se encuentran sus padres. FC conecta el computador

Aquí, el computador es el objeto clave de la interacción psicocultural y FC no solo lo reconoce sino que pregunta a P si es de su propiedad. A continuación, FC pregunta pragmáticamente si puede (o si es necesario) conectarlo para así dar lugar al reconocimiento y a la experimentación de las funciones del ordenador.

8.3.2.3. Tabla 7. Observación N°7.

Extracto del Registro (3 años, 4 meses y 23 días)	Contexto
P: What are you doing Camilo? FC: Ah naia. P: What are you doing there? FC: Aa toy... naia. P: Nothing? FC: Naia mam papá. P: Ok baby....Are you playing with the washing machine Camilo? FC: Ujum. P: ... and what are you doing there? FC: Mie a mojaia.	FC observa la lavadora que M puso en funcionamiento.

Bruner afirma, además, que en la interacción social existe un proceso de negociación liderado por el adulto entre lo establecido en un *script*⁷ y las modificaciones que se introducen a éste para hacer que el niño pase a un nivel más complejo en sus actos de habla. En el registro anterior se evidencia la negociación que hace P de las respuestas del niño dentro del *script*. Ante la pregunta inicial “what are you doing?” el niño responde [“ah naia”] (“nada”), que es de por sí ya una

⁷ Por *script* (libreto) entiendo, siguiendo a Bruner (1986), aquellos procedimientos comunicativos o *instrucciones* en los que el niño se mueve hasta el punto de dominarlos, y que le brindan una estructura estable y efectiva, a fuerza de intercambios y retroalimentaciones, que le permiten hacer claras sus intenciones comunicativas.

respuesta a la pregunta que P le realiza, sin embargo P reitera la pregunta varias veces queriendo obtener una respuesta a lo que claramente el niño está haciendo que es jugar en la lavadora. Al cambiar la pregunta por “Are you playing with the washing machine?” P introduce la respuesta esperada dentro del *script* impulsando al niño a comprender y utilizar la expresión “playing with the washing machine”. Por lo tanto, considero que si bien son dos perspectivas distintas, los conceptos piagetianos presentes en los anteriores registros de observación van a tener una relación con la visión de Bruner, aunque en FC la dimensión específicamente *psicocultural* se reconoce en la manera como acata las instrucciones de sus interlocutores y en la manera como él aprende la cultura y las cosas cotidianas con las que interactúa.

8.3.3. Funciones comunicativas.

Es pertinente recordar que en *Learning how to mean* (1975) Halliday plantea un estudio del aprendizaje de la lengua en el que incorpora la importancia del ambiente social que rodea al niño. Para empezar hay que precisar el significado que da Halliday al término “*mean*”. En esta perspectiva social, con *mean* no se trata solo de dar sentido a algo sino que va más allá, es el proceso mental que realiza el niño con el fin de elegir entre un rango de posibles significados sociales, como hacer uso del lenguaje para expresarse y conseguir lo que desea. A continuación un ejemplo:

8.3.3.1. Tabla 8. Observación N°8.

Extracto del registro (3 años, 11 meses y 19 días)	Contexto
P: Do you want me to show you the pictures? C: Aja P: I'm going to show you the pictures I have in my cellphone ok? FC: Ujum P: But you are not going to put the camera there FC: Peo papa (tono de reclamo con leve tristeza) P: You can see the pictures I have here. Ok? FC: Noo papa...esa camaa noo P: You don't want to see the pictures here? FC: Noooo P: The videos in the rueda? (parque de diversiones) FC: Nooo, pajalo (pone en negro la pantalla) P: Ok. P: I have some videos here. FC: Peo yo queo la camaa. P: Ah no! so Carolina stop recording because Camilo is not behaving well. M: Ok, so we're going inside because FC doesn't want to behave. FC: Peo yo queo LA CAMAAA! P: Let's go into the house. FC: Quieo la CAMAAA!	El papá hace alusión a unos videos. FC toma el celular y presiona el botón de apagar la pantalla y lo devuelve a su padre. FC grita con enojo y frustración.

En el ejemplo anterior se presentan dos contextos sociales, el primero es el hogar de FC y la interacción con su familia (padre y madre), el segundo se aprecia en tiempo pasado, cuando el padre muestra a FC las fotografías de una visita al parque de diversiones (espacio público). En concordancia con los planteamientos de

Halliday (1975), FC distingue entre ambos ambientes sociales, a saber, su hogar y el parque. El hecho de reconocer las fotografías es importante, pues indican que él se reconoce como actuante en una determinada situación social. Esto se comprueba por su respuesta a la pregunta: “P: You don't want to see the pictures here?”, la cual es “FC: Noooo”. Aquí la situación social cobra sentido para él a pesar de que lo que quiere en ese momento es la cámara: “P: I have some videos here.” / “FC: Peo yo queo la camaa.” El hecho de frustrarse no debe de suponer que ignora sus acciones pasadas a las que atribuye funcionalidad y sentido.⁸

Considero que desde la perspectiva teórica, lo observado en su actitud a partir del cuestionamiento permite traer a colación lo postulado por Halliday en la fase I (prelingüística), donde clasifica las funciones del lenguaje según lo que exprese él a través de gestos, ruidos y vocalizaciones. Estas características son: la función instrumental, establecida por el querer del niño; la función personal, que señala su presencia ante los demás; la interaccional, que le da lugar al otro para la comunicación; la regulatoria, que muestra en el niño el deseo de impartir órdenes; la heurística, donde se expresan los significados que el niño va adquiriendo y la

⁸ Es pertinente notar que en las primeras observaciones (No. 1, 2 y 3) la comunicación de FC se muestra ligada a preguntar acerca del espacio en que está, específicamente las expresiones que desea entender por parte del adulto “(Acá?, A caaañi?, Mmmm?”. Éstas son algunas frases interrogantes de FC con el fin de entender lo que oye); lo que culmina con interrogantes producto de la información que recibe en L2. Creo que esta inquietud del niño viene acompañada de una actitud enérgica, en que se ve el carácter y la emotividad que asume ante sus interlocutores “(Mmmmeeennteenmo!, Ajá...aaaaagua po allá a bota, Aaaa mama ayuio lavar mamá...agua más”).

imaginativa, que señala los aspectos de creatividad evidenciados en el niño a partir del acto comunicativo con los demás.

En el período de observación de FC para la toma de los registros, se puede observar que el niño se encuentra finalizando la fase II y comienza la fase III (el diálogo del adulto).

Un ejemplo de la fase II se aprecia en el siguiente extracto, donde FC ha aprendido gran cantidad de vocabulario y ha comenzado a combinar palabras para, en este caso, expresar la función matética. También se puede apreciar que participa en el diálogo, asume roles, la iniciación de la fase III.

8.3.3.2. Tabla 9. Observación N°9.

Extracto del Registro (3 años, 4 meses y 23 días)	Contexto
P: What are you doing there? F.C.: Aa toy... naia. P: Nothing? FC: Naia mam papá. P: Ok baby....Are you playing with the washing machine Camilo? FC: Ujum. P: And what are you doing there? FC: Mie a mojaia. P: Mmmm it's wet...because of the water. FC: Aja...aaaaagua po allá a bota. P: Mmm and you are helping your mom? FC: Ujum.	FC quien tiene una gran fascinación por las lavadoras esta junto a esta remojando un trapo con el agua de la lavadora mientras ésta se llena.

La función matética se evidencia en la expresiones: “[Mie s mojaia]” (mire está mojada) y “[aaaaagua po allá bota]” (el agua sale por allá). El niño muestra su interés personal en un suceso familiar en su entorno: lavar la ropa, lo cual es muy frecuente en el caso específico de FC; por otro lado, sigue coherentemente el diálogo aunque se limite solo a responder.

A continuación en el registro N° 10 (3 años, 11 meses y 18 días), por ejemplo, se nota el inicio a la fase III ya que expresa combinaciones de palabras y asume un rol activo en el diálogo.

8.3.3.3. Tabla 10. Observación N°10.

Extracto del Registro (3 años, 11 meses y 18 días)	Contexto
P: ... and what about your mouth? You didn't wash it. You didn't wash your mouth, it's dirty. FC: Dirty? P: Yes, it's dirty. FC: ¿Qué es dorthy? P: Dirty es sucio, dirty. FC: Dirty es sucio? P: You have some....a lot of ice cream in your mouth. FC: Ice cream?... e que me taba comiendo...	Al frente de la casa, en el andén amplio, FC sale de la casa de sus abuelos a montar bicicleta, lo acompañan su mamá y su papá. Anterior a esto él estaba comiendo helado y aún tiene untada alrededor de la boca.

Aquí se nota la función ideacional, cuando FC explora sobre el significado de “dirty” para llegar a la conclusión de que el helado también puede ser considerado como sucio. Una vez entiende esto, intenta explicar el por qué tiene la boca sucia.

Otro ejemplo de esta función, es el siguiente:

8.3.3.4. Tabla 11. Observación N°11.

Extracto del Registro (3 años, 11 meses y 19 días)	Contexto
M: Do you want to see the other animals Camilo? Yes? FC: Sí M: Ok, we were looking at this, this one. FC: Aaah “yiafa” M: Ah what’s this? FC: “Yiafa” M: But in English, a giraffe! FC: Giraffe M: How is it? FC: “Af” M: Giraffe!	FC mira unas imágenes de animales en una lotería junto con su mamá.

FC aprende a expresar lo que ve en la lengua extranjera; en este caso, una jirafa.

En cuanto a la función interpersonal, sobresale el ejemplo.

8.3.3.5. Tabla 12. Observación N°12.

Extracto del Registro (3 años, 11 meses y 19 días)	Contexto
P: No, you can’t play with this! FC: Si, echaio P: No, I am, I am using it. FC: Echaio P: I’m recording you right now, and I don’t, I am not going to give it to you FC: Peo, yo quieio ver las fotos P: Later, later. M: Do you want to see the other animals? FC: Po favor, mame la...aaaahhhhh P: Later, look at the animals your mami is showing to you. FC: Noooooooooooooooooo. P: No, I am not going to give you the camera. FC: Si	FC intenta coger la cámara con la que está siendo grabado. La mamá intenta distraer a FC de querer coger la cámara para ponerla en la canasta de su bicicleta. FC empieza a mostrar frustración al no poder obtener la cámara.

FC toma un rol activo en el diálogo al expresar su deseo de obtener la cámara para meterla en la canasta de su bicicleta mientras monta en ella. Para ello utiliza varios recursos, la petición directa “[si, echaio]”, la explicación “[peo, yo quieio ver las fotos]”, la súplica “[po favor mame la...aahhhhh]” y la expresión de su emoción, en este caso la frustración.

En esta fase III, FC también empieza a utilizar algunas palabras en inglés mezcladas con el español con fines interpersonales⁹: “[no come on], [no etop], [aquí the wáter, aquí, la agua]”. Lo que podría indicar que a la vez que el niño se encuentra entrando en la fase adulta en su lengua materna, también se encuentra entrando en la fase II en la lengua extranjera, es decir que utiliza una palabra para una determinada función, con la diferencia de que también puede combinarlas con la lengua materna debido a que le sirve de apoyo para comunicarse más efectivamente.

8.3.4. Afectividad y emoción.

Aquí se intenta resaltar la importancia de lo afectivo/emotivo en el análisis de la lengua materna en el niño ya que como dice la autora: “la emotividad es un

⁹ La función interpersonal es la que permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales. Se trata de una función interactiva y sirve para expresar los diferentes roles sociales incluyendo los roles que cada uno asume en la comunicación.

componente básico en la comunicación infantil”. Este aspecto representa la dimensión afectiva/emotiva en el proceso de aprender a significar por parte del niño.

Inicialmente, el planteamiento de Villarreal: “Aprender la lengua materna es aprender a ser y a hacer al mismo tiempo”, puede apreciarse en el registro de observación de los 3 años, 11 meses, y 19 días, cuando FC estaba en el antejardín montando bicicleta e interactuando con los padres tranquilamente hasta que se interesó en la cámara con la que estaba siendo grabado y decidió que quería meterla en la canasta de su bicicleta. Al no conseguir su deseo hizo una rabieta por lo que fue obligado a entrarse. El siguiente ejemplo muestra la dimensión emotiva y social en la que se van forjando poco a poco actitudes, preferencias y acciones en la vida cotidiana:

8.3.4.1. Tabla 13. Observación N°13.

Extracto del Registro (3 años, 11 meses y 19 días)	Función social
FC: Noooooooooo, en la ... biiqueta Quiero montar en la “icleta”, mmmmmm! Noooo Mmmmmm (sollozo) Mmmm no quiero (Carcajadas) Ah ahh	Petición directa 1 Petición directa 2 Información emotiva 1 Información emotiva 2 Información emotiva 3 Información emotiva 4 Información emotiva 5

Por el lado social, FC entiende que para conseguir lo que quiere, es necesaria la interacción con su madre y por ello participa en una comunicación en la que trata

de negociar con peticiones y demostraciones emotivas. Y, por el lado personal, él expresa su subjetividad mediante los recursos verbales y emotivos, las expresiones: “Mmmmmm” acompañada de un sollozo y “Mmmm no quiero” seguida de carcajadas, son algunos ejemplos.

Lo anterior lleva al siguiente punto: “Significar equivale a construir autonomía emotiva.” El sujeto de estudio decide expresar lo que siente y lo hace mediante negativas y sollozos. Sin embargo hay momentos en los que sus niveles de frustración bajan cuando entiende que su madre comprende lo que está sintiendo y decide expresarlo con risa. A través del aprendizaje de la lengua, el niño va aprendiendo también a tener autonomía sobre las emociones que quiere expresar y cómo hacerlo. A continuación otras ilustraciones del desarrollo de la autonomía emotiva en el sujeto de estudio.

8.3.4.2. Tabla 14. Observación No. 14.

Extracto del Registro (3 años, 5 meses y 20 días)	Contexto
P: Did you turn it off? FC: Ujumm P: Why you turned it off? FC: Que fio! P: No, it's not cold, I don't feel cold, turn on please. C: Nooooo P: I want you to turn it on P: Please P: Thank youuu!!!! P: I'm going to eat you because you are a good boy FC: Ayy no,no,no	FC está en la habitación de los papás y apaga el ventilador FC lo prende de nuevo FC sonríe y sale corriendo

P: Yes, yes FC: Ay, ay	P besa muchas veces a Camilo
---------------------------	------------------------------

8.3.4.3. Tabla 15. Observación N°15.

Extracto del Registro (3 años, 11 meses y 19 días)	Contexto
P: Not because I'm recording you. FC: Dámelo, dámelo FC: Yo quiero ver las fotos. P: I'm recording you FC: Yo quiero ver las fotos.	FC trata de coger la cámara.

Según estas observaciones (14 y 15), la capacidad de expresar las emociones mediante el lenguaje se aprecia en la imagen que ofrece FC evidenciando la intención de establecer una jerarquía de igualdad con el adulto, incluso asumiendo una postura de no aprobación de las órdenes que recibe.

8.3.4.4. Tabla 16. Observación N°16.

Extracto del Registro (3 años, 11 meses y 19 días)	Contexto
P: Bueno, ¿y que estabas jugando? FC: Jugaaan con iesa así P: ¿A la iglesia que se mueve? FC: Te mueve así. P: Mmmm FC: De caeza P: ¿No crees que debas ponerla allí porque la abuelita se enoja? FC: ¿Por qué? P: Porque debes cuidar las, las decoraciones. P: ¿Y que son esos? FC: Mmmm estosssss son Santa Claus P: Santa Claus, Santa, mmmmmm	FC tiene el adorno de navidad en la mano. FC agita el adorno. FC voltea el adorno FC se dirige a la mesa y pone el adorno y coge unos portavasos plásticos.

FC: ¿Cuál cojo? ¿Ete o ete o ete o ete y en donde lo cojo? P: ¿Y cuantos Santa Claus hay? FC: ...	FC acomoda los portavazos en fila y emite sonidos mientras los acomoda
--	---

En la anterior observación, se ve a FC cuando empieza a jugar con unos adornos de navidad y, pese a que sus padres se lo permiten, manifiesta una actitud de pertenencia que, si no se le hubiese permitido, habría expresado su disgusto por la decisión.

Otro aspecto que resalta Villarreal es “Aprender es elaborar una teoría psicolingüística en términos de principios, de procesos y de funciones elementales.” Los principios son propiedades que regulan la comunicación infantil: sensibilidad; goce o disposición para aprender, recursividad; apoyo en los esquemas comunicativos propios y flexibilidad; variedad de elementos comunicativos y emotivos en las situaciones comunicativas. El primero se refiere al goce del sentido: la vivencia de los significados en el proceso social. Estos principios se pueden apreciar en la observación N° 15 en el que FC hace uso de peticiones directas, explicaciones, súplicas y negaciones para expresar lo que desea.

Los procesos son las operaciones psicolingüísticas que se integran en la formulación de la petición, tales como identificaciones, explicaciones y reiteraciones. En la observación N° 13 se puede apreciar explicaciones:

“[noooooooooo, en la ... biiqueta], [quiero montar en la “icleta”, mmmmmm!], [ay yo quiero jugar la cámara a la biqueta]”, para tratar de conseguir que se le deje montar bicicleta de nuevo y, además, que se le permita jugar con la cámara. Así como también las explicaciones “[noooo], [mmm no quiero], [siiiii]” para hacer saber a su madre cómo se siente al no poder obtener lo que desea. A menudo FC utiliza identificaciones cuando dice: “[ete?], [y do?]” refiriéndose a los frenos cuando el padre le está enseñando que debe utilizarlos para que no se choque en la bicicleta, mientras que en otras al decir “[a caa añi?]” (se cayó allí) la identificación sirve para pedir indirectamente al padre que le recogiera el gancho con el que estaba jugando.

También, en la extracto N°3 FC dice: “[Mie a mojaia]” (mire está mojado) para informar al padre indirectamente que está mojando un trapo cuando éste le pregunta en inglés sobre lo que estaba haciendo.

8.3.4.5. Tabla 17. Observación No. 17.

Extracto del Registro (3 años, 11 meses y 19 días)	Contexto
P: ah the wheels but is this a motorcycle or a bicycle? FC: noooo! No e la moto P: It's not a motorcycle? FC: no P: a bicycle? FC: sí allá P: ah the motorcycle is over there FC: y guadala ahí la camala ahí y no se daña	FC señala el lugar donde su papá guarda la moto FC salta mientras habla con un tono de voz que demuestra frustración

Un último ejemplo de identificaciones que realiza FC se encuentra en el registro de observación #17 de 3 años, 11 meses y 19 días, cuando dice: “[sí allá]” cuando el padre le pregunta que si su bicicleta es una “motorcycle” or a “bicycle”, sin embargo, con esa respuesta lo que FC quiere expresar es que comprende que le están mencionando una moto y como el padre tiene una él la señala.

En cuanto a la reiteración, con cada expresión verbal y/o emotiva, FC experimenta, como dice Villarreal, una nueva vivencia del sentido con la que aprende a significar en la interacción social lo que demuestra, una vez más, las dimensiones personal y social del habla infantil.

Otro planteamiento de Villarreal es “Interactuar quiere decir un confluir de estrategias discursivas.”¹⁰ El niño expresa diferentes estrategias discursivas para persuadir a sus padres tales como:

- Peticiones directas: “[damelo, damelo] , [echaio] (echalo), [quieo la camaaa]”
- Peticiones indirectas: “[yo quiero ver las fotos], [¿por qué?], [yo la guado allí] (yo la guardo allí)”.
- Explicaciones: “[peo yo lo saco arriba y yo lo guardo ahí], [aquí the water, aquí, el agua]”
- Expresiones emotivas de frustración: “[no], [noooo], [peo papá!]”

¹⁰ En la observación N° 14 se nota claramente la emotividad de FC a través de la frustración que siente por no poder obtener la cámara para meterla en la canasta de la bicicleta.

En esta situación comunicativa el sujeto de estudio incluso utiliza ambas lenguas como instrumento para conseguir lo que quiere: “[aquí the water, aquí, el agua].”

Los anteriores ejemplos muestran el papel activo de FC quien se vale de estrategias discursivas propias lo que muestra una vez más cómo el niño aprende, a ser y a hacer, en el proceso de comunicación.

8.3.4.6. Tabla 18. Observación No. 18.

Extracto del Registro. (3 años, 1 mes y 28 días)	Contexto
P: What is that? FC: Aaaa acá aaaahhhhhh (sonríe) P: Say hello FC: (Sonríe) (El gancho del cabello que tenía en la frente se cae) FC: Ayy (sonriendo) FC: Maaa acooo P: Kikirikimokiris chiriririmpirimpiris FC: Acá? P: Ahh? FC: A caa añi? P: Ujum!	FC lleva 15 minutos despierto, aún no ha desayunado y se encuentra en el sofá recostado y jugando con un gancho amarillo de la mamá, que se pone en la cabeza. Se siente curioso porque lo están filmando. Palabras que usan los padres de FC para mimarlo.

8.3.4.7. Tabla 19. Observación No. 19.

Extracto del Registro (4 años, 0 meses y 0 días)	Contexto
P: Bueno, ¿y qué estabas jugando? FC: Jugaaan con iesa así P: ¿A la iglesia que se mueve? FC: Te mueve así. P: Mmmm	Camilo juega en la sala con unos juguetes y adornos de navidad.

FC: De caeza P: ¿No crees que debas ponerla allí porque la abuelita se enoja? FC: ¿Por qué?	
--	--

Con estas observaciones (18 y 19), es posible identificar aspectos importantes de una evolución del aprendizaje en FC, pues dejan ver cómo se manifiesta el niño a partir de la comunicación establecida en unos contextos específicos, no sólo de manera verbal y emocional. Aunque las señales de enunciación lingüística apenas florecen, se observa a FC motivado por comunicar sus necesidades, respondiendo a ciertos llamados que reconoce de la lengua extranjera. La anterior observación resalta la interacción a partir del juego, un entorno alegre para el aprendizaje de FC.

A partir de esta experiencia investigativa se confirma el planteamiento de Villarreal respecto al papel que juega la afectividad y la emotividad en el aprendizaje infantil: “la afectividad y la vida intelectual son dos aspectos complementarios en la conducta del niño”. Lo emotivo está ligado a la constitución del ser, la creación de significados en un contexto afectivo y al desarrollo de las estrategias de comunicación. Las respuestas de FC a la comunicación muestran su esfuerzo por hallar la forma de comunicar sus deseos con los otros. También es pertinente la idea de autonomía emotiva y la elaboración de una teoría psicolingüística que expone Villarreal, pues ésta también refleja la diferencia de contextos en que se mueve Fabián Camilo de acuerdo a las acciones que esté realizando y lo que esté expresando en ambas lenguas al momento de interactuar con sus padres. Por lo tanto, se confirma, así, el

postulado psicolingüístico: “Ser un niño es ser un sujeto empírico, la intensificación de estructuras originales *-el ser-* y extensión subjetiva sobre el interlocutor *–el hacer-* en la vida cotidiana.”

9. CONCLUSIONES

La investigación sobre la relación entre el aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera en un niño de corta edad en un contexto no bilingüe arrojó las siguientes conclusiones:

1. Existe similitud en el proceso de aprendizaje de la lengua materna y el aprendizaje “natural” de una lengua extranjera (educación no formal a través de interacciones cotidianas sin presiones académicas). El niño comienza observando, escuchando y comprendiendo su entorno para aprender a significar en el contexto social. Luego comienza a utilizar una palabra para expresar lo que desea y posteriormente combina varias palabras haciendo uso muchas veces de su propia gramática, adoptando mediante la interacción las bases necesarias para la construcción de sentido.

En la lengua extranjera el niño vuelve a empezar un proceso similar con la diferencia que comienza a crear sus actos de comunicación sobre lo que se le habla e incluso responde a través de gestos y vocalizaciones. Después de un tiempo, el niño utiliza palabras de la otra lengua; sin embargo he aquí la diferencia, se dan combinaciones con la lengua materna ya que ésta se encuentra presente por la necesidad que impone el entorno social a la vez que se utiliza como una herramienta de apoyo ante el afán de comunicarse eficientemente. Qué tan lento o rápido sea el proceso

dependerá de la cantidad de tiempo que el niño esté expuesto a la lengua extranjera. Así como tiene la necesidad y la capacidad de aprender la lengua materna para expresarse, también aprende la lengua extranjera dependiendo de la necesidad que él encuentre en su entorno familiar.

2. En todas las observaciones en los que se usa la lengua extranjera se evidencia la presencia de *scripts*, marcos de referencia rutinarios y familiares con propósitos comunicativos. En los primeros registros se evidencia una rutina de etiquetamiento para nominar cosas o cualidades o para comprender acciones sencillas en el contexto social. Posteriormente estos *scripts* pasan al nivel de preguntas y respuestas sobre las acciones que el niño realiza, que se repiten una y otra vez en un proceso “natural” en los que existe apoyo y negociación por parte del adulto para que el niño comprenda y adopte dicho modelo. En los últimos registros los *scripts* se utilizan cada vez menos, sin embargo se utilizan en el proceso de aprendizaje de nuevo vocabulario.

3. En la adquisición de lengua materna y lengua extranjera, la afectividad y la emotividad siempre están presentes. Desde los primeros registros cuando FC aún expresaba poco con palabras hasta el último cuando es capaz de hacerse comprender, se evidencia la presencia de una autonomía emotiva. El niño siempre elige la manera como quiere comunicarse e interactuar con el adulto y lo hace desde su propio mundo afectivo y emocional en la situación de comunicación.

4. La necesidad de comunicación se apoya en la lengua dominante: lengua materna. A pesar de que ambos procesos de adquisición “natural” de lengua materna y lengua extranjera iniciaron desde el momento del nacimiento de FC, el hecho de vivir en un país no bilingüe en donde el español es la lengua oficial, hace que el empleo de ésta sea prioritario en momentos de necesidad de comunicación. Sin embargo, el contacto con la lengua extranjera dentro de un contexto social en el que los hablantes se comunican en lengua materna contribuyó al desarrollo de competencias lingüísticas en FC.

Notas concluyentes sobre bilingüismo

El proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera por parte de Fabián Camilo se da de una manera muy clara y perceptible. El niño comprende debido a la constancia de su padre al hablarle todo el tiempo posible en inglés, sin embargo esto no ha creado en el niño la necesidad de comunicarse en inglés para hacerse comprender por lo que FC recurre al español para hacerlo. Sin embargo el niño repite algunas de las frases que sus padres le enseñan principalmente cuando no conoce el equivalente en su idioma. Fabián Camilo comprende un lenguaje muy cotidiano relacionado con su entorno: algunos colores, números, alimentos y objetos con los que interactúa a diario y preguntas relacionadas con sus gustos y de si o no. Entiende órdenes sencillas, así como negaciones a sus peticiones. En algunos momentos reafirma su comprensión a través de la repetición en forma de pregunta.

En general, teniendo en cuenta el contexto y lo natural del proceso, en términos de comprensión se han conseguido importantes logros a través de la constancia y la relación afectiva entre FC y su padre.

10. AUTORREFLEXIONES

1. El aporte más significativo de esta monografía sobre la relación lengua materna – lengua extranjera en un niño de corta edad a la educación -básica, media o superior- es resaltar los componentes afectivos y emotivos como base fundamental en el éxito académico, en la construcción del sujeto en las relaciones pedagógicas.
2. La afectividad y la emotividad en la cuna y en la escuela -ya sea satisfacciones o frustraciones- es un aspecto decisivo en el estudio de una lengua extranjera. Es un instrumento significativo en la interacción educativa, incrementa la motivación y producción discursiva en el aula.
3. Existe similitud entre el aprendizaje “natural” de la lengua materna y un programa en una lengua extranjera –el niño, el joven o el adulto-. El orden de la producción oral es: comprensión interpretación producción del discurso. La lengua materna funciona, por lo tanto, como estructura básica en la situación comunicativa.
4. Es de notar el goce personal en la elaboración del proyecto de investigación y la escritura del informe final; de manera especial disfruté la recolección y análisis de los datos. Este es el regalo más lindo de Fabián Camilo.

11. ANEXOS

REGISTRO DE OBSERVACION N°1	
Fecha: Marzo 11 de 2013 (3 años, 2 meses y 28 días)	
Lugar: Casa	
Hora: 8:55 am	
Registro	Contexto
P: What is that? FC: Aaaa acá aaaahhhhhh (sonríe) P: Say hello FC: (Sonríe) (El gancho del cabello que tenía en la frente se cae) FC: Ayy (sonriendo) FC: Maaa acooo P: Kikirikimokiris chiriririmpirimpiris FC: Acá? P: Ahh? FC: A caa aña? P: Ujum! P: Ay the...the...the whatever it is fell off. P: Camilo, what is the color? FC: Mmmm? P: Color yellow! FC: Mmmm eennteen mo! P: Yellow P: Oh my God! FC: AAA FEEE P: AJá, it fell off, again, you have to pick it up. FC: Aaa noo coje P: You don't want to pick it up? FC: Mmmm siiii! P: Pick it up!!! P: Oooooohhhhh, you did it well, so good!	FC lleva 15 minutos despierto, aún no ha desayunado y se encuentra en el sofá recostado y jugando con un gancho amarillo de la mamá que se pone en la cabeza. Se siente curioso porque lo están filmando. Palabras que usan los padres de FC para mimarlo. P se percata que FC está pidiendo algo que cayó al suelo. P recoge el gancho y se lo pasa a FC quien se lo pone de nuevo en su cabeza. El gancho se cae otra vez. FC se baja del sofá y recoge el gancho, se tira hacia el sofá.

REGISTRO DE OBSERVACION N° 2	
Fecha: Mayo 16 de 2013 (3 años, 4 meses y 4 días)	
Lugar: Hogar	
Hora: 10:15 am	
Registro	Contexto
P: What are you doing Cami boy? FC: Ahh? P: I'm going to kiss you FC: Aahhh aaahhh (negación) P: Yes, yes, I'm going to do it FC: (Incomprensible) P: Jaaa! Pick up that baby FC: No P: Yes, pick it up FC: Nooo P: So, I'm gonna take it and I'm gonna hide it P: This is mine FC: No, ai mia P: No, I'm going to the bedroom baby P: I'm going to the bedroom because I'm going to change my clothes. FC: Mmmm baño? P: What? FC: Baño P: No, no, it's not broken. What is broken? FC: Baño P: Taking a shower? FC: Ujum (afirmación) P: No, not yet FC: Baña? P: I'm gonna take a shower but later FC: Mmmm P: Not yet. FC: Mmmm P: Come on baby FC: Incomprensible mamá P: You're giving kisses to mama? FC: Ujum P: Why?	FC está en la sala sentado frente al computador. Algo cae de la mesa del computador. P recoge el objeto que se cayó P se dirige hacia la habitación

P: Do you love your mommy? Do you love your mommy P: Ayayay, don't touch me there FC: Mmmm? P: Don't do that, it hurts FC: Nooo	FC jugando golpea al papá
---	---------------------------

REGISTRO DE OBSERVACION N°3	
Fecha: Junio 6 de 2013 (3 años, 4 meses y 23 días) Lugar: Casa Hora: 8:55 am	
Registro	Contexto
P: What are you doing Camilo? FC: Ah naia. P: What are you doing there? FC: Aa toy... naia. P: Nothing? FC: Naia mam papá. P: Ok baby....Are you playing with the washing machine Camilo? FC: Ujum. P: And what are you doing there? FC: Mie a mojaia. P: Mmmm it's wet...because of the water. FC: Aja...aaaaagua po allá a bota. P: Mmm and you are helping your mom? FC: Ujum. P: And what is your momy doing? FC: Aaaa mama ayuio lavar mamá...agua más. P: Mmm baby I love you so much.	FC quien tiene una gran fascinación por las lavadoras está junto a ésta remojando un trapo con el agua de la lavadora mientras se llena.

REGISTRO DE OBSERVACION N° 4	
Fecha: Julio 3 de 2013 (3 años, 5 meses y 20 días) Lugar: Casa del papá Hora: 9:15 am	
Registro	Contexto
P: Did you turn it off? FC: Ujumm P: Why you turned it off?	FC está en la habitación de los papás y apaga el ventilador

FC: ¡Qué frío! P: No, it's not cold, I don't feel cold, turn on please. C: Nooooo P: I want you to turn it on P: Please P: Thank youuu!!!! P: I'm going to eat you because you are a good boy FC: Ayy no,no,no P: Yes, yes FC: Ay, ay FC: Eee no icanza P: Yes, I'm going to eat you FC: Papá sigaaaaa P: I'm going there but wait for me baby, I'm going to fix this to prepare my bag P: What are you doing here? FC: Ayy papá, me cotó P: I found you, yes FC: Aaay P: Are you playing with papa? FC: Ujum P: Are you hiding, where is Camilo? Camilo boy where are you? FC: A toy papá P: I'm going to find you baby P: Aaah! I don't know where is Camilo, Carolina do you know where is Camilo? M: No, I haven't seen him P: Oh my God FC: A toy papá P: Ahh Cami boy!!! FC: Aba icondido? P: Ujum, I'm coming back FC: Papá? FC: Papá tiey trabajar? vamos i papá	FC lo prende de nuevo FC sonríe y sale corriendo P besa muchas veces a Camilo FC corre hacía la otra habitación FC grita P se dirige a la otra habitación. FC lo espera en la puerta. FC se esconde en un armario FC sigue escondido FC sale del escondite P sale de la habitación
---	--

[illegible]

FC: Vamos a deapece ayoz M: Está un poquito duro FC: ¿No puede boyar? M: Eso FC: (Incomprensible) M: Ahora dibuja un corazón FC: Así M: ¿Eso es un corazón? FC: (Incomprensible) M: ¿Qué es? M: ¿Eso qué es? FC: Que es M: ¿Qué? FC: Una pincesa M: ¿Una linda princesa? FC: Ujum, si M: Mmm, pero yo quiero que dibujes un corazón M: ¿Te enseño como hacer un corazón? FC: Ujum M: Mira baby, cógelo así M: Así M: Ay que bello FC: Coazon mmm ama M: ¿El corazón le dice que te ama? FC: Ujum, mamá M: ¿Te acuerdas como hacer uno? M: Hágalo bien M: Hagámoslo juntos M: Esoooooo FC: Ya no más M: ¿Ya qué? ¿no quieres dibujar más? M: ¿Qué quieres hacer? FC: Naia M: ¿Nada?	FC utiliza el borrador mágico FC desatasca el borrador mágico M coge el lápiz y la mano de FC para dibujar en el tablero FC intenta coger el lápiz M coge de nuevo el lápiz y la mano de FC. FC suelta el tablero y se acomoda en el sofá para ver televisión, luego se levanta. FC entra a su habitación.
--	---

REGISTRO DE OBSERVACION N° 6	
Fecha: Agosto 4 de 2013 (3 años, 6 meses y 21 días) Lugar: Hogar Hora: 9:15 am	
Registro	Contexto
P: Camilo, come on! P: Where are you? You're here! I can see you, you're under the bed FC: Mmmmm P: Yes, you are under the bed. FC: Mmmm P: You are under the bed Camilonchis FC: ¿Que qué? P: You are under the bed, I found you P: Come on, get out FC: Mmmm? P: Get out FC: leo papá P: Hello baby, hello FC: Mmmm? P: Do you like the fan? FC: Ujum P: You like the wind of the fan P: Give me kisses FC: Mmmm mmmmm (negación) P: No kisses? FC: No P: Yes P: Do you love me? FC: Mmmm mmmmm (negación) P: You don't love me? FC: Mmmm mmmmm (negación) P: Why? P: Loveeee me, say I love you papa P: No? FC: Mmmm mmmmm (negación) P: You don't want to say I love you FC: Mmmm mmmmm (negación) P: What do you want to do? FC: Juga P: Play? P: Do you want to play?	FC está en la habitación de sus padres escondido bajo la cama FC lo prende de nuevo FC sale de debajo de la cama FC sube a la cama, se aproxima al ventilador y empieza a saltar

P: Why...go for some toys baby FC: Mmmm? P: Bring some toys here FC: Toys? P: Yes, go for the toys FC: Go toys pa? P: The car...and the Mickey Mouse and the toys you want, go for the toys there FC: The toys? P: Yes, the toys P: Ah, the Mickey Mouse FC: Menga P: Do you want to have any other toy? FC: Ujum, jugar P: Ah, let's play with the Mickey Mouse. FC: Se cayó P: Boy, this is Mickey Mouse, ¿cómo es que es la canción? "en la casa de Mickey Mouse vengan ya a disfrutar" FC: Ahhhhh P: Aaaah, let's play to hide Mickey Mouse. Do you want to find Mickey Mouse? FC: Papa, ayua? P: Help me, help, help what? FC: Ayuiar papá P: Help for what? FC: Ayuiar papá P: I'm going to, I'm going to hide Mickey, give me Mickey, I'm going to hide it and you're going to find it, ok? FC: Ujum P: I'm going to hide it, wait here!	P agarra a FC y lo besa muchas veces, FC y P se dirigen a la sala. FC coge un peluche de Mickey Mouse y regresa a la habitación. Suben a la cama FC sonríe
--	---

REGISTRO DE OBSERVACION N°7	
Fecha: Enero 02 de 2014 (3 años, 11 meses y 19 días)	
Lugar: Casa del papá	
Hora: 5:20 pm	
Registro	Contexto

P: Camilo did you wash your hands? Did you wash your hands? P: Did you wash your hands FC? FC: Ahh? P: Did you wash your hands? FC: Si P: Yes? FC: Ujum P: And what about your mouth? You didn't wash it. You didn't wash your mouth, it's dirty. FC: Dirty? P: Yes, it's dirty. FC: Qué es "dirty"? P: Dirty es sucio, dirty. FC: Dirty es sucio? P: You have some....a lot of ice cream in your mouth. FC: Ice cream?... e que me taba comiendo...(incomprensible) P: Camilo, don't forget you have to stop. FC: Stop? P: Stop it! P: Come on FC: No come on P: Yes, come on P: What do you have to do? FC y P: Stop P: Yeeees FC: No "etop" P: Yes, you have to stop FC: Tiene eehh P: Not because I'm recording you. FC: Dámelo, dámelo FC: Yo quiero ver las fotos. P: I'm recording you FC: Yo quiero ver las fotos. P: Do you want to see the pictures? FC: Ajaa P: But we are recording you FC: Jummm (gemido de resignación)	Al frente de la casa, en el antejardín amplio, FC sale de la casa de sus abuelos con la bicicleta que le regalaron en Navidad después de que su mamá lo llevara a lavarse las manos que tenía sucias con helado. FC sonríe ignorando la pregunta y sale en su bicicleta rápidamente unos metros hasta donde tiene permitido ir y regresa. FC se detiene junto a su papá y se baja de la bicicleta. Sonríe. Juega con unos cartones de lotería que están en inglés y español que su mamá le estaba mostrando previamente. Vuelve a subirse a la bicicleta. Se dirige hacia la entrada de la droguería y se detiene justo cuando su papá lo ordena y antes de golpearle con alguien o algo. FC se aleja y vuelve a acercarse con bastante proximidad a su papá. FC se detiene frente a su papá. FC trata de coger la cámara. Se muestra sonriente.
--	--

P: Later, may be later, ok? P: You are, you are riding your bike, you are riding your bike. P: Go, go, go, go and ride FC: ¿Por qué? P: Because I'm recording you. P: I have a video here, do you like videos? FC: Ujum FC: Ya... ya...que yaaa P: Come on FC: Ya me tomaste una foto. P: What do you have to do?... you didn't stop. M: You have to pull the breaks. FC: Este? P: Yeah FC: Y do? P: Two breaks, yes. FC: Hay que earlo P: I'm recording you and making a video with you. Do you like videos? FC: Si peo ciealo P: Not, because I'm recording you. FC: Pero, damelo...yo quiero ver... M: Do you want to see the other animals Camilo? Yes? FC: Sí M: Ok, we were looking at this, this one. FC: Aaah "yiafa" M: Ah what's this? FC: "Yiafa" M: But in English, a giraffe! FC: Giraffe M: How is it? FC: "Af" M: Giraffe! FC: Ah ah M: Pull the breaks. FC: Pero ay casi me caigo a la caetera! FC: Ah dame!	FC asiente con su cabeza de manera exagerada. FC se va con su bicicleta. Se queda esperando al final del recorrido. La madre se acerca al papá y se sienta a su lado. FC regresa FC se estrella contra la silla de su papá. Señala el freno. Señala el otro freno. Intenta tomar la cámara de nuevo (parece querer decir con sus palabras que hay que cerrar el lente de la cámara) Se muestra insistente. FC presta atención a su mamá y los cartones de lotería con animales.
--	--

P: Ah watch out baby! You can break it. M: Camilo, what is this? FC: Ah...ah.....yo la guado allí. (señala la canasta) P: No, you can't play with this! FC: Si, echaio P: No, I am, I am using it. FC: Echaio P: I'm recording you right now, and I don't, I am not going to give it to you FC: Peo, yo quieio ver las fotos P: Later, later. M: Do you want to see the other animals? FC: Po favor, mame la.....aaaahhhhh P: Later, look at the animals your mami is showing to you. FC: Noooooooooooooooooooo. P: No, I am not going to give you the camera. FC: Si P: No FC: Si P: Why do you want the camera? FC: Echaio P: Do you want to take the camera there? To put the camera there? M: No, but no, because this has water and if the water touches the camera, the camera... P: It's going to break it FC: No, peo yo lo saco arriba y yo lo guardo ahí. P: But, if you, if you break the camera, baby, I don't want you to break it. M: The camera is not an object that you can carry there. FC: Aquí the water, aquí, la agua. M: No Camilo, it's not posible. P: I am not going to give it to you. M: Ok, look, the water doesn't fit.	FC intenta coger la cámara. La mamá intenta distraer a FC de querer coger la cámara para ponerla en la canasta de su bicicleta. FC empieza a impacientarse por no tener la cámara y hace un sonido de frustración. La mamá señala el termo que está dentro de la canasta. FC señala que va a sacar el termo de la canasta y lo va a poner en la bodega de la parte de atrás de la bicicleta. FC saca el termo de agua e intenta meterlo en la bodega El termo de agua no cabe en la pequeña bodega.
---	--

P: Oh no, no, no, it's not possible baby! You can't do that. P: You have to put that here, baby. FC: Mmmm? P: You have to put that in here. P: No, you have to open here and put them in here, but I'm not going to give it the camera, to give you the camera. FC: Pero yo la quieio. P: No baby FC: Quuuieeeeeeeee P: Because you can break it. M: Camilo, if you continue so we go inside and you can't ride the mot...the...you can't ride the bicycle there. FC: Siiii, dameo P: No baby, I can't. Why don't you take any, any other thing? FC: No. P: Yes, take something, a toy or something like that. FC: No. P: Go for a toy. M: You can put this there. P: Ah put this there Cami. FC: Ah, aaah aaah. (negación) M: You can put the animals there. P: The lottery. M: Camilo, it's the only thing that... P: No. M: Camilo, if you continue we go inside and you can not ride the motorcycle anymore. FC: Maaaa P: This is a motorcycle? FC: Noooo P: What is this? FC: Uea P: What is this? FC: Uea!	El papá le sugiere pasar a la canasta los juguetes que tenía guardados previamente en la bodega. FC muestra impaciencia. Mamá y papá se refieren a la lotería de los animales. FC empieza a zapatear.
---	---

P: Ah the wheels but is this a motorcycle or a bicycle? FC: Noooo! No e la moto P: It's not a motorcycle? FC: No P: A bicycle? FC: Sí allá P: Ah the motorcycle is over there FC: Y guadala ahí la camala ahí y no se daña P: The camera there, no I don't want you to put it there FC: Aaaah po favor! P: Camilo this is too fragile FC: Peo papa! P: No baby I am not going to do it. Why don't you ride your bike over there FC: Nooooooo P: Go there and....fast FC: Noooooooo.....yo quieo guada la camaa P: Do you want me to show you the pho, the pictures? FC: Aja P: I'm going to show you the pictures I have in my cellphone ok? FC: Ujum P: But you are not going to put the camera there FC: Peo papa (tono de reclamo con leve tristeza) P: You can see the pictures I have here ok FC: Noo papa...esa camaa noo P: You don't want to see the pictures here? FC: Noooo P: The videos in the rueda? (parque de diversions) FC: Nooo, pajalo (pone en negro la pantalla) P: Ok	FC señala el lugar donde su papá guarda la moto FC salta mientras habla con un tono de voz que demuestra frustración El papá hace alusión a unos videos de FC en un paseo al parque de diversiones que habían hecho recientemente. FC toma el celular y presiona el botón de apagar la pantalla y lo devuelve a su padre. FC grita con enojo y frustración por no obtener lo que quiere y porque sus padres están imponiéndole un castigo.
--	---

M: Te sientes “AYY ¿PERO POR QUÉ?¿PERO POR QUE? FC: Mmmmmm (sollozo) M: ¿Te sientes así? FC: Nooooooooo M: Entonces ¿Cómo te sientes? FC: Mmmm no quiero M: Te sientes así aaaaaaaaaahhhhhhhhhggg! ¿pero por qué? FC: (Carcajadas) M: “Pero ¿por qué no me prestan esa cámara? ¿pero por qué?” FC: (Carcajadas) M: ¿Cierto? FC: Siiiiiiiiiiiiiiiiiiii FC: Ay yo quiero jugar la camara a la °biqueta° M: No se puede mi rey FC: Si se puede M: No, no se puede FC: Siiii P: Are you happy baby? FC: Noooo P: You're not happy? Are you angry? FC: Nooo P: Tampoco FC: No P: Why? FC: No P: What do you want to do baby? FC: Ah ah P: What do you want to do? FC: Ah ahhh!!!! P: Nothing? Take care there baby FC: Ammmmm? P: Be careful, you know it's dangerous, you have to be careful	FC sonríe FC responde entre risa y enojo. La mamá lo zarandea a manera de juego. La mamá besa a FC y lo abraza Lo besa repetidas veces. FC se dirige hacia la ventana asomándose al patio y tapándose tras una cortina Negación Negación Se refiere a poner cuidado al asomarse por la ventana
--	--

REGISTRO DE OBSERVACION N° 9

Fecha: Enero 12 de 2014 (4 años, 0 meses, y 0 días)

FC: Cinco, ocho, nuee y diez. P: ¿Cinco, ocho, nueve y diez? FC: Ujum P: Ay, yo pensé que había...uno, cuéntelos bien. FC: ...Tres P: Uno, dos... FC: Un, dos... P: Uno FC: Uno P y FC: Dos FC: Tes P: Tres ¿y? FC: Cuato P: Cuatro Santa Claus. FC: ¿Cómo tiene? P: Cuatro Santa Claus FC: Incomprensible M: ¿Un qué? FC: Porque me gusta (incomprensible) P: ¿Y qué es eso? FC: Mmmm un (incomprensible) P: Ahh ¿te gusta cómo suena? bueno FC: Y miero. P: Mmmmmm FC: Y miralo P: Ujum	Cuenta de nuevo FC pone unas tazas plásticas encima de cada portavaso y cuenta cada que pone una FC coge un tarro con tapa que tiene un objeto adentro. FC agita el tarro para que suene. FC deposita el objeto en tarro, agita su interior mientras canta. FC levanta el tarro y le muestra a sus papás. Sigue jugando.
---	--

REGISTRO DE OBSERVACION N° 10	
Fecha: Febrero 2 de 2014 (4 años y 19 días) Lugar: Casa del papá Hora: 11 am	
Registro	Contexto
FC: Papá, ¿es tu computador? P: Ujum, that's the computer. FC: ¿Lo conecto? P: No baby...ah ok, you can plug it. FC: ¿Este?	FC está sentado es su triciclo en la habitación de P. Allí se encuentran sus padres. FC conecta el computador

P y M: Fifteen minutes? P: We have to wait? FC: Ujuummm M: With the short, you are not going to get hot FC: Nooooo, quince minutos M: Ok, we'll wait for fifteen minutes	FC sale de la habitación.
---	---------------------------

REGISTRO DE OBSERVACION N° 11 Fecha: Febrero 22 de 2014 (4 años, 1 mes y 10 días) Lugar: Casa del papá Hora: 10:15 am	
Registro	Contexto
M: ¿Qué estás haciendo? FC: Un paté P: Ah ¿estás preparando pasteles? P: ¿Y a quien le vas a dar pastel? FC: Ahhh, mmmmm, a la má P: Mamá ¿tú quieres pastel? M: Claro FC: Quíee compatir con la amá P: ¿Y de que sabor es el pastel? P: ¿Sabor a qué? ¿a chocolate o a fresa? FC: Aahh, se me, se me saio el paté P: ¿Y de qué sabor es? FC: Pastel de cumpleaños P: Ah es sabor pastel de cumpleaños, ese es el mejor sabor de todos FC: Se está demoando hacer ete horno M: ¿Ese es el horno? FC: ¿Mmm? M: ¿Ese es el horno? FC: Ete e horno FC: Y eto esta caiente e pan P: ¿Y con qué, con qué, con qué hiciste el pastel? FC: Ete naia P: ¿De nada lo hiciste?	FC está en la sala jugando con unas tazas y platos.

FC: Ajá P: ¿No le echaste nada de materiales? ¿de ingredientes? FC: Dende yo le eché P: ¿Qué le echaste? FC: Un poco de haina, de azuca, de maiquilla, de chocolate P: Wow que buenos ingredientes echaste al pastel, ¡sabes mucho! FC: Ujum FC: leo vamo otra vez P: El poder de la televisión M: Jajajaja FC: Se me saió e pastel P: ¿Y qué más sabes preparar? ¿qué más vas a preparar para la fiesta de cumpleaños? FC: A poner los guiobos P: ¿Qué vas a hacer? FC: A poner los guiobos, el past e chocolate, rápido P: Rápido P: ¿Vas a poner a hacer el arroz? FC: Aaaaah P: ¿O arroz no para la fiesta de cumpleaños? FC: Ayo se puede en cumpeaños e si mi olvidó P: ¿Y quién va a cumplir años? FC: Mamá P: No, la mamá ya cumplió años ¿Quién sigue? FC: Mi abueita P: No, sigue Camiloooo, sigues tú Cami ¿Cuántos años? FC: Tres P: Nonono, uno, dos, tres, cuatro FC: No, tres P: No, cuatro, ya no eres bebé, ya eres un niño grande P: Did you finish the cake? did you finish the cake?	FC juega con las tazas y empieza a desordenarlas
--	---

FC: Si P: I want some cake, give me cake P: I want cake baby P: Watch out with this, you have to be careful with this FC: E que me estaa saiendo l pastel. P: You can break that baby, take it, take it. P: Este bebé, este se puede dañar FC: ¿El otro no? P: Este que se puede dañar y se golpea P: Cami I want cake, give me cake, please P: Give me cake P: ¿Y qué tienes que hacer para preparar el pastel? FC: Ya lo pepaé, coma usted P: Ah ya lo preparaste, this is the cake? FC: ujum P: Mmmmmmmm, I like it delicious, mmmm P: Carolina, do you want to taste? M: Ujum FC: Lo papaio P: What are you doing there? FC: Prepaando ei pastel de mamá P: You're preparing the cake of mami? FC: Ujum P: Aahh I thought that it was ready FC: ¿Qué? P: I thought that it was ready FC: ¿Por qué se mormió? P: I don't know P: La mamá se durmió porque, está esperando el pastel, she's waiting for your cake P: And how do you prepare the cake? cómo lo haces? How do you prepare it? FC: Ya lo papaé	P le muestra la taza FC busca la taza P señala de nuevo FC se acerca y le pasa al papá un pastel imaginario FC regresa a la mesa donde prepara su pastel y hace movimientos de preparación de alimentos. FC lleva el pastel a su mamá M recibe y hace sonidos de agrado
--	--

P: It's ready? FC: (Incomprendible) M: Mmmmmmmm M: ¡Qué rico! FC: ¿Ya te a comité? M: Ujum P: Aaaahh, did you like it mamá? M: Ajá P: Camilo, it was delicious? was it delicious?	FC pone las tazas en la mesa y sale de la sala
---	--

12. REFERENCIAS

BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona, Ediciones Paidós.

CUMMINS, J. (2001). *¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas*. En *Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Revista de Educación, núm. 326, pp. 37-61, Universidad de Toronto.

DULAY, H., BURT, M. (1974). *Natural sequences in child second language acquisition*. Language Learning. Vol. 24(1), pp. 37-53.

GENESSE, F., TUCKER, G. R. & LAMBERT, W. E. (1975). *Communication Skills of Bilingual Children*, en *Child Development*, Vol. 46, No. 4, pp. 1010-1014, Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1128415>.

GIL, M. (2001). *La motivación y la afectividad en el aula como elementos determinantes en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali.

GOMEZ, M. I. (2011). *Caracterización y explicación de las estrategias afectivas que utiliza una maestra en el aula de lenguas extranjeras de un colegio público de la ciudad de Cali*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali.

HALLIDAY, M. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres, Edward Arnold.

HAKUTA, K. (1976). *A case study of a Japanese child learning English as a second language*, Language Learning, Harvard University.

KRASHEN, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman.

PIAGET, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Trad. Jordi Marfa, España, Editorial Labor.

SALGADO B., D. Catalina y BELTRÁN F., Jennyfer V. (2010) *Aprendizaje de la Segunda Lengua en Edad Preescolar: Estrategias Didácticas para la Enseñanza en el Aula*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.

SÁNCHEZ, Vanessa A. y GARCÍA M. Katherine (2013). *El taller de inglés: Un acercamiento significativo al aprendizaje de una lengua extranjera fundamentado en el modelo Visual-Auditivo-Kinestésico en niños de 4 años de una institución privada.* Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales, Manizales.

SANTACRUZ, D. (2005). *Adquisición/ aprendizaje del inglés en una niña de tres años de edad: propuesta desde un enfoque ecléctico*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali.

SELINKER, L., SWAIN, M., DUMAS, G. (1975). *The Interlanguage Hypothesis Extended to Children*. Language Learning. Vol. 25(1), pp 139-152.

VILLARREAL, T. (2000). *El maestro: apuntes para una teoría psicolingüística sobre la interacción educativa*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali.

VYGOTSKY, Lev S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*, Trad. Por María M. Rotger, Ediciones Fausto, Argentina.